

ALIANA GEORGIA CARVALHO CERQUEIRA

**Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de
ELE:
a alteridade e a formação do leitor**

ASSIS

2019

ALIANA GEORGIA CARVALHO CERQUEIRA

**Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de
ELE:
a alteridade e a formação do leitor**

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

Orientador(a): Dra. Ester Myriam Rojas Osorio

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

ASSIS

2019

C416n Cerqueira, Aliana Georgia Carvalho
Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de ELE
: a alteridade e a formação do leitor / Aliana Georgia Carvalho
Cerqueira. -- Assis, 2019
264 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Ester Myriam Rojas Osorio

1. Literatura hispano-americana - estudo e ensino. 2. Dialogismo.
3. Leitura. 4. Livro didático de Língua Estrangeira Moderna -
Espanhol. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificad

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de ELE: a alteridade e a formação do leitor

AUTORA: ALIANA GEORGIA CARVALHO CERQUEIRA

ORIENTADORA: ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. MARIA AMÉLIA DALVI SALGUEIRO
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação / UFES/Vitória

Profa. Dra. VANIA LÚCIA MENEZES TORGA
Departamento de Letras e Artes / UESC/Ilhéus

Profa. Dra. MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Departamento de Educação / UNESP/Assis

Assis, 05 de fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.

(J. DE LA BRUYÈRE)

O estudo durante o curso de doutorado é um trabalho solitário. Um caminho, por vezes, escuro e deserto. Todavia, nessa trilha cheia de dúvidas e incertezas, nesse labirinto chamado pesquisa, há agradáveis surpresas que encorajam e nos ajudam a seguir em frente como um caminhante cansado de contemplar o calor do sol ao receber gentilmente um copo d'água.

Essas surpresas são pessoas. Sem elas a pesquisa não seria realizada, pois não se chega ao pódio desconsiderando os demais. Com o Outro cheguei até aqui. Por isso, farei menção àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que a meta fosse alcançada.

A Deus por sua graça e amor. Pela fé derramada sobre mim para que comprasse à vista, poucas horas antes da viagem, uma passagem de avião com destino ao local de realização da entrevista – segunda fase da seleção. A relutância do vendedor da Cia aérea quando afirmei que compraria a passagem na opção “débito” não dirimiu a certeza de que eu deveria empreender o projeto. Desde o início Ele esteve comigo e capacitou-me à finalização.

Ao “irmão” Joseval Andrade pela carona para o aeroporto na primeira fase de seleção. Aos demais irmãos/amigos que fizeram esse trajeto, de uma cidade à outra, para levar como passageira uma doutoranda.

Ao professor Marcos Sant'Anna pela recepção ao me apresentar Assis, quando ele era a única pessoa conhecida na região. Meu respeito e admiração ao pesquisador das inesquecíveis parábolas de Jesus.

À Elaine Domingues, sua família e sua mãe Dona Eloide (*in memoriam*) pela acolhida no processo de seleção, pela amizade, afeto e todo carinho, por tornar um processo difícil e solitário de postulação menos desgastante. Senti-me em família, bem recebida.

À minha orientadora, professora mais humana, Ester, pela acolhida em sua própria casa quando a bolsa era ausente, pela ajuda quando a burocracia vencida a oportunidade igualitária a todos. Pela liberdade dada à pesquisa, pelo incentivo a toda atividade acadêmico-científica, em especial, à participação no programa de

doutorado-sanduíche. Pelas palavras, ensino e amizade, pelo compromisso com o Outro, por entender sua singularidade e deixar o exemplo ao respeitar cada aluno como igual.

À professora Eugênia dos Santos, orientadora no doutorado-sanduíche, pela recepção no Chile, pela valorização de meu trabalho, pela preocupação, conselhos, amizade.

À minha primeira orientadora, querida amiga, Vânia Lúcia, pela amizade. Pelas palavras de incentivo, pela presença, pela “profecia” quanto ao doutorado-sanduíche. Pelo exemplo de ética e compromisso.

Ao GEB – Grupo de Estudos Bakhtinianos – pelos diálogos e trocas valiosas. Pelos momentos de discussão produtiva e companheirismo.

Aos colegas de doutorado pela partilha de conhecimento, desabafo de angústias da pesquisa, cumplicidade na jornada. A Sara pelas ideias compartilhadas, troca de risadas, companheirismo e imenso apoio.

Aos amigos de perto, de longe, de ontem e de hoje. À Aliança Bíblica Universitária – ABU – pela amizade, aprendizagens e vivências de fé na universidade. A Érika Gomes e Ana Suellen, primeiras amigas de Assis que fizeram o início da jornada ser menos sofredor e mais humano. Pela partilha, por me surpreenderem ao levarem para mim uma “feira de mercado” completíssima, incluindo os alimentos saudáveis que gosto, quando eu estava na época de vacas magras, sem bolsa nem emprego, em cidade nova. Pela amizade sincera, risadas e lágrimas compartilhadas.

Às companheiras de república e amigas – Camila Ribeiro, Helena Mota e Ana Suellen. Pelas alegrias, tristezas e receitas compartilhadas. Respeito e companheirismo fizeram do nosso apê um lar, lugar para estudar com liberdade e ter uma rotina saudável.

À amiga Aline Gasperi e sua família. Pela acolhida nas viagens com passagem por Londrina. Pela amizade sincera, pela vibração com minhas conquistas, pela afeição desinteressada.

Ao Coral da Multiplicidade pelos momentos mais ternos vividos na UNESP embalados por notas de paz, de respeito e alegria. Lindo projeto de extensão que me permitiu apreender da arte do canto a calma necessária para seguir pesquisando. Técnica na música, suavidade na alma, serenidade na escrita da tese.

À Igreja Metodista Wesleyana de Assis pela acolhida. Essa segunda casa me permitiu viver em família quando a saudade da minha primeira casa era imensa. Pela oportunidade de crescer na fé, de desenvolver meus talentos e pela compreensão nas minhas ausências por causa dos estudos. À Elaine Rodrigueiro e família pela ajuda sempre prestada com carinho. À Dona Lourdes Cirino pela acolhida nos primeiros meses, conselhos, paciência, ensino e orações. Ao pr. Marcos e sua esposa Waléria pela presença nos momentos alegres, tristes e de enfermidade. A finalização da pesquisa carregada de insônia e ansiedade foi superada com o apoio de vocês.

Ao meu noivo Ariel Orellana, pela companhia mesmo na distância. Pela amizade, pelas palavras de carinho, encorajamento e pela torcida. Por festejar comigo cada parágrafo escrito, cada página que mostrava avanço nas análises. Pela ajuda com a tecnologia do Word. Pelo orgulho em ter uma “polola” postulante a doutora.

Aos meus pais pela presença em tudo: George e Dinai. Minha mãe, minha primeira e maior orientadora na vida. Pela oração intercessora, por viver cada fase comigo, incentivar meu crescimento e acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava. Pelo amor demonstrado que me fez permanecer firme, confiante de que todo esforço e renúncia seriam válidos. De longe, da Bahia, ela esteve perto, e pude contemplar suas orações respondidas ao longo dos quatro anos e meio de doutorado.

À minha irmã-amiga Aline. Sua paciência, companheirismo e amizade inigualável. Pela partilha de conhecimentos e palavras de fé.

À seção de pós-graduação, em especial, à Monique pela excelência em nos atender, sempre pronta a responder e possibilitar que tudo flua. Ao Marcos por sua praticidade e à Sueli pela delicadeza e prestatividade.

À Biblioteca Central, melhor lugar na UNESP/Assis. Um ambiente acolhedor, que tranquilizava a mente cansada de teorização. Cada sorriso dos funcionários alegrava o dia cansado de pesquisa. Ao grande Auro por conseguir “garimpar” artigos, reportagens antigas e demais textos difíceis de acesso. A todos que trabalharam e ainda estão ali pela prestatividade e serenidade.

Ao DLM pela oportunidade no estágio de docência. Aos professores pelas palavras de incentivo, companheirismo no trabalho. Em especial, à amiga Kátia Mello, pela confiança na regência de suas turmas, pelas palavras de incentivo e fé.

Aos professores da banca de qualificação – Dra. Maira Pandolfi e Dr. Benedito Antunes pelas contribuições, pelas valiosas indicações de leitura e observações pertinentes.

Aos professores Dra. Maria Amélia Dalvi, Dra. Vânia Lúcia Menezes Torga, Dra. Maira Pandolfi e Dra. Rozana Messias por aceitarem o convite para participação na banca de defesa.

À CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Faculdade de Ciências e Letras de Assis pela hospitalidade.

Meus sinceros agradecimentos.

Toda leitura é um processo que envolve quem escreveu, o que está escrito e quem lê. É uma espécie de choque de mundos. O mundo do leitor e o mundo do escritor se chocam, misturam-se durante a leitura e criam um novo mundo; este não é apenas o do escritor nem o do leitor, mas, de certo modo, outro mundo.

(L. L. Wurlitzer – AS CRÔNICAS DE OLAM: MUNDO E SUBMUNDO, romance fantástico, trilogia do escritor brasileiro)

Porque cada literatura es un sistema óptico, y podríamos mirar las cosas desde los ojos de cada uno de los genios. [...] ¡Qué placer, el de balconear desde las estrellas! Si se me preguntara cuál es la función de la literatura yo diría que es la de crear percepciones.

(Enrique Anderson Imbert - EL APRENDIZAJE DE LENGUAS)

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho. **Narrativas literárias hispano-americanas em livros didáticos de ELE: a alteridade e a formação do leitor**. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como as propostas de trabalho com narrativas literárias hispano-americanas são apresentadas nos livros didáticos de Língua Espanhola, aprovados pelo PNLD 2015, para favorecer (ou não) o ensino-aprendizagem da leitura de literatura e a formação do leitor marcadamente hispano/latino-americano. Após as análises, propõe-se, de forma sintética, uma abordagem de leitura dialógica do discurso literário com base no dialogismo de Bakhtin e no pensamento de Paulo Freire. Considerando a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin como uma resposta teórica ao trabalho de leitura do texto literário hispano-americano visando a construção da alteridade e a relevância histórico-cultural desses textos literários no contexto do Brasil e da América Hispânica, comprova-se como se configura a construção de conhecimento da língua espanhola mediado pelos textos de literatura hispano-americana como bem cultural. O *corpus* do estudo realizado – os livros aprovados pelo PNLD 2015 – compreende um total de seis livros, sendo três de cada coleção: *Cercanía Joven: español* e *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, voltados para as séries do Ensino Médio. A investigação tem como metodologia a pesquisa bibliográfica e fundamenta-se nos estudos de Bakhtin e o Círculo, do qual advêm os conceitos de Gêneros Discursivos, Dialogismo e Alteridade, utilizados na análise. Ademais, revela-se pertinente no sentido de que poderá possibilitar uma maior compreensão do trato do texto literário no livro didático de Língua Espanhola, fornecendo subsídios de leitura e análise ao professor de língua espanhola da escola básica. Acrescenta-se a relevância do estudo por trazer a compreensão da literatura hispano-americana como um bem cultural que deve estar acessível ao aluno de escola pública e como defesa à vivência linguística por meio da arte no ensino da língua estrangeira. Com a pesquisa, espera-se aprofundamento no universo da pesquisa da linguagem literária – hispano-americana – e sua divulgação no Ensino Médio, uma literatura que está em diálogo com o contexto histórico-cultural do Brasil, isto é, com relações dialógicas e de alteridade.

Palavras-chave: PNLD 2015. Dialogismo. Literatura Hispano-americana. Leitura.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho. **Narrativas literarias hispanoamericanas en libros didácticos de ELE: la otredad y la formación del lector.** 2019. 247 f. Tesis (Doctorado en Letras). – Universidad Estatal Paulista (UNESP), Facultad de Ciencias y Letras, Assis, 2019.

RESUMEN

El presente estudio doctoral tuvo como objetivo investigar cómo las propuestas de trabajo con narrativas literarias hispanoamericanas se presentan en los libros didácticos de Lengua Española, aprobados por el PNLD 2015, en el intento de favorecer (o no) la enseñanza-aprendizaje de la lectura de literatura y la formación del lector marcadamente hispano-latinoamericano. Después de los análisis, se propone, de modo breve, un abordaje de lectura dialógica del discurso literario con base en el dialogismo de Bajtín y en el pensamiento de Paulo Freire. Considerando la teoría dialógica de Bajtín y su Círculo como una respuesta teórica al trabajo de lectura del texto literario hispanoamericano, con visas a la construcción de la alteridad y por la relevancia histórico-cultural de estos textos literarios en el contexto de Brasil y de Hispanoamérica, se puede comprender como se muestra la construcción de conocimiento de lengua española mediado por los textos de literatura hispanoamericana como un bien cultural. El *corpus* del estudio – los libros aprobados por el PNLD 2015 – constituye el total de seis libros, que corresponde a tres en cada colección: *Cercanía Joven: español* y *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, propios para las series de la Enseñanza Media. El estudio tiene como metodología la investigación bibliográfica y se fundamenta en los estudios de Bakhtin y el Círculo, de lo cual vienen los conceptos Géneros Discursivos, Dialogismo y Otredad, utilizados en los análisis. La investigación se revela oportuna en el sentido de que podrá indicar una comprensión más grande del tratamiento de la lectura del texto literario en el libro didáctico de Lengua Española, dándole subsidios de lectura y análisis al profesor de lengua española de la escuela básica. Se añade la importancia del estudio el hecho de que trae la comprensión de la literatura hispanoamericana como un bien cultural que debe estar accesible al alumno de escuela pública y como defensa a la experiencia lingüística por medio del arte en la enseñanza de la lengua extranjera. Con la investigación se espera profundizar la discusión académica en el universo de los estudios sobre el lenguaje literario – hispanoamericano – y su divulgación en la Enseñanza Media, una literatura que está en diálogo con el contexto histórico-cultural de Brasil, o sea, en dialogia y otredad.

PALABRAS CLAVE: PNLD 2015; Dialogismo; Literatura Hispanoamericana; Lectura

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho. **Hispanic American literary narratives in ELE textbooks: the otherness and the formation of the reader.** 2019. 247 f. Thesis /Doctoral Dissertation (Doctorate in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

The research aims to investigate how Hispanic American literary narratives, presented in Spanish language didactic textbooks approved by the PNLD 2015, are used in an attempt to favor the teaching-learning of reading literature and the formation of the markedly Hispanic/Latin American reader. In addition, the work aims to propose, briefly, a methodology of dialogical reading of literary discourse. Considering the dialogic theory of M. Bakhtin as a theoretical response to the work with reading - which is indicated by the official documents -, and the historical-cultural relevance of those literary texts in the Hispanic-American context, it is verified how the construction of knowledge of the Spanish language is configured, mediated by the texts of Hispano-American literature as a cultural good. The corpus of the study - the books approved by the PNLD 2015 - constitutes the total of six books, which corresponds to three in each collection: *Cercanía Joven: español* and *Enlaces: Español para jóvenes brasileños*, belonging to the series of Secondary Education. The research has as a methodology the bibliographic search and is founded on the Bakhtin and the Circle studies, from which come the concepts of Discursive Genres, Dialogism and Otherness, used in the analyzes. The investigation is timely in the sense that it can indicate a greater understanding of the treatment of reading the literary text in the didactic book of Spanish Language, giving reading and analysis subsidies to the Spanish language teacher of the basic school. The importance of the study is enhanced by the fact that it brings the understanding of Hispanic-American literature as a cultural good that must be accessible to the student of public school and as a methodological strategy for linguistic experience in the teaching of the foreign language. With the research, it is expected to deepen the academic discussion in the universe of the studies on the literary language - Hispanic American - and its divulgation in the Secondary Education, a literature that is in dialogue with the historical-cultural context of Brazil, that is, in dialogic and otherness.

KEY WORDS: PNLD 2015. Dialogism. Hispanic American Literature. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa do LD da editora SM, 1º ano do Ensino Médio	93
Figura 2 - Capa do LD da editora Macmillan do Brasil, 1º ano do Ensino Médio	98
Figura 3 - Primeira parte da “Sensibilización”	118
Figura 4 - Segunda questão da “Sensibilización”	120
Figura 5 - Capas das edições do livro Historias de cronopios y de famas	121
Figura 6 - Imagem para sensibilização de leitura	131
Figura 7 - Capas de livros de Juan Villoro	132
Figura 8 - Fotografias propostas para interpretação de imagens	135
Figura 9 - Interpretação de imagens, ativação de conhecimento prévio sobre o tema..	
.....	141
Figura 10 - Capas do livro Primavera con una esquina rota	142
Figura 11 - Leitura semiótica: capas de livro de romances	148
Figura 12 - Fotos de saraus literários	154
Figura 13 - Capa do poemário de Shirley Campbell Barr	155
Figura 14 - Proposta de leitura do texto El cabello de Illari.....	156
Figura 15 - Atividade da crônica Chats e chatos pela Internet	167
Figura 16 - Conto Viajes – palavras destacadas, leitura condicionada	167
Figura 17 - Relato La casa de las palabras – palavras em negrito, leitura	
condicionada	170
Figura 18 - Biografia apresentada na atividade	181
Figura 19 - Transcrição de um testemunho do vídeo “ <i>Cultura contra la impunidad</i> ”	
.....	186
Figura 20 - Biografia de Simón Bolívar: texto e imagem	192
Figura 21 - O clássico espanhol <i>Lazarillo de Tormes</i> na tela de Goya	194
Figura 22 - Conto de Julio Cortázar Instrucciones para dar cuerda al reloj	196
Figura 23 - <i>Funes el memorioso</i> – conto de Jorge Luis Borges	203
Figura 24 - Dados do autor da narrativa literária: sua minibiografia	226

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Ocorrência da literatura nos LD: especificidades	101
Quadro 1 – Principais pontos de análise das atividades nos LD	112
Quadro 2 – Análise de atividades no <i>Proyecto 1 – Literatura y espacio urbanos: las palabras que emanan del entorno</i>	127
Quadro 3 – Atividades de leitura no <i>Proyecto 2 – Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos</i>	137
Quadro 4 – Atividades de leitura no <i>Proyecto 3 – Quiero decir tu nombre, ¡libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones</i>	144
Quadro 5 – Atividade de leitura de lenda hispano-americana	151
Quadro 6 – Atividade de leitura no <i>Proyecto 2</i> : relato de memória	160
Quadro 7 – Primeira ocorrência da literatura no LD Enlaces: conto	169
Quadro 8 – Atividade referente ao relato de memória: literatura x gramática	171
Quadro 9 – Atividade referente ao à biografia: ênfase na escrita	183
Quadro 10 – Atividade referente ao gênero testemunho: ênfase na escrita	188
Quadro 11 – Atividade referente ao microrrelato: ênfase na gramática	198
Quadro 12 – Atividade referente ao conto: ênfase na compreensão escrita	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO: O LUGAR DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE ELE	25
1.1 Livro didático de espanhol e o PNLD: percurso e processo contínuo de formação	25
1.1.1 Percurso do PNLD e o mercado editorial brasileiro: pontuações breves	27
1.2 Livro didático de ELE: lugar de relações dialógicas.....	30
1.2.1 O edital PNLEM 2015: critérios de análise do livro didático.....	37
1.3 A leitura em língua estrangeira nos documentos oficiais: os PCNEM, as OCEM e o lugar da Literatura.....	41
1.3.1 Leitura: por um processo interativo na construção de sentidos	45
2 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS: CONCEITOS E OUTROS OLHARES PERTINENTES	51
2.1 Conceitos em Bakhtin: Dialogismo e Gêneros Discursivos	51
2.2 Alteridade e a formação de si na leitura de textos literários.....	62
2.2.1 Narrativas hispano-americanas e a leitura: macas históricas e sua incidência no LD de espanhol	66
2.3 Paulo Freire: expressões do seu pensamento e a prática da leitura como libertação.....	69
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	75
3.1 Descrição metodológica da pesquisa	75
3.1.1 Momentos e estrutura da pesquisa – planejamento e desdobramentos.....	77
3.2 Importância da pesquisa.....	79
3.2.1 Interesse sobre o problema a investigar	82
3.3 Do corpus: critérios de seleção das coleções e dos gêneros literários.....	87
3.3.1 PNLD 2015: duas coleções, uma singularidade	87
3.3.2 Dos autores das coleções de LD: origem e formação	90
3.3.3 Aspectos gerais de <i>Cercanía Joven: español</i>	92
3.3.3.1 Os “Proyectos” e a ocorrência da Literatura	95
3.3.4 Aspectos gerais de <i>Enlaces: Español para jóvenes brasileños</i> e a ocorrência da literatura	97
3.4 Gêneros literários: entre a interculturalidade e a alteridade.....	104
3.4.1 A alteridade na constituição identitária e intercultural	108
3.5 Critérios de análise: relações dialógicas, genericidade e esclarecimento de nomenclaturas adotadas	110
4 NARRATIVAS LITERÁRIAS, REPRESENTAÇÕES DE ALTERIDADES: A LITERATURA HISPANO-AMERICANA NO LIVRO DIDÁTICO CERCANÍA JOVEN: ESPAÑOL	116

4.1	Das narrativas hispano-americanas e a construção da leitura	116
4.1.1	<i>Cercanía Joven: español</i> , volume 1– projetos relacionados à literatura.....	117
4.1.2	<i>Cercanía Joven: español</i> , volume 2 – projetos e outras ocorrências do texto literário.....	146
4.1.3	<i>Cercanía Joven: español</i> , volume 3 – a literatura em projetos e outras propostas de leitura	163
5	NARRATIVAS LITERÁRIAS, REPRESENTAÇÕES DE ALTERIDADES II: A LEITURA DE NARRATIVAS HISPANO-AMERICANAS NO LD ENLACES: ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS.....	165
5.1	<i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i> , volume 1 – a ausência na presença	166
5.2	<i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i> , volume 2 – diferentes gêneros e a construção de sentidos	179
5.3	<i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i> , volume 3: leitura de literatura como liberdade.....	202
6	UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DA LEITURA: A ALTERIDADE E AS NARRATIVAS HISPANO-AMERICANAS	215
6.1	A construção da alteridade: o lugar da cultura no livro didático de ELE	218
6.1.1	Gêneros e outras manifestações artísticas em dialogia nos LD <i>Cercanía Joven: español</i> e <i>Enlaces: español para jóvenes brasileños</i>	221
6.2	Leitura de literatura estrangeira como aprendizagem: aproximações entre Bakhtin e Freire	228
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
	REFERÊNCIAS.....	248
	ANEXO A - Estrutura dos LD.....	258
	ANEXO B – Contos de Julio Cortázar.....	262
	ANEXO C - Sinopses de diferentes romances.....	263
	ANEXO D - Jogo de tabuleiro das figuras de linguagem.....	264

INTRODUÇÃO

A cultura, a literatura e a língua são faces diferentes de uma mesma dimensão, a expressão do ser humano em sociedade. Para Pizarro (2014), Literatura e Cultura não estão separadas, isto é, para entender a história e as formações discursivas da América Latina, assinala a autora, é preciso desfazer as fronteiras entre as disciplinas, assumir amplo olhar cultural na intersecção entre História Cultural, Sociologia da Cultura, História Literária, História das Ideias, Semiologia, Crítica Literária, Antropologia e outras. Seguindo essa mesma perspectiva, Paris (2011) afirma que o texto literário funciona como estímulo à aprendizagem sociocultural, pois na leitura de um texto literário estão envolvidos aspectos culturais, de identidade e ideológicos de uma sociedade, em um dado momento histórico, essenciais para o estudo de uma língua estrangeira.

A presente tese, portanto, constitui um desafio à pesquisa em Literatura e o seu ensino ao tecer um olhar sobre a arte literária inserida em uma área na qual ela não é protagonista: as Línguas Estrangeiras Modernas na Educação Básica¹. Ao longo desta investigação, apresentou-se o lugar da Literatura no Ensino Básico e a necessidade de pesquisas como a que ora se descortina. Este trabalho de escritura de doutoramento é fruto dos meses/anos de leitura, reflexões teóricas que endossaram o percurso investigativo como as discussões realizadas em sala de aula e em eventos promovidos pelo programa de pós-graduação. Com o que se tem aprendido e que se apresenta neste texto, estabelece-se a aproximação entre língua e literatura, consideradas como manifestações da linguagem, expressões culturais, conforme a linha teórica seguida.

Além de tais considerações sobre a Literatura, vale acrescentar que a primeira motivação à pesquisa e seu problema levantado – como é feita a apresentação de narrativas literárias ao leitor/estudante nas unidades didáticas dos LD –, parte da experiência pessoal da pesquisadora como aprendiz de espanhol como língua estrangeira. Após o curso da disciplina de Literatura Espanhola e Hispano-americana, durante a graduação em Letras, observou-se avanço na aprendizagem do idioma, a melhora nas notas das disciplinas de Língua Espanhola. Por isso, defende-se a leitura de textos literários nas aulas de espanhol como língua

¹ Embora seja o Ensino Médio o foco da presente tese, em muitos trechos do texto utiliza-se a

estrangeira como motivação à aprendizagem, o contato com uma mostra de língua esteticamente complexa e de constituição cultural.

A Literatura, não obstante, cheia de discursos e recursos linguísticos como todo domínio discursivo está incluída como objeto nos estudos das representações por meio do contexto das bases ideológicas do discurso como lugar de manifestação dos saberes. Portanto, espera-se encontrá-la nos livros didáticos de língua estrangeira moderna, doravante LD, pois, como são voltados às escolas públicas no Brasil, além da didática da língua, carregam em si uma função de divulgar a cultura e formar leitores, posto que, para a maioria dos alunos de escola pública, esse é o único material impresso em língua estrangeira de que dispõe.

Como a inserção da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês – no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda é recente, há um crescente interesse das editoras em produzir novos materiais adequados aos pré-requisitos do programa, enquanto a comunidade acadêmica volta-se para a análise metodológica dos materiais. Todavia, no que tange à literatura de língua estrangeira, o tema ainda é escasso. Tal escassez evidencia-se tanto pela presença/ausência dos gêneros discursivos literários nos LD como pela, ainda inicial, discussão em torno da literatura de língua espanhola na sala de aula de espanhol como língua estrangeira na escola básica.

Conforme os estudos realizados por Candido (1997, 2006), Perrone-Moisés (2006), Petit (2008, 2010), Rama (2008), Rocca (2001) e Zilberman (2009), apresentar a literatura aos jovens leitores é um desafio possível, uma proposta necessária à compreensão cultural, identitária e ao desenvolvimento da alteridade. E, acrescenta-se, em aulas de ELE permite o acesso diversificado a diferentes práticas sociais e corrobora a construção identitária. Por essa razão, tendo em conta que a literatura pode desenvolver um importante papel na formação cultural do aluno de língua estrangeira, a presente pesquisa tem por objetivo investigar como as propostas de trabalho com narrativas literárias hispano-americanas são apresentadas nos livros didáticos de Língua Espanhola, aprovados pelo PNLD 2015, para favorecer (ou não) o ensino-aprendizagem da leitura de literatura e a formação do leitor marcadamente hispano/latino-americano e propor uma abordagem de leitura sob o enfoque metodológico utilizado nas análises – a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo e o conceito de alteridade – e o pensamento de Paulo Freire.

Considera-se que a América Latina evidencia um (pluri)dialogismo, se assim é possível afirmar, em sua expressão literária, cultural, pois é heterogênea e una em sua pluralidade, porquanto tem história colonizadora semelhante, mas apresenta peculiaridades entre seus diferentes países.

Tendo em vista o objetivo de pesquisa, mencionado anteriormente, pergunta-se: como é feita a apresentação de narrativas literárias ao leitor/estudante nas unidades didáticas dos LD; quais são as ocorrências das narrativas literárias em geral x hispano-americanas; como são trabalhadas as representações discursivas da/pela narrativa literária; como se dá a entrada do idioma por meio da literatura, se o gênero tratado é considerado como prática discursiva e cultural; como é feita a abordagem da leitura, isto é, se o aspecto interdiscursivo/dialógico das narrativas é considerado, bem como o caráter estético próprio do texto literário.

Desse modo, o estudo dialógico bakhtiniano é apresentado como teoria que pode orientar os caminhos de construção metodológica no ensino de literatura. Notoriamente, vale-se do pensamento linguístico-filosófico do Círculo de Bakhtin para análise das atividades de narrativas literárias hispano-americanas no LD e para construção de um outro modo de ler, ensinar e aprendê-las. É preciso reconhecer o modo de ler que vê no Outro a possibilidade de construir-se, de encontrar a cultura hispano-americana pela palavra-alheia e, por isso, também sua cultura.

Formar o leitor identificado com a cultura hispano-americana deve ser um dos compromissos de um LD que tem como objeto de ensino a língua oficial dos países vizinhos ao Brasil. Nessa tarefa, a Literatura cumpre papel essencial, porquanto é manifestação cultural e expressão da língua meta e, sobretudo, o lugar em que as características do comunicar-se, da palavra e seu plurilinguismo mais se destacam (PETRILLI, 2010). Espera-se, à vista disso, que esta pesquisa contribua para a compreensão da linguagem literária – que em sua natureza é metafórica –, a formação de leitores de textos literários – em especial, de narrativas – e o ensino de literatura hispano-americana no Brasil ao propor estratégias de leitura de literatura para as aulas ELE, isto é, uma abordagem que poderá ser consultada por professores e outros profissionais da educação. Ademais, estudos como este que ora se apresenta, como aponta Kulikowski (2005), têm uma amplitude de conhecimentos e trazem riqueza não somente à área acadêmica, mas também contribuem com o desenvolvimento das culturas envolvidas.

Considerando o papel da literatura no ensino de ELE para a formação identitária e cultural, e com base em pressupostos bakhtinianos, entende-se que, antes de teorizar, é necessário pôr-se em posição de escuta diante da escritura literária. Assim, constitui-se a defesa desse olhar dialógico na leitura da narrativa hispano-americana. Há um continente; porém, múltiplo, multifacetado, com relações próximas de história, pós-colonização e resistência. A dialogia mostra-se presente na construção da alteridade marcadamente hispano-americana, isto é, uma identidade marcada pelo outro: não existe identidade sem diferença, ambas são criações sociais e culturais que se interdefinem (KULIKOWSKI, 2005).

Como metodologia, emprega-se a pesquisa bibliográfica, dado o caráter da investigação. No entanto, antes de teorizar, é imprescindível conhecer o objeto de estudo, deixar que sua própria arquitetônica mostre caminhos de referenciais teóricos. Para isso, recorre-se à teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e o Círculo. Sendo assim, no primeiro momento, é necessária dedicação à leitura dos LD, ao encontro das narrativas hispano-americanas e sua presença/ausência. Para compor o *corpus* da presente pesquisa, foram escolhidas as coleções aprovadas no PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), triênio 2015 – 2017. Das treze coleções inscritas para concorrer na modalidade Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, apenas duas foram selecionadas, cada uma composta por Livro do Aluno, Manual do Professor e CD de áudio. São elas: *Cercanía Joven: español*, dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, da editora SM; e *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, dos autores Soraia Osman *et al*, da editora Macmillan do Brasil.

No segundo momento, para compor o referencial teórico, há a discussão bibliográfica, os principais conceitos são apresentados a fim de trazer luz ao objeto investigado, sempre dialógica e dialeticamente, deixa-se o *corpus* em análise aparecer na discussão, sem esquecer que o fazer investigativo requer atenção ao objeto e às vozes dissonantes que podem evidenciar a arena de lutas discursivas que é a manifestação da palavra. Os conceitos bakhtinianos – dialogismo, alteridade e gêneros discursivos – são abordados pelo aprofundamento teórico basilar em Bakhtin e o Círculo, uma vez que com essa teoria espera-se responder às questões lacunares nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que também orienta, de certo modo, os critérios do PNLEM. Os conceitos são explorados na

análise dos LD, bem como na construção metodológica da proposta de ensino-leitura de Literatura (narrativas hispano-americanas).

Um terceiro momento é dedicado à análise de cada atividade encontrada nos LD, discussão sobre as ausências da narrativa hispano-americana, posto que a falta dela também indique posições ideológicas e discursos atravessados pelos parâmetros do próprio PNLD. A reflexão possibilitada pela pesquisa requer tomada de posição metodológica, pois se entende que os conceitos bakhtinianos indiciam modos de ver a leitura de Literatura que pressupõem uma atitude responsiva. Assim, retoma-se a discussão inicial, ao apontar conclusões, possíveis alterações no modo de conceber a literatura no LD; e propor uma abordagem de leitura de textos literários como resultado da pesquisa e finalizar a reflexão realizada.

A tese, enfim, está dividida em seis capítulos. O capítulo 1, intitulado **“Os documentos oficiais da educação: o lugar da leitura no livro didático de ELE”** versa sobre o ensino de ELE no contexto escolar do Brasil, o que apontam os PCN, OCEM e o percurso do PNLD. No capítulo 2, **“Desdobramentos teóricos: conceitos e outros olhares pertinentes”**, evidencia-se a teoria de Bakhtin e o Círculo, são apresentadas as noções conceituais de gêneros discursivos, dialogismo e alteridade, bem como as relações dialógicas na construção identitária e cultural nos gêneros literários. Também é apresentado o pensamento de Paulo Freire no que tange à leitura, pontuando-o, para, no último capítulo da tese, apresentar as aproximações teóricas que podem ser encontradas entre os escritos do pensador brasileiro e os fundamentos do teórico russo.

No capítulo 3, **“Caminhos metodológicos da pesquisa”**, são esclarecidas as escolhas metodológicas e descritos os critérios de seleção das coleções utilizados na investigação, da análise da narrativa em detrimento da poesia e do contexto hispano-americano em detrimento do peninsular. Os dois capítulos seguintes são dedicados às análises das coleções. No capítulo 4, **“Narrativas literárias, representações de alteridades: a literatura hispano-americana no livro didático *Cercanía Joven: español*”**, são retomados os conceitos e apresentadas as bases para o estudo da língua/cultura/literatura hispano-americana, posto que o LD como divulgador cultural baseia-se em estudos e pesquisas sobre seu objeto de ensino. Além de apontar caminhos, analisam-se quais estudos evidenciam-se no livro didático de ELE, o que as atividades nele encontradas demonstram. São

apresentadas as análises das atividades de leitura de narrativas literárias presentes nos LD *Cercanía Joven: español* com vistas à formação identitária/cultural do leitor.

No capítulo 5: **“Narrativas literárias, representações de alteridades II: a leitura de narrativas hispano-americanas no LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*”** também são retomados conceitos para análises. Verifica-se como são apresentadas as atividades de leitura com narrativas hispano-americanas no LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, discute-se a abordagem metodológica empregada, sempre indicando possibilidades de trabalho com o texto literário que possam responder aos postulados teóricos utilizados na investigação.

No capítulo 6: **“Uma proposta dialógica da leitura: a alteridade e as narrativas hispano-americanas”**, são retomados alguns pontos relevantes das análises e apresenta-se sua discussão mais aprofundada. Realiza-se a proposta de abordagem de ensino de leitura de Literatura com o propósito de formação intercultural por meio da alteridade. Duas teorias são postas em diálogo para defesa de uma mediação de leitura por parte daquele que usa o LD: o pensamento de Bakhtin e o Círculo e o de Paulo Freire. Por fim, nas considerações finais são tecidas as possíveis conclusões sobre o trabalho já realizado e as aberturas a novos questionamentos para outras investigações, seguindo-se as referências e os anexos.

Cabe acrescentar que verificar como tem sido a divulgação de uma das heranças culturais dos países hispano-americanos, na Escola Básica, por meio do LD de Língua Espanhola, possibilita o entendimento da construção da identidade da América Hispânica, da socialização da cultura letrada, da (recente) maior ênfase nos estudos hispânicos na educação brasileira, abalada pela política menos aberta ao diálogo intercultural a partir de 2016, impactando esses avanços de relações dialógicas com o desenvolvimento intelectual hispano-americano. Conhecer o Outro é fundamental para desmitificar estereótipos, evitar o reforço de antigos preconceitos e valorizar a formação da língua espanhola nos países da América Latina. Como aponta Kulikowski (2005), conhecer outra língua é, pois, realizar uma viagem em duas direções: uma exterior – a aproximação ao outro, sua cultura e identidade –, e uma interior – que diante do efeito com esse outro, se compara, observa e se reconhece como diferente. Com outras palavras: “El conocer(los) es también

conocer(nos)²” (KULIKOWSKI, 2005, p. 49). E, ainda, como conclui Imbert (1972): “[...] una lengua es una perspectiva sobre el universo. Cada idioma implica un punto de vista desde el cual nos representamos la totalidad del Ser³.” (p. 249). Portanto, conhecer outro idioma implica um autoconhecimento quando se abre ao reconhecimento, ponto de vista, formas de ver o mundo do outro. Em outros termos, “Cambiar de lengua es saltar de una órbita a otra. Abandonamos nuestro propio reticulado mental y nos colocamos otro en la cabeza⁴.” (IMBERT, 1972, p. 249). Se, de um modo, abandona-se o próprio eu, para ir ao encontro do outro, retorna a si mesmo em alteração, ao (re)conhecer-se neste outro.

Outrossim, pensar sobre o viés da alteridade, entender a formação cultural dos países da América Hispânica corrobora o conhecimento da própria identidade brasileira, para entendê-la como parte dessa história colonial, marcada por discursos e palavras que ressignificam o ser nação, isto é, a identidade como pensou Bakhtin: “o problema da identidade não no sentido de ‘o mesmo que’, porém de ‘simultâneo com’” (CLARK, HOLQUIST, 1998, p. 36). Ou seja, a identidade no continente não pode mais ser vista em termos ontológicos, mas como um conceito múltiplo e em constante mutação, considerando a nação um construto como a etnia, a religião ou a língua, conforme Coutinho (2003). Desse modo, os estudos sobre a história da Literatura mostram que a pluralidade e o dinamismo marcam a disciplina, junto com a reconfiguração de identidades como uma de suas tarefas.

Não obstante, a literatura é um modo de construção identitária da língua, de modo que, na América Hispânica, ela revela a transgressão e a permanência, a transformação de um idioma pela arte híbrida, produto da mestiçagem, mas não somente:

[...] si es verdad que las literaturas están hechas de palabras, también lo es que los escritores cambian a las palabras. Los escritores hispanoamericanos han cambiado al castellano y ese cambio es, precisamente, la literatura hispanoamericana⁵. (PAZ, 1981, p. 30).

² Conhecê-los é, também, conhecer-nos.

³ [...] uma língua é uma perspectiva sobre o universo. Cada idioma implica um ponto de vista pelo qual representamos a totalidade do Ser.

⁴ Mudar de língua é sair de uma órbita a outra. Abandonamos nossa própria malha mental e colocamos outro em nossa cabeça

⁵ [...] se é verdade que as literaturas são feitas de palavras, também é verídico o fato de que os escritores mudam as palavras. Os escritores hispano-americanos mudaram o castelhano e essa mudança é, justamente, a literatura hispano-americana. (traduções nossas)

Finalmente, ao aprender a cultura por meio da leitura de textos literários, o estudante de ELE poderá obter um aprendizado vivo do idioma, porquanto é uma mostra autêntica da língua, carregada de simbolismos, traços regionais e elementos idiomáticos. Não apenas poderá descrever sua realidade com novos sons e léxico exóticos, mas, também, aprenderá a criar uma nova realidade ou, pelo menos, uma nova perspectiva para sua própria realidade e a de seu entorno (KULIKOWSKI, 2005). Ou, ainda, “ter uma alma de reserva”, como verbera Imbert (1972). Para ele, aprender uma língua é

Es como tener almas de repuesto para sentir, pensar y actuar desde situaciones diversas. De aquí que nos enriquezcamos con cada lengua que aprendamos. Salimos del cuarto estrecho donde nacimos, nos paseamos por el gran palacio de la cultura y, desde todas las ventanas, echamos vistazos sobre los jardines que nos rodean⁶. (p. 249).

Essa visão sobre o aprendizado de línguas que mostra Imbert não é mero adorno ou pretexto para discussão teórica sobre o objeto o qual se propôs investigar. Antes, é um processo fluido no qual se desenvolve a linguagem. Rama (2008), ao discorrer sobre o ensino de literatura, deixa claro que não se deve separar os estudos de língua e literatura. Ademais, para o autor, não pode haver um estudo literário que prescindia do fenômeno cultural, o qual representa um povo em constantes alterações históricas.

Desse modo, por meio da Literatura, o aluno/leitor poderá fundamentar o conhecimento da língua meta de forma dialógica ao reconhecer as manifestações e práticas linguísticas e culturais diversas, ao conhecer a expressão de visões, a compreensão de outras realidades ou do mundo empírico retratado por outras lentes.

⁶ É como ter almas de reserva para sentir, pensar e agir em diferentes situações. Desse modo, enriquecemo-nos com cada língua que aprendemos. Saímos do quarto estreito onde nascemos, damos um passeio pelo grande palácio da cultura e, através de todas as janelas, damos uma olhada nos jardins que nos cercam. (tradução nossa).

1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO: O LUGAR DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE ELE

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa [...] Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.

Valentin Volóchinov

1.1 Livro didático de espanhol e o PNLD: percurso e processo contínuo de formação

O PNLD cumpre importante papel no acesso democrático à educação, no Brasil, ao disponibilizar ao aluno de escola pública materiais didáticos de várias disciplinas, das quais as línguas estrangeiras modernas têm um diferencial – é livro consumível, podendo permanecer com o aluno ao final do ano letivo. A inclusão da língua estrangeira nesse processo, no PNLD 2011, evidencia a necessidade de pesquisa e análise desses livros, dentro dessa democratização do ensino, posto que nem todos teriam acesso ao ensino de uma língua estrangeira com um material didático de qualidade.

Desse modo, antes de apresentar os manuais didáticos, faz-se necessário uma breve exposição sobre a trajetória do PNLD e do livro de ELE, para especificar o lugar desse gênero na produção da leitura, cuja forma composicional é composta tanto pelo leitor presumido – o aluno, como pelos possíveis interlocutores que responde a quem também se dirige – normas e critérios estabelecidos pelo PNLD.

Pode-se afirmar que 1929 foi o ano em que tudo começou. O Estado criou o INL – Instituto Nacional do Livro, que auxiliava a produção e dava legitimidade aos manuais didáticos. O programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e, para sintetizar os quase 90 anos de trajetória, hoje o programa conhecido como PNLD,

desde 1985, volta-se à educação básica brasileira e alcança todo o ensino fundamental e, após 20 anos, o ensino médio.

Criado pelo Ministério da Educação – MEC, o PNLD tem como objetivo principal a aquisição e distribuição gratuita, de modo universal, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e do ensino médio. Denominam-se Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). É realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao MEC, e visa: adoção de livros reutilizáveis, exceto da primeira série do fundamental e os livros de língua estrangeira moderna; escolha de livros pelos próprios professores; distribuição gratuita e aquisição com recursos do Governo Federal.

Com o programa, as coleções de livros didáticos foram mais fiscalizadas, reconhecendo-se critérios de escolha, tais como: “respeito à pluralidade étnica, de gênero e de crença; atualização e coerência nas abordagens teórico-metodológicas e respeito à legislação do ensino básico” (OLIVEIRA, 2017, p. 12). Logo, a partir dessas mudanças, é possível notar que os princípios da esfera política alcançaram a composição do LD, como destaca Oliveira (2017).

Outra mudança significativa ocorreu no ano de 2006. Esse inaugurou, no Brasil, o início de uma trajetória nova na educação básica: a inclusão da disciplina de língua estrangeira moderna no PNLD e PNLEM. Desde seu lançamento, os livros têm passado por diversas reformulações, cada editora cria uma coleção buscando encaixar-se nos critérios estabelecidos nos editais do programa. Vale, então, a reflexão dessas produções, pois enquanto as editoras buscam satisfazer uma demanda, há diversas questões em jogo, desde a inclusão socio-cultural a interesses econômicos e políticos.

Os autores, então, têm a tarefa de cumprir com os requisitos do edital, dar conta dos conteúdos esperados para cada série/ano do ensino fundamental e médio, enquadrando seu LD nas metodologias e práticas de ensino de língua estrangeira que acredita mais coerente. Ademais, pressupõem um interlocutor final do LD, definido com quem igualmente dialogam diretamente – o estudante do Ensino Médio –, que está inserido numa esfera ideológica: a educação (OLIVEIRA,

2017). Ressalte-se, ademais, o interlocutor a quem também se dirige o LD: o professor que escolhe o livro e dirige seu uso em sala de aula.

Diante dessas idiossincrasias próprias da produção do livro didático, nota-se que a heterogeneidade é carregada de ideologias, porquanto responde a um projeto do Ministério da Educação, e demandas que estão além do próprio ensino de língua estrangeira. Como enunciado, o LD possui autor, interlocutor e intencionalidade discursiva, portanto, conforme Bakhtin e o Círculo, identificá-los é decisivo para compreensão do projeto arquitetônico de uma obra (OLIVEIRA, 2017). Assim, entende-se que há uma gama de questões a serem tratadas no LD, como as variantes do idioma, com uma multiplicidade cultural inerente, sendo língua oficial de cerca de 20 países. Desse modo, é natural que o LD evidencie, por exemplo, certos gêneros discursivos em detrimento de outros, de apresentação de algumas manifestações culturais e exclusão de outras, a presença de determinados escritores canônicos.

Portanto, a reflexão teórica sobre a produção do LD de língua espanhola pode trazer luz à discussão sobre essas escolhas, levantar possibilidades de trabalho e suporte aos professores que precisam analisar o material e escolher a coleção com a qual irão trabalhar durante o triênio.

1.1.1 Percurso do PNLD e o mercado editorial brasileiro: pontuações breves

Na presente seção, apresenta-se um breve histórico do percurso do PNLD e o contexto editorial do livro didático de ELE no Brasil. Fundamenta-se nas considerações da professora e pesquisadora Márcia Paraquett, que defende a questão dos manuais didáticos como um importante ponto a ser considerado na formação de professores, ao trabalhar com o enfoque intercultural e políticas linguísticas no contexto da educação básica e no processo de ensino-aprendizagem de ELE:

O material didático ainda é uma peça importante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por isso, essa discussão não pode estar ausente na formação de professores, seja para orientá-los quanto à capacidade de selecionar e adaptar as ofertas do mercado ou para ajudá-los a produzir instrumentos adequados ao ensino regular na educação básica (PARAQUETT, 2012, p. 381).

De acordo com a autora, o primeiro livro didático para o ensino de ELE utilizado no Brasil foi *Manual de Español* (1945), de Idel Becker, o qual concebia a língua espanhola como compreendia a *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros* (1934), de Antenor Nascente. O livro de Becker levava em conta o conceito de língua que se tinha naquela época, que ainda incluía a língua espanhola como opção no Ensino Médio e, nos Cursos Superiores, utilizava livros importados. Nos anos 1980, muitos centros de estudo de língua espanhola surgiram, contribuindo com a produção de materiais didáticos no Rio de Janeiro e em São Paulo. Entretanto, com a escassez de materiais, cabia aos próprios professores organizar seu material, usando, especialmente, textos literários. Na mesma época, surgiram novas obras que enfocavam o ensino de ELE para brasileiros – o *el Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, de Monzú Freire e o *Curso Dinámico de Español*, de Bartaburu.

O surgimento dos Centros de Estudo de Língua e o Centro de Língua Estrangeira Moderna contribuiu com novas propostas metodológicas, porém, mesmo que houvesse centros de estudos na área de ELE, ainda se privilegiava o ensino do inglês na Educação Básica. Também, as ações da Espanha, baseadas na política externa de expansão da sua língua, com o propósito de complementar o ensino de ELE no Brasil, demonstram um dos motivos pelos quais se encontravam (e ainda é possível encontrar) muitos materiais didáticos que traziam o trabalho com a variante peninsular, evidenciando a política de hegemonia linguística do Espanhol vista na perspectiva apenas europeia (PARAQUETT, 2012). Apesar disso, os livros ainda mostravam o trabalho com a língua de maneira descontextualizada. Entretanto, ocorreram muitas discussões em eventos, promovidos pelo governo espanhol, sobre a necessidade de que os docentes universitários fossem articulados na formação de professores de ELE para promoção de autonomia na aula no que tange à produção de materiais. Nesse contexto, os materiais ainda estavam sob o enfoque do estruturalismo, porém, as mudanças na própria Espanha com seus projetos de política linguística, geraram, conseqüentemente, alterações na produção de manuais de ELE.

Nos anos 1990, houve crescimento de obras espanholas no Brasil, afetando, inclusive, o mercado brasileiro. Porém, a maioria dessas publicações ainda se mantinha vinculada à concepção de língua como sistema fechado, desconsiderando,

por exemplo, as semelhanças entre o espanhol e o português; reforçavam a hegemonia da variante europeia; não consideravam o contexto da educação básica, como a formação crítica e cidadã do aluno, por exemplo.

Nos anos 2000, despontou outra fase de crescimento de publicação de livros didáticos. O cenário começou a mudar, pois foram incluídas as variantes hispano-americanas, as realidades socioculturais, manuais produzidos de acordo com as propostas teóricas e metodológicas que promovem uma formação crítica. Ademais, nesse contexto, cresceu a pesquisa sobre o espanhol, no Brasil, nas áreas da Análise do Discurso, Linguística Aplicada e Educação. Os pesquisadores, doutores e mestres utilizaram seu saber científico para repensar os materiais didáticos para a realidade brasileira.

Em 2006, ao incluir o espanhol no PNLD, o programa mostrou um avanço nessa questão. Todavia, ainda são privilegiados os modelos com base na abordagem comunicativa, de princípio pragmático-funcional, em lugar de estar centrado na interculturalidade. As obras também demonstram a dificuldade de se trabalhar com gêneros discursivos e tipologias textuais, como exige o PNLD, havendo, também, pouca abordagem sobre os países mais periféricos da América Hispânica. Ainda que existam tais dificuldades, com diálogos entre pesquisa e produção de manuais didáticos e a formação de professores de ELE, a maioria dos problemas poderá ser dirimida com o passar do tempo. Nesse sentido, Paraquett (2012) assinala que se deve considerar, na produção de livros, o enfoque intercultural, pois possibilitará o diálogo entre línguas e culturas.

A autora comenta, ainda, a ênfase dada às variantes hispano-americanas nos documentos nacionais do Brasil. Apesar dos embates ideológicos, como as questões políticas relacionadas à inserção do espanhol na escola básica e interesse da Espanha no ensino do idioma no Brasil, desde sua formação como professora de espanhol, chama a atenção para a importância das variantes hispano-americanas no ensino de ELE, para a integração continental, pois por muito tempo o país se manteve (quase) isolado culturalmente de seus vizinhos sul-americanos. Paraquett (2006) conclui que o primeiro passo para a integração entre os países latino-americanos é a integração cultural, e esta é possível a partir do ensino da sua língua.

Considerando alguns pontos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, dos PCN e do próprio PNLD, é esclarecido o dever de inclusão das

variantes hispano-americanas da língua espanhola na prática pedagógica. Desse modo, o docente precisa ter autonomia para produzir materiais didáticos, além de utilizar os livros mais adequados à sua realidade educativa. Para isso, é fundamental o conhecimento das diferentes manifestações culturais da América Latina e da Espanha, tendo próprias convicções pedagógicas, como quais enfoques metodológicos do ensino de línguas são mais adequados à realidade de seus alunos e ao objetivo da escola, para pôr em prática no ensino. A autora conclui que, enquanto isso não ocorre, o professor fica refém de discursos alheios aos interesses da educação (como os econômicos e políticos, por exemplo), continuando as crenças que não contribuem à integração continental.

Nota-se, então, que o LD, apesar de ter iniciado seu caminho com ênfase na variante peninsular e na gramática normativa, colocando até a literatura para ensino estrutural da língua, venceu obstáculos e mostrou sinais de grande mudança. Hoje, há maior liberdade na produção, apresentando, por exemplo, variantes hispano-americanas, diferentes gêneros textuais e expressões artísticas. Porém, a Literatura perdeu um pouco do seu espaço, justo agora que, com as pesquisas produzidas, defende-se o trabalho do texto literário, não como mote para estudo de categorias gramaticais, mas para possibilitar ao aluno a fruição estética, expressão artística da palavra e conhecimento cultural.

Considerando esse percurso histórico na formação do livro didático de língua espanhola, vale ainda mostrar que a forma composicional dos LD, fundamental para sua compreensão, juntamente com o estilo e o conteúdo temático, revela-se nas relações dialógicas: responsividade, as relações semântico-axiológicas fundamentais na constituição identitária e cultural do sujeito aluno de escola básica, em sua maioria com acesso limitado a produções culturais e científicas. Desse modo, na seção seguinte são expostos os possíveis interlocutores que formam parte da composição discursiva dos livros didáticos, e na seção subsequente, as principais ideias do Círculo de Bakhtin norteadoras da pesquisa e fundamentadoras do trabalho.

1.2 Livro didático de ELE: lugar de relações dialógicas

Para tratar de relações dialógicas, é preciso apresentar algumas noções de acordo com o pensamento do Círculo de Bakhtin. Segundo a teoria construída no

Círculo, não é possível desvincular a personalidade do indivíduo da língua (discurso), pois a atividade mental, sua subjetividade, intenções, etc., não existem fora da língua (CAVALCANTE FILHO, TORGA, 2011). Assim, os conceitos de enunciado, língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito são circulares, isto é, interrelacionam-se e compõem juntos a noção de gênero discursivo, conceito que será retomado e mais bem discutido sessões à frente, no próximo capítulo.

Toda manifestação da linguagem possui uma estrutura sociológica. O discurso é um fenômeno biface, pois

todo enunciado exige, para que se realize, a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte. [...] toda expressão lingüística (sic) é sempre *orientada em direção ao outro*, em direção ao ouvinte, mesmo quando este outro se encontra fisicamente ausente. Nós vimos que as expressões as mais simples e mais primitivas de nossos desejos, até mesmo a mais fisiológica de nossas sensações, possuem uma estrutura sociológica bem determinada. (VOLOCHINOV, 1930, p. 1).

O enunciado não é uma frase, como se preso aos limites de um texto, antes, além do linguístico, há a situação social como elemento constitutivo. Os gêneros discursivos, por sua vez, são os tipos relativamente estáveis de enunciados.

O dialogismo, por sua vez, entende-se como característica essencial da linguagem, condição do sentido do discurso manifestada em três dimensões: interação verbal entre enunciadador e enunciatário; interdiscursividade, isto é, as relações entre discursos; e na constituição do sujeito, que faz parte de um processo contínuo de enunciados outros, mas atualiza-se como evento único, porque o indivíduo não é assujeitado. Finalmente:

[...] a linguagem é o elemento que estabelece a relação entre os seres humanos e propicia a experiência da intersecção ou interação entre interlocutores. Assim, o homem encontra-se numa relação dialógica entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto. A existência está subordinada à abertura para o outro; dessa forma, estabelece-se uma relação de alteridade, noção, aliás, fundamental à compreensão de dialogismo. (CAVALCANTE FILHO, TORGA, 2011, p. 3).

Na presente seção, esses conceitos não serão discutidos, posto que o capítulo 2 reservou-se a esse fim, mas foram pontuadas algumas noções sobre as relações dialógicas para compreensão do que se apresenta: os interlocutores do LD,

seu breve histórico e outros elementos extra verbais que compõem, juntos, sua discursividade.

Desse modo, compreende-se que o livro didático se constrói na diversidade de discursos. Há os interesses editoriais, mercadológicos; objetivos e metas do MEC; projetos dos autores; projeção do leitor/aluno representando sua classe social, faixa-etária etc. Ele é uma arena de relações dialógicas, e, como todo enunciado, tem autoria, revela uma tomada de posição, mostra um acabamento específico que admite uma resposta e tem destinatário, conforme se pode entender do pensamento bakhtiniano e dos estudos sobre o LD, realizados por Paraquett (2006, 2010 e 2012) e Andrade Neta (2007). Assim, constata-se que:

As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de **tensão** dessa voz com outras vozes sociais (FIORIN, 2016, p. 28 – grifo meu).

No LD essa tensão faz-se presente, porquanto foi elaborado pensando em seus interlocutores, tanto como uma resposta ao projeto pedagógico do MEC quanto pelo fato de dirigir-se a leitores específicos. Se um discurso pode ser o lugar de encontro de pontos de vista de locutores imediatos, como em um bate-papo; ou de visões de mundo; de orientações teóricas; tendências filosóficas (FIORIN, 2016), entende-se que o LD apresenta essa tensão no discurso no encontro de orientações teóricas, ao refutar algumas quando se utiliza outras. O LD *Cercanía Jovens: español* mostra-o, por exemplo, ao adotar o sociointeracionismo, aplicando o conceito de gêneros textuais, em detrimento de gêneros discursivos como descreve-o o *Guia de livros didáticos de língua estrangeira moderna / 2015*, documento oficial do MEC que apresenta à comunidade escolar a resenha dos livros aprovados no triênio correspondente. Também nota-se na mesma coleção o conceito da aprendizagem do idioma por meio de ações (ou tarefas) no texto de apresentação, quando se afirma que “compreender espanhol e expressar-se nessa língua é”, dentre várias ações indicadas, fixar-se nas variedades de pronúncia, saber dizer a hora, conhecer o léxico, produzir um folheto”, entre outras. Ademais, há a marca

autoral, o lugar singular ocupado pelos sujeitos divulgadores científicos: editores, especialistas.

Assim, integram-se e conflitam as vozes do Estado, representadas pelo PNLEM no edital; da editora, incluídos aí os interesses de mercado, dentro da esfera de produção; dos editores/autores como sujeitos da produção; da escola, que constitui a esfera de circulação do LD; e, por fim, dos professores e alunos, como sujeitos que recebem o manual, interlocutores em foco. Esses conflitos nem sempre estão mostrados, pois “Essas duas [ou mais] vozes não precisam estar marcadas no fio do discurso, elas são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época numa determinada formação social.” (FIORIN, 2010, 40). Esse é o chamado “dialogismo constitutivo”, propriedade do discurso que também foi considerada nas análises dos LD, embora não mencionada diretamente.

Desse modo, encontra-se o PNLD/PNLEM, reconhecido pelo edital lançado para seleção dos manuais, como o principal interlocutor do LD em sua construção. O programa estabelece critérios de análise com base nos PCN (Programas Curriculares Nacionais) e OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Muitos estudiosos dos documentos questionam a unidade/coerência interna da teoria norteadora da proposta de seu trabalho com a linguagem, como apresentam Clímago, Milreu e Ortega (2018). Em geral, os documentos mesclam proposta sociointeracionista de trabalho com a linguagem, construtivista, cognitivista, linguística textual e algumas noções da linguística dialógica.

Ademais, nas orientações didáticas para a compreensão escrita, os PCN indicam o trabalho em fases chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira fase, busca-se sensibilizar o aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura a partir da construção de hipóteses. Ela engloba: ativação dos conhecimentos prévios (de mundo e do texto - título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte); da organização textual (explorar itens lexicais, a distribuição gráfica do texto, reveladores da organização textual); e situa-se o texto: quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado.

No entanto, quanto ao texto literário, que não evidencia fins práticos, como realizar esse trabalho em fases? Por isso, na tentativa de problematizar a questão e trazer luz às orientações dos PCN, propõe-se uma metodologia de ensino de narrativas hispano-americanas com base no pensamento bakhtiniano.

Encontra-se a presença da perspectiva bakhtiniana da linguagem no *Guia de livros didáticos de língua estrangeira moderna* / 2015. Sobre a coleção *Cercanía Joven: español*, afirma-se que:

Os volumes da coleção apresentam projeto gráfico-editorial que proporciona sua fácil utilização e possuem uma legibilidade gráfica adequada. Suas ilustrações e seus textos representam a diversidade cultural das comunidades falantes de espanhol, além de contemplar variedade de textos verbais, não verbais e verbo-visuais, de **diferentes gêneros discursivos e oriundos de diversas esferas de circulação**, como a artística, a literária, a publicitária, a científica, a jornalística, entre outras.

Os temas presentes na obra são compatíveis com a faixa etária do ensino médio e são socialmente relevantes. **A seleção dos textos característicos de gêneros discursivos relacionados ao cotidiano facilita a percepção do aluno das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais** (BRASIL, 2014, p. 26 – grifo meu).

Há a escolha teórica pelos Gêneros Discursivos, conforme se observa nos trechos grifados, e ainda na expressão “diversas esferas de circulação”, uma proposta consonante com o pensamento bakhtiniano. Todavia, observa-se uma mescla de abordagens teóricas, não especificação quanto aos fundamentos que afirmam seguir. Quanto às atividades de leitura, é dito que são “pautadas na exploração de temas e contemplam a interação texto-leitor.” (BRASIL, 2014, p. 26-7). Essa interação é pensada como um processo a ser desenvolvido em fases de leitura, ou, estratégias de leitura, conforme direcionam os PCN, promovendo atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Vale destacar que a seção “*Proyecto*” propõe um trabalho e estabelece relações entre textos literários e o tema proposto na respectiva unidade. Cada volume do LD *Cercanía Joven: español* apresenta três unidades, formadas por dois capítulos, e a seção “*Proyecto*” que se apresenta alternadamente.

Quanto à aprendizagem, os autores defendem o letramento crítico dentro do contexto de ensino de língua estrangeira: “O trabalho parte de uma abordagem sociointeracional, na perspectiva do letramento crítico, e propõe um trabalho com gêneros.” (BRASIL, 2014, p. 28). Dentro dessa perspectiva, sobre a coleção *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, afirma-se que

A coleção apresenta, em sua proposta didático-pedagógica, uma **visão sociointeracionista** da língua. O trabalho fundamenta-se no

texto e busca articular a apresentação dos gêneros às diferentes tipologias textuais. Na obra, respeita-se e valoriza-se a diversidade cultural e social por meio de propostas que enfocam relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes. (BRASIL, 2014, p. 29 – grifo meu).

Nota-se que a perspectiva adotada pelo LD apresenta-se como linguística textual, fundamentando-se “no texto” e na articulação dos gêneros e tipologias textuais.

Os temas e os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística das comunidades hispanofalantes e buscam abordar discussões socialmente relevantes. Em geral, são textos oriundos de **diferentes esferas** e suportes e adequados à faixa etária dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 29 – grifo meu).

Semelhante ao LD *Cercanía Joven*, indica o trabalho com textos oriundos de “diferentes esferas” e atividades de leitura em fases: “[...] com o trabalho de compreensão leitora por meio de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura” (BRASIL, 2014, p. 30).

Em síntese, essas apresentações dos LD indiciam noções da perspectiva sociointeracionista. No entanto, como ambas as coleções buscam responder à proposta dos PCN e OCEM, cujas normas são notadas nos critérios estabelecidos pelo PNLD/PNLEM, os LD também são marcados pela mistura de abordagens.

Para esclarecer, então, a aplicabilidade do edital realizada pelas coleções, foram apontados os critérios relevantes para visibilidade de resposta ao projeto pedagógico brasileiro. Antes, porém, destacou-se certa influência do pensamento bakhtiniano nos PCN, pois, conforme Campos (2016), a teoria dos gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin influenciou os referenciais curriculares com a proposta dos gêneros do discurso. No entanto, como bem destaca a autora, nem sempre os conceitos são expostos com clareza, havendo, em alguns momentos, mescla com a perspectiva de teorias da linguística textual:

A influência da teoria bakhtiniana marca esses documentos dirigidos a professores dos vários níveis, entretanto, também há diluição, omissão ou falta clareza quanto aos conceitos utilizados nos vários textos. Tais procedimentos acabam confundindo termos como “gêneros de texto” de Jean-Paul Bronckart (1999) ou Bernard Schneuwly como se fosse a mesma noção postulada por M. Bakhtin e o Círculo, ou misturando com “tipo de texto”, de Jean-Michel Adam

(1999). Em alguns momentos, ainda, levam a confusões como entender texto como sinônimo de gênero do discurso (CAMPOS, 2016, p. 124).

Assim, tendo mostrado essa influência e sua recepção no texto do documento oficial, apresenta-se a seguir a descrição de postulados contidos nos PCN para melhor compreender o PNLD e, conseqüentemente, os discursos que marcam a produção do LD de língua estrangeira moderna – espanhol.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) é de 2000, sendo a parte II do documento destinada aos tópicos referentes às “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Observa-se, na apresentação do documento, a utilização do pensamento bakhtiniano para discorrer sobre a noção de linguagem:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. [...] **Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais**, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo.

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a **interação**, a comunicação com um outro, dentro de um **espaço social**, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada **comunidade linguística**.

Nas **práticas sociais**, o homem cria a linguagem verbal, a fala. [...] A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e **confrontos** entre os agentes sociais coletivos (BRASIL, 2000, p. 5 – grifos meus).

Nesse fragmento do texto oficial, pode-se encontrar algumas noções do caráter sociológico do conceito de linguagem ora defendido. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, bem como nos demais textos de autores do Círculo de Bakhtin, estão presentes essas ideias de linguagem como ato contraditório, pluridimensional, social e, igualmente, único/singular. Mais adiante, os PCN deixam claro:

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são partilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. [...] No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o extra-verbal e vice-versa. [...] **O caráter dialógico das**

linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato (BRASIL, 2000, p. 6 – grifos meus).

Esses laços, às vezes contraditórios, dos documentos com a teoria dialógica de Bakhtin dialogam, igualmente, com os critérios definidos no edital do PNLEM, lançado a cada triênio para que cada editora produza seus manuais com base no norteamento dado pelo programa. O processo de inscrição das obras e sua avaliação até chegar à distribuição dos LD evidenciam certa preocupação com organização e investimento na educação do país, entretanto, também retorno a certos grupos editoriais e educacionais, uma vez que os interesses mercadológicos e ideológicos estão sempre em confronto na arena discursiva. Se há legitimidade e efetividade na entrega/uso desses LD, como a utilização, em algumas escolas, de obras já reprovadas por editais novos; ou o tolhimento do direito do aluno usufruir do livro, de responder às questões no próprio exemplar, uma vez que os LD de língua estrangeira são consumíveis, são pontos para outra investigação, não propostos como alvo de análise da presente pesquisa.

1.2.1 O edital PNLEM 2015: critérios de análise do livro didático

O edital do PNLEM 2015 mostra a preocupação com a proposta pedagógica única para o ensino-aprendizagem em cada coleção, entendendo esta como “o conjunto organizado em volumes, inscrita sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 1). Os LD abarcarão os três anos do Ensino Médio, sendo destinados a alunos e professores. Cada coleção tem seis volumes, três livros do aluno e três manuais do professor. Na presente pesquisa, serão analisados apenas os livros do aluno porque não foram encontrados os manuais do professor, apesar da busca contínua junto a escolas e as editoras.

De acordo com o edital, diferente dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química e Biologia, os LD de Língua Estrangeira Moderna Inglês, **Língua Estrangeira Moderna Espanhol**, Sociologia, Filosofia e Arte são consumíveis, isto é, permanecem com o aluno, sem necessidade de devolução após o fim do ano letivo. Considera-se uma oportunidade

para muitos alunos, pois o manual continuará com eles para possíveis revisões futuras, estarão de posse do CD de áudio que acompanha o livro. Esse é um direito fundamental para alunos do ensino público, cuja maioria não tem acesso a outras fontes de mostras da língua estrangeira sistematizada.

A avaliação dos LD é feita por instituições públicas de ensino superior (IES), sob as orientações e diretrizes do MEC. As IES separam equipes técnicas formadas por docentes tanto da própria IES, como de outras e da rede pública de ensino. As obras podem ser aprovadas, aprovadas condicionadas à correção de falhas sinalizadas ou reprovadas. A equipe avalia os LD sem suas identificações de editora e autores. Cada coleção recebe um código correspondente, no intento de realizar uma avaliação imparcial e com fundamento nos critérios definidos pelo edital.

O edital estabelece, no seu anexo C, os PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO. Com base no artigo 35 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), define a finalidade para todas as disciplinas:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, 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 (BRASIL, 2013, p. 37).

Vale ressaltar que, a respeito do item III, a formação ética, está incluída a formação identitária. Conforme o texto do documento supracitado, o aluno, sujeito em fase adolescente, caracteriza-se pela

[...] incessante busca de definições, um intenso e permanente trabalho ético, de (re)construção da própria personalidade, de sua identidade e de suas relações, tanto com os seus grupos de socialização imediata quanto com as representações que consiga elaborar sobre a sociedade em que vive (BRASIL, 2013, p. 38).

Assim, o problema levantado na presente pesquisa, a saber – como as narrativas literárias hispano-americanas, presentes nos LD de Língua Espanhola,

são trabalhadas para favorecer o ensino-aprendizagem da leitura de literatura e a formação do leitor marcadamente hispano/latino-americano – é pertinente, mostra-se como objetivo definido no documento mencionado anteriormente, pois a formação identitária está incluída no projeto pedagógico esperado para os LD. Estabelece-se, assim, como uma resposta à proposta do MEC a tentativa de entender como o direito à literatura contribui para formar o cidadão identificado com as questões hispano-americanas de que também faz parte, posto que reflete e refrata a sua brasilidade.

Ainda foram estabelecidos no edital, como critérios eliminatórios comuns a todas as áreas:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso. (BRASIL, 2013, p. 39).

Por fim, para o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna, o edital estabelece: “Princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no ensino médio e Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)”. Como princípios, o documento inicia com a afirmação de que “o livro didático de LEM deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional.” (BRASIL, 2013, p. 46).

Como critérios, citam-se alguns deles, os quais esclarecem que deve ser observado se o LD:

- reúne um conjunto de **textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira**, com temas adequados ao ensino

médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;

- seleciona textos que favoreçam o acesso à **diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira**, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- contempla variedade de **gêneros do discurso**, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
[...]
- discute relações de **intertextualidades** a partir de produções expressas tanto em **língua estrangeira** como em **língua nacional**;
- propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva **interação texto-leitor**;
[...]
- oferece oportunidade de acesso a **manifestações estéticas** das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a **fruição de produções artísticas**;
- explora atividades de **uso estético da linguagem verbal**, não verbal e verbo-visual, e **contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística** a que ela pertence;
[...]
- proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 47).

Evidentemente, os critérios estão fundamentados nas orientações dos PCN e das OCEM, como a formação da cidadania, relações intertextuais, formação identitária, inclusão de diferentes gêneros discursivos, trabalho de leitura com o processo de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esses princípios e critérios são norteadores da produção do LD. Logo, as atividades foram produzidas pensando-se em responder a essa demanda governamental, ao projeto educacional representado pelo MEC, expresso no discurso de seus documentos oficiais. Assim, os autores e editores têm como bússola o edital, limitando as escolhas de textos, por exemplo, para produzir um manual coerente com essa definição metodológica e a realidade do estudante de ensino médio.

Tendo em vista esses atravessamentos, as atividades de narrativas hispano-americanas são analisadas considerando as possíveis limitações enfrentadas pelos

autores na tentativa de abarcar todas as exigências do PNLEM e ainda serem coerentes com a própria metodologia de ensino defendida; corresponderem à demanda da editora (que espera a aprovação do LD); e conseguirem alcançar o professor – que escolherá uma dentre todas as coleções aprovadas – e o aluno, com seu perfil econômico e social diverso, dadas a própria dimensão e a diversidade do Brasil. Portanto, compreender como os PCNEM e as OCEM abordam a leitura em língua estrangeira faz-se fundamental, uma vez que esses documentos também se estabelecem como base para os critérios do PNLD, que não pode estar em contradição com os demais.

1.3 A leitura em língua estrangeira nos documentos oficiais: os PCNEM, as OCEM e o lugar da Literatura

Para apresentar como a literatura e a leitura estão direcionadas pelos PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, é fundamental situar, antes, o contexto da disciplina, pois ela aparece de modo mais genérico nesses documentos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), em sua *Parte II - Linguagens Códigos e suas Tecnologias*, estabelecem o conhecimento, as competências e habilidades de disciplinas dentre as quais está Língua Estrangeira Moderna. Escrito com a finalidade de delimitar a área Linguagens Códigos e suas Tecnologias dentro da proposta para o Ensino Médio, o documento pauta-se na diretriz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 15/98, cuja referência está a “perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4).

Os PCN no capítulo “Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna” sinalizam algumas dificuldades encontradas na área, como a carência de profissionais qualificados e escassez de materiais didáticos que incentivem o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras acessíveis aos alunos. Apesar de alguns avanços, com a criação de programas de formação docente e aumento dos cursos de Licenciatura em línguas estrangeiras no país e, desde 2012, a produção e distribuição de LD na disciplina voltado ao Ensino Médio, o ensino de línguas estrangeiras ainda precisa ser problematizado.

Além de toda problemática na formação docente no país, da preocupação com a qualidade dessa formação, da política do LD ser efetiva e de alcance a todos os alunos, do professor saber utilizar esses livros, os próprios documentos mostram lacunas nas proposições que defende. Ao verificar-se o contexto de produção do LD, em especial, o PNLEM e os PCN, entende-se que a literatura ainda tem pouco, ou nenhum espaço. Os documentos direcionadores alimentam o mercado editorial do LD, diminuem o valor da linguagem verbal e, portanto, supervalorizam a linguagem tecnológica, conforme apontam Clímaco e Ortega (2018). De acordo com as autoras, os LD de linguagem não dão o lugar merecido à disciplina – mesmo a palavra “Literatura” é pouco mencionada neles e nos documentos oficiais, acarretando, assim, certo reducionismo.

Observa-se que os documentos, buscando defender uma perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, orienta que o ensino escolar de línguas estrangeiras tenha:

um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Além dessa formação geral, os PCN também incluem em seu texto a formação cultural, entendendo-se a aprendizagem como fonte de ampliação dos horizontes culturais pressupondo que ao conhecer outras culturas e outras formas de encarar a realidade, o aluno passará a refletir sobre sua própria cultura e ampliará a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade.

No capítulo *Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna*, não se menciona a Literatura ou demais especificidades discursivas, porém, dentro das competências e habilidades de representação e comunicação estão:

- Utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 2000 p. 32).

Assim, com uma perspectiva instrumental da língua, nota-se que se defende a inclusão de textos literários, dentre outras situações de produção e leitura, uma vez que são textos verbais efetivos em língua estrangeira e fazem parte de suas representações culturais.

No quesito “Investigação e compreensão”, o documento aponta “Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais” (BRASIL, 2000, p. 32). Apesar de toda amplitude que esse item abarca, a Literatura encontra pequeno espaço ao evidenciar os aspectos sociais e culturais por meio de sua construção estética, como o uso de expressões metafóricas ou mesmo idiomáticas, por exemplo. Todavia, ainda se vê restringida com a noção de expressão, em detrimento de enunciado, de manifestação. Sobre esse aspecto da linguagem literária, o item subsequente mostra-se de acordo com o que ora defende-se ao indicar:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis) (BRASIL, p. 32).

Nota-se que nos PCN para o Ensino Médio não há orientação direta para o trabalho com o texto literário, nem com leitura de quaisquer gêneros discursivos específicos. Antes, o documento aponta o trabalho com competências e habilidades, nas quais a cultura e as expressões sociais estão incluídas e a Literatura faz parte desse universo letrado.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por sua vez, expressam em seu texto certo preenchimento das lacunas deixadas pelos PCNEM. Assim, justificam as orientações para os conhecimentos de Literatura pelo fato de os PCNEM passarem de largo nos debates da disciplina e de suas especificidades, porquanto esses a englobam dentro do trabalho com a linguagem em geral.

Portanto, tratando das especificidades da Literatura, as OCEM defendem sua presença no Ensino Médio, visando o cumprimento do Inciso III do Artigo 35 da LDBEN nº 9.394/96, que indica como um dos objetivos do Ensino Médio: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Citando as

palavras de Candido (1970), ressaltam o caráter humanizador da Literatura e a importância da sua leitura na sala de aula. Além de apresentarem suporte teórico sobre o tema, definindo conceitos e apontando bases para fundamentar o trabalho com a Literatura, as OCEM defendem a formação do leitor do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Assim, as OCEM apontam caminhos para o trabalho da Literatura no Ensino Médio, considerando-a como bem simbólico cuja apropriação é necessária aos alunos dos alunos, com contornos diferentes segundo o nível de escolaridade dos leitores em formação. Além de mostrarem que

As diferenças decorrem de vários fatores ligados não somente à produção literária e à circulação de livros que orientam os modos de apropriação dos leitores, mas também à identidade do segmento da escolaridade construída historicamente e seus objetivos de formação (BRASIL, 2006, p. 61).

Dessa forma, as OCEM estabelecem o lugar da Literatura na escola como espaço pertinente à formação do estudante. Deve-se enfatizar que o documento ainda aponta a lacuna dos LD quanto à disciplina e a possibilidade de melhoria. Dito isto, entende-se os LD de língua estrangeira como ferramenta de importante papel nessa mudança, uma vez que podem apresentar a literatura estrangeira: um bem simbólico ainda menos acessível que a literatura brasileira.

Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros (BRASIL, 2006, p. 64).

Além do papel de apresentar a Literatura, o LD didático pode servir de apoio ao processo de escolhas das obras a serem lidas, e, dessa maneira, constitui-se como importante recurso ao professor e aluno/leitor em formação, embora as OCEM esclareçam que não deve ser o único e, acrescente-se, a importância de recorrer aos livros e demais suportes, apontando à necessidade de uma perspectiva multimodal no ensino.

No que tange às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras, as OCEM propõem o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. A partir desta parte do texto

das orientações não há mais ênfase no ensino de Literatura. No entanto, a seção seguinte da presente tese mostra como a leitura, concebida como interação, pode ser favorável ao ensino e como está situada dentro da teoria que norteia a análise dos LD.

1.3.1 Leitura: por um processo interativo na construção de sentidos

Sei que cada escritor mantém registrado em seu texto suas proposições singulares, suas características específicas, seus mistérios sem respostas ou seus encantamentos diante da poesia que circula o mundo. Considero ainda que os valores manifestados só são “valores” por não serem definitivos, mas em constantes transformações. Nossa verdade inquestionável é a dúvida. Todo escrito configura um texto, mas é a abertura em sua construção que vai conduzir o leitor a reconhecê-lo como literário ou não.

Bartolomeu Campos Queirós

O excerto posto em epígrafe traz à tona a relação dialógica existente no processo de escrita-leitura. A palavra escrita pode intrigar, revoltar ou conquistar o leitor, provoca-lhe a construção de um olhar, de um “ver” a si mesmo quando vê no outro (ficcional) sua própria imagem refletida, refratada, alterada. A palavra, signo ideológico por excelência, não é neutra. Traz consigo múltiplos sentidos, responde a discursos outros, refuta ideias, complementa-as, confirma-as, problematiza um significado quiçá cristalizado, diverge, converge, assenta palavras outras. Escrever e ler são atos sociais, mas também irrepetíveis e singulares, dada a própria constituição do sujeito: autor e leitor.

Essa compreensão da leitura como processo interativo e dialógico busca estabelecer ao leitor uma posição ativa e situada no movimento da produção de sentidos, isto é, ter a leitura como

um processo de compreensão ativa exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do outro, a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa e, em réplica na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura (OSORIO, 2016, p. 10).

Portanto, pode-se afirmar, um tanto de forma poética, que ler literatura é enxergar com os olhos do outro. É ver a si mesmo pelo olhar alheio e produzir

sentidos nas relações dialógicas. Escrever literatura é reescrever-se, é perder-se no outro eu inacabado, e, por isso, o leitor atribuirá um possível acabamento. Os autores do círculo de Bakhtin enfatizam a recepção ativa das obras entre integrantes da comunidade que as lê, ao destacarem a relevância da ideologia:

A obra passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência atual. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (da consciência daquele que percebe) e é elucidada por ele de modo novo. É essa a vida de uma obra ideológica. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213).

O texto literário, como todo enunciado, é também uma resposta ao já dito, uma antecipação da réplica, englobando não apenas o imediato, porém, o passado e o devir, porquanto anuncia uma memória de futuro. Embora a leitura não seja uma ação imposta pelo autor a um leitor apenas receptivo, também não é somente constituída por ele:

[...] a leitura não é ação isolada do leitor; tão pouco (sic) é direcionada unicamente pelo autor ou por um código literário dado. O autor não se submete ao leitor e vice-versa. Ambos resistem em suas particularidades. Ambos se utilizam de um código partilhado, dado cultural e socialmente, mas cada um o mobiliza de acordo com sua posição axiológica. Há estabilidade e instabilidade. Entretanto, para que ambos se encontrem e se entendam, devem partilhar valores e posições, mas nunca poderão convergir totalmente. Caso contrário, um anula o outro. Se predominar somente o texto do autor, o leitor é inexistente. Caso apenas prevaleça o leitor, o texto é vazio de sentido e de situacionalidade histórica e pode ser preenchido com qualquer leitura. São dois sujeitos particularizados, mas que partilham uma dada cultura, encontrando-se no texto e ali se confrontando, sendo um irredutível ao outro, como ocorre na vida dos seres humanos concretos em que a tentativa de anular o outro nunca se concretiza totalmente (FANINI, 2015, 21-22).

Essa compreensão dialógica da leitura, como tem sido exposta, traz à cena o papel do leitor na construção de sentido do texto literário. Em outras palavras, o leitor poderá preencher (ou dar outra significação às lacunas para um possível acabamento desse texto, porquanto “... todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho.” (ECO, 2004, p. 9). Igualmente, os documentos oficiais PCN e OCEM e o PNLD preveem um trabalho de leitura que privilegie o diálogo, a contextualização do texto, o trabalho do próprio leitor na

construção de sentidos, por meio, por exemplo, de atividades específicas nas três fases da leitura.

A interação autor-texto-leitor reporta às ideias bakhtinianas. O pensador russo e seu círculo destacam o leitor (ou alocutário) na construção da palavra, do texto. Logo, tem-se que ler é interagir. Essa perspectiva tomada no ensino de literatura alerta para o movimento de construção de sentido do texto literário, do qual o leitor, seguindo as estratégias de escrita/leitura, torna-se ator nesse processo. A própria palavra, viva e dinâmica, comportando várias faces, evidencia a estratégia de leitura mais adequada.

O leitor, com sua história, suas experiências leitoras, de vida, indica os caminhos na compreensão do texto. Vida e arte compõem o ato de ler. Logo, ainda de acordo com as palavras de Zilberman: “Ler, de certa maneira, complementa o andar, o comer, o vestir e os modos de convivência social. Detém, contudo, uma particularidade: corresponde a uma relação do ser humano mediada pelas palavras consignadas num texto impresso.” (ZILBERMAN, 2009, p. 88). Assim, a leitura amplia os conhecimentos integrando-os, por meio da memória abre possibilidades de compreensão do mundo.

Trazendo a voz de Osorio (2016), nota-se esse caminho percorrido pelo leitor; ao descobrir(se) pela/na literatura, ele “consegue entender seu próprio processo de crescimento como ser humano que se encontra inserido numa sociedade e num determinado momento histórico” (p, 14). De modo poético, o escritor de literatura Bartolomeu Campos Queirós considera o ato de ler como um processo em que: “Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento” (QUEIRÓS, 1992, não paginado). Aqui o processo da leitura é entendido como um ato que transcende o decodificar de palavras. Ler é abrir-se para o outro, na busca incessante de si mesmo. O ato de ler é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente, de acordo com Sobrino (2000). Nesse sentido, compreende-se que ler é uma entrega, é deixar-se envolver pelas palavras e transportá-las para dentro de si, é interagir. Sendo assim, o leitor em seu sentido total é o leitor ativo, isto é, aquele que compreende os significados especiais embutidos nas palavras e frases e participa da criação do espaço de sentido, posto que o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2004, p. 36).

Compreende-se que a literatura, ao aludir sobre o mundo, requer do leitor uma colaboração, pois:

[...] ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas (ECO, 2004, p. 9).

Logo, no texto literário há sempre um papel proposto para leitor. Conforme afirma Jouve (2002), esse papel é de suma importância, pois o leitor é decisivo na produção de sentidos do texto. Essa relação entre o leitor, o texto e o autor, não necessariamente nessa ordem, mas considerando-os dialogicamente na produção de sentidos, é mais bem compreendida quando se entende a palavra em sua constituição dialógica:

Entendemos que a palavra não é puramente um fato linguístico, mas que quando um sujeito se apropria da palavra, além dos diálogos já impregnados nela, ele também acrescenta outras vozes para que para ele fossem soadas e, assim, consegue preencher tal palavra de sentidos. Desta forma, o sujeito gera enunciados carregados de palavras plurais e polifônicas, conseguindo dar um verniz particular ao seu discurso. É desta forma que expressamos o nosso mundo e estamos cientes que cada cultura define sua realidade de uma forma peculiar. (OSORIO, 2011, p. viii).

O leitor é esse interlocutor que se apropria da palavra outra para atribuir-lhe sentido. As muitas vozes que permeiam o texto literário carregam em si memórias. A memória do passado, com a qual se pode produzir sentidos e, assim, gerar novos enunciados, porquanto o discurso também traz uma memória de futuro.

Essa nova perspectiva de ver a si mesmo ao apropriar-se da palavra alheia pode dar-se com o aprendizado de um novo idioma, mas também de uma literatura estrangeira em sua língua original:

Porque cada literatura es un sistema óptico, y podríamos mirar las cosas desde los ojos de cada uno de los genios. Dominar, no una sino dos, tres literaturas importaría tanto como ser dueño de varias constelaciones. ¡Qué placer, el de balconear desde las estrellas! Si se me preguntara cuál es la función de la literatura yo diría que es la de crear percepciones. Al leer a un genio en su propia lengua nos ponemos a percibir la realidad de modos diferentes. Nos sumamos sus órganos sensoriales. Vemos, oímos, palpamos, gustamos, olemos desde ellos. El panorama del mundo se nos rinde con sus infinitos relieves y matices porque ahora, instalados en las almas de

hombres originales, lo percibimos intensamente y desde imprevistos ángulos. La literatura es expresión de visiones personalísimas. Nos encajamos esos lentes pulidos por la literatura y el mundo entero se nos transfigura⁷ (IMBERT, 1994, p. 249).

Esse processo de construção do conhecimento, a partir da expressão estética de outrem, possibilita criar novas percepções ao ler a realidade retratada de modo diferente, uma realidade criada, um mundo empírico representado, ampliando o conhecimento de mundo.

Dito isso, a fim de conquistar o aluno para a leitura de textos estabelecidos esteticamente, é necessário possibilitar recursos essenciais para a produção do sentido, para o encontro das alusões, para a compreensão do movimento de significação requerido pelo próprio texto. Uma consciência dos caminhos que se pode trilhar na enunciação. Ademais, se a leitura de um texto é sempre interdiscursiva e intersubjetiva, para ler é indispensável possibilitar ao leitor “[...] entrar na teia discursiva que o texto agencia para ser construído” (FANINI, 2015, p. 25).

As noções conceituais de leitura que estão sendo expostas derivam da compreensão de que o sujeito é singular, porém, marcado socialmente, permeado de discursos. Portanto:

O texto exige do leitor um posicionamento e uma leitura. Caso contrário morre, pois não é lido. Deve haver semelhanças entre autor e leitor, ou seja, um repertório comum cultural para que ambos entrem em dialogia. Quem escreve, responde e pergunta, quem lê também responde e pergunta (FANINI, 2015, p. 27).

Se considerar, ainda, que a literatura não está dissociada da cultura – na acepção de Ana Pizarro (2014) –, e acrescenta-se da língua, é possível encontrar na leitura de textos literários fundamentos para o aprendizado de um novo idioma. Da integração entre a vida e a arte, a cultura/língua e o Ser, a Literatura, por meio da

⁷ Porque cada literatura é um sistema ótico, e poderíamos olhar as coisas através dos olhos de cada um dos gênios. Dominar não uma, mas duas, três literaturas é tão importante quanto ser dono de várias constelações. Que prazer o de observar perto as estrelas! Se me perguntassem qual é a função da literatura eu diria que é a de criar percepções. Ao ler um gênio na sua própria língua, colocamo-nos a perceber a realidade de modos diferentes. Somamo-nos aos seus órgãos sensoriais. Vemos, ouvimos, tocamos, saboreamos, cheiramos por meio deles. O panorama do mundo rende-se a nós com seus infinitos relevos e matizes porque agora, instalados nas almas de homens originais, percebemo-los intensamente e por ângulos imprevisíveis. A literatura é expressão de visões extremamente pessoais. Encaixamos em nós esses óculos polidos pela literatura e o mundo inteiro transfigura-se para nós. (Tradução nossa).

fruição estética, semântica, carregada de cultura, dos recursos presentes no texto escrito, na palavra metaforizada, permite a construção do sentido por instaurar o ir, vir e devir da interpretação.

Essa é a perspectiva de leitura central da presente análise das atividades com narrativas hispano-americanas nos LD. Foram apresentados os principais interlocutores do LD, os critérios que regem sua produção e sua relação, controversa em muitos momentos, com o pensamento dialógico do Círculo de Bakhtin. Destacam-se nesses critérios e orientações no ensino de leitura, as estratégias de leitura. Todavia, há certas lacunas na proposta definida pelos PCN, a saber, quais bases teóricas para o processo de leitura em fases, pois, mesmo sabendo que, em geral, a teoria da linguagem que fundamenta os postulados dos documentos oficiais da educação brasileira é o sociointeracionismo, as fases/estratégias de leitura requerem maior definição teórica, não esclarecida pelos PCN. Assim, buscando fundamento na proposta dialógica, com destaque para a alteridade, o capítulo seguinte aborda a teoria sustentadora da investigação.

2 DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS: CONCEITOS E OUTROS OLHARES PERTINENTES

O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.

Mikhail Bakhtin

Cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. [...] Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve.

Bartolomeu Campos Queirós

2.1 Conceitos em Bakhtin: Dialogismo e Gêneros Discursivos

Tendo a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin como base norteadora para a construção metodológica no ensino de literatura, encontram-se, nos conceitos de dialogismo, gêneros discursivos e alteridade, o fundamento para analisar as atividades de leitura de literatura (narrativas hispano-americanas) nos livros didáticos de espanhol. À vista disso, esta seção destina-se à apresentação do pensamento do teórico russo. Espera-se chegar às possíveis indicações que o entendimento da linguagem como interação pode acarretar à leitura de narrativas, ao modo de ensinar e representar a América Hispânica.

Um dos conceitos mais difundidos, comentados, utilizados em pesquisas, desgastados e equivocadamente compreendidos é o dialogismo. Citado como sinônimo de polifonia ou como lugar de encontro harmonioso de vozes, tem, inclusive, sido confundido com a intertextualidade, categoria reveladora da multiplicidade vocal na materialidade do texto, não do discurso/enunciado. Vale, então, assentar em qual base firma-se esta pesquisa, a composição do referencial teórico da investigação. De início, segue esclarecimento de que a concepção dialógica da linguagem está assentada sobre três eixos básicos: unicidade do ser e do evento, relação eu/outro, dimensão axiológica (FIORIN, 2016).

Considerando a relação entre os conceitos, entende-se que o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos configuradores de uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Pode-se interpretar o dialogismo bakhtiniano como o elemento

instaurador da constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem: a interação de enunciações. Bakhtin reconhece o papel da língua na constituição do universo significante e o papel da literatura enquanto discurso privilegiado concernente à representação da complexa natureza dialógica da linguagem (BRAIT, 1997, p. 99). Essa natureza diz respeito à orientação da palavra em função do interlocutor, logo, a palavra comporta duas faces, seu ponto de partida e seu direcionamento, ela procede de alguém e para alguém. Toda palavra, mesmo a literária ou artística, transmite essa natureza interativa da linguagem:

Em sua essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. [...] A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum ente o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

Em outras palavras, o teórico mostra que a unidade real da língua é a interação de pelo menos duas enunciações, o diálogo, indicador das tendências sociais estáveis. O mecanismo dos processos de manifestação da linguagem situa-se na sociedade, sendo fundamentadas na existência econômica de uma comunidade linguística dada (VOLÓCHINOV, 2017). Por isso, traz-se à tona a relação dialógica existente nos LD para análise mais justa de suas atividades e pressupostos metodológicos, uma vez que o gênero é formado pelos atravessamentos sociais.

Para Bakhtin (1997), é no discurso dialógico que a natureza da linguagem como meio de comunicação e arma de luta se revela. Seu conceito de linguagem centra-se na enunciação. Esta é de natureza social, um produto do ato de fala, uma resposta ao já dito: “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184). Para compreender o que é língua, faz-se necessário entender o que é a enunciação, bem como o que é a palavra e o signo para o filósofo russo. Para tanto, traz-se, outra vez, suas palavras:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio

daquele grupo social ao qual o falante pertence. A *palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205 – grifo do autor).

O enunciado é objeto de estudo da linguagem na perspectiva da Linguística dialógica. A enunciação, o momento de seu acontecimento, conforme as palavras de citadas anteriormente, constitui, junto com a situação social que a envolve, a relação entre sujeitos, fazendo da interação social o fundamento do discurso (PIRES, 2002). Assim, compreende-se o enunciado como expressão linguística orientada para o outro.

Essa interação envolve todos os conceitos de que trata a teoria dialógica e aqueles pertinentes à pesquisa: dialogismo e alteridade. Convém, então, discutir que, para o Círculo, o sujeito é o principal ator nas relações conceituais. Pires (2002) esclarece que o dialogismo bakhtiniano “abala a concepção clássica do sujeito cartesiano uni, uma vez que o sujeito bakhtiniano torna-se solidário às vozes, às alteridades de seu discurso.” (p. 41).

Os estudiosos reconhecem as diferenças entre os escritos de Volóchinov e Bakhtin. No entanto, o conceito de linguagem proveniente do trabalho de cada um deles tem a ideia de diálogo para explorar a linguagem a partir da caracterização do verbal e extraverbal que envolvem e definem os interlocutores (BRAIT, 2017). Seus trabalhos se encaminham em direção a um princípio dialógico constitutivo da linguagem, com interlocutores organizados e situados socialmente, em formas e graus de interação eu/outro, de consciências, de ideias, discursos e ideologias em tensão.

Considerando a filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, pode-se pensar: em que poderiam variar as escolhas metodológicas, textuais, representacionais no LD de língua espanhola? Conforme os interlocutores aos quais respondem e aos quais se dirigem. As orientações e exigências do MEC, por exemplo, são da ordem hierárquica superior, conferindo peso na escolha da proposta pedagógica e corrente metodológica de ensino de línguas estrangeiras. Talvez no LD essas vozes sociais, como as do governo, estejam mais latentes, como os interesses políticos e econômicos que contribuem para a inserção do ensino de espanhol na Escola Básica, acarretando a necessidade de distribuição de

livros nas escolas e, concomitantemente, a demanda pelo conhecimento cultural/linguístico dos países vizinhos ao Brasil.

Ambas as coleções, *Cercanía Joven: español* e *Enlaces: español para jóvenes brasileños* buscam mostrar que a concepção de linguagem norteadora da proposta pedagógica é sociointeracionista, numa tentativa de responder aos critérios do PNLD definidos no edital. Cada capítulo do LD *Cercanía Joven: español*, por exemplo, traz o foco em um ou mais gêneros para proposta de leitura e produção textual, buscando definir os traços do gênero, seus principais interlocutores e o tipo de público a que se dirige (imagens do livro no anexo A). Não obstante, a compreensão sociológica da linguagem é ampla, não deve limitar sua compreensão a normas ou fórmulas prontas de apreensão do discurso, posto que seja fluida e os enunciados relativamente estáveis, além posicionamento axiológico diante da realidade.

Tanto as expressões comunicativas, o pensamento – sua exteriorização –, quanto toda forma de comunicação verbal, é social, isto é, constitui-se produto da inter-relação social. A própria atividade mental, para Volóchinov (2017), é organizada, modelada e orientada pela expressão. Quando o autor afirma que a consciência fora de sua realização num material determinado (como o gesto, a palavra, o grito) é uma ficção, nota-se mais claramente o caráter materialista de seu pensamento. Logo, ponderando seu pensamento e metodologia concretos, o observável pelos sentidos e, portanto, passível de análise conceitual e empírica, é, pois, material. Esse material, como fato objetivo, revela força social. Conforme esclarece Faraco (2009):

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, **tenha fixado a posição de um sujeito social**. Só assim é possível responder [...]. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (p. 66 – grifo do autor).

Considerando essa materialidade discursiva – social – das relações dialógicas, os autores do Círculo de Bakhtin vão opondo-se à antiga metodologia linguística, dicotômica e abstrata. Diferente da abordagem saussuriana, que apresenta a língua com a dicotomia – língua e fala –, sendo a primeira a parte social

da linguagem e a última o elemento individual; para definir a língua, Bakhtin e seus interlocutores trazem à tona a fala, mostrando que esta não é um fato individual: “As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis de formação da língua são leis sociológicas em sua essência.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). O que seria, então, a fala? Aquilo que pode escapar, caso não seja empregada uma metodologia sociológica da linguagem, uma vez que “A língua não reflete oscilações subjetivo-psicológicas, mas inter-relações sociais estáveis dos falantes.” (Idem, p. 253). São os enunciados correspondentes às unidades reais da cadeia verbal. A enunciação⁸, ou melhor, o enunciado, é o ato irrepetível, social, porém singular, posto que é um acontecimento único. A partir dessa conceituação, os pensadores do Círculo vão tecendo sua compreensão de língua, linguagem, pela dialogia:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219 - grifos do autor).

O enunciado como realidade da linguagem e estrutura socioideológica possui tema, significação e valor apreciativo. Entende-se tema como “*um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação.*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229 – grifos do autor). É uma reação da consciência em devir ao ser também em devir. A significação, por sua vez, é “*um artefato técnico de realização do tema*” (Idem). Esses termos são importantes para a compreensão do enunciado, porquanto uma palavra é indiciada como tal pela multiplicidade das significações. Como considera Geraldi (2010), a infinidade de sentidos, sua fluidez, sua não fixação, sua flexibilidade, é da natureza do simbólico.

Esclarecendo mais tais ideias, retomam-se as palavras de Volóchinov (2017, p. 230-231): “[...] uma vez que o tema pertence somente à totalidade do enunciado, uma palavra isolada só adquire um tema na medida em que figurar na qualidade de

⁸ Na tradução da obra “*Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*” (2010), de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, a tradução da palavra russa *viskazivanie* é “enunciação”. Já a versão adotada na presente tese (que reconhece como autor da obra Volóchinov, 2017), traduzida direto do russo, traz o vocábulo “enunciado”.

um enunciado completo.”. Vale acrescentar que, além de tema e significação, a apreciação valorativa é fundamental na construção do sentido. Para o teórico russo, toda palavra usada na fala real, quando um conteúdo é expresso, possui um acento de valor apreciativo. Portanto, a apreciação social é indispensável para compreender a evolução histórica do tema e das significações de que é composto. Como Faraco (2009) explicita:

As relações dialógicas são, portanto, relações entre *índices de valor* – que [...] constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como *unidade da interação social*; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (p. 66 – grifos nossos).

Essa concepção centrada no chamado “interacionismo” torna mais claro os métodos escolhidos quando se ensina uma língua estrangeira. Se a língua acontece na interação, no ato comunicativo entre interlocutores, cujos sentidos se dão como uma “faísca elétrica produzida no contato com polos opostos”, de pouco adianta ensinar regras e palavras isoladas de um contexto real de produção da linguagem, da comunicação. A palavra pode ter sentidos variados, múltiplos, então, como ensinar vocabulário isolado de sua apropriação pelo falante? O autor adverte:

Não há tema sem significação, como não há significação sem tema. Mais do que isso, não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensino de uma língua estrangeira a outra pessoa) sem torná-la um elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado – ‘exemplo’. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229).

Finalmente, pode-se afirmar que há três conceitos/dimensões de dialogismo, segundo as ideias do Círculo de Bakhtin. O primeiro conceito de dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem, isto é, que todos os enunciados constituem-se a partir de outros (FIORIN, 2016). É um dialogismo que não se mostra no fio do discurso: “Quando se fala em dialogismo constitutivo, pensa-se em relações com enunciados já constituídos e, portanto, anteriores e passados” (Idem, p. 36). A atenção está para a palavra do outro, porquanto esta é “condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso” (FIORIN, 2010, p. 40). Há o encontro de vozes que não precisam estar

marcadas no fio discursivo, antes são apreendidas pelo nosso conhecimento dos diversos discursos que circulam em determinadas época e formação social (Ibdem).

Vale ressaltar que, na cadeia da comunicação, um enunciado/enunciação se constitui em relação aos enunciados/enunciações que o precedem e que o sucedem, pois solicita uma resposta ainda inexistente, isto é, uma compreensão responsiva ativa. Desse modo, a compreensão de relações dialógicas vai além do que se entende como diálogo. Tendo este último como sua metáfora, são, na verdade, relações de sentido estabelecidas entre enunciados, sendo como referência o todo da interação verbal, não somente o evento face a face (FARACO, 2009). É a propriedade central das enunciações, porque todo discurso constitui-se a partir de outro, como uma resposta, tomada de posição em relação a ele.

O segundo conceito de dialogismo é aquele que se mostra no fio do discurso. É a incorporação das vozes de outros, no enunciado, pelo enunciador. É uma forma composicional, porquanto são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso (FIORIN, 2016). O dialogismo ultrapassa as formas composicionais, pois é o modo de constituição do enunciado. Há, pois, duas formas de inserir o discurso do outro no enunciado: do modo a citar abertamente o discurso de outrem citante – discurso objetivado, por exemplo: discurso direto, indireto, aspas, negação; e um modo em que não há tal separação clara entre o discurso citado e o citante – discurso bivocal (discurso alheio não demarcado), a saber: paródia, estilização, polêmica clara ou velada, discurso indireto livre.

No discurso objetivado, demarcado, o discurso do outro é mostrado pelos contornos exteriores: por um verbo *dicendi*/introdutor e pelo travessão, no caso do discurso direto; pelo verbo introdutório e pela conjunção integrante, no discurso indireto; pelo advérbio negativo, na negação; e pelos sinais gráficos, nas aspas.

O terceiro conceito de dialogismo diz respeito ao princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação, isto é, “o indivíduo constitui-se em relação a outro” (FIORIN, 2016, p. 60). O sujeito é um evento único. É simultaneamente social e singular, pois “o mundo interior é formado a partir da heterogeneidade dialógica das vozes sociais” (p. 64), mas o sujeito participa desse diálogo de forma singular: responde e interage com as vozes sociais de modo específico, único.

Portanto, o dialogismo revela a condição da linguagem, do sujeito que está nela e também a produz; a construção de sentidos apenas por meio de enunciados e estes sob a forma de gêneros discursivos. O que seria, então, esse conceito tão

comentado, talvez mal interpretado, e utilizado como normatização para o ensino de línguas?

Destarte, inicia-se a discussão sobre os gêneros discursivos. Esclarecendo o princípio das discussões em torno do tema sobre gêneros discursivos, pode-se dizer que a concepção de gênero teve seu princípio com a teoria dos gêneros literários no Ocidente, ainda na Antiguidade Greco-romana. Platão atribuía às artes uma função moralizante e classificava as obras artísticas baseado no seu conceito de mimese. Aristóteles, por sua vez, preocupado com questões estéticas, ao diferenciar o mundo empírico e a realidade artística – a mimese – voltou-se para o estudo dos modos de constituição do trabalho poético. Assim, ele classificava os diferentes “gêneros” de poesia: segundo o meio que a mimese era realizada; segundo o objeto mimético; e segundo o modo mimese, esclarece Soares (2007). Para esse filósofo, a diferenciação formal dos gêneros estava ligada ao conteúdo.

Essas concepções clássicas, de acordo com Machado (2012), ainda orientam a análise de gênero, cujo estudo e rigor da classificação foram consagrados na Literatura. No entanto, com o advento da prosa, em especial a ascensão do romance e da cultura popular, o domínio do estatuto dos gêneros literários precisou ser repensado, ao que se pode notar uma concomitante, ou consequente, mudança no tratamento dos gêneros na perspectiva linguística. A autora aponta que “a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso” (MACHADO, 2012, p. 152).

Diferentemente, Bakhtin (2011), na construção de seu pensamento sobre os gêneros discursivos, considera o dialogismo do processo comunicativo em detrimento da classificação das espécies (de manifestações artísticas) definida por Aristóteles. O autor russo propõe uma nova abordagem, centrada nas esferas de uso da linguagem verbal, cujas relações de interação “são processos produtivos de linguagem”, como relembra Machado (2012).

Logo, os estudos bakhtinianos direcionam para a percepção dos gêneros que não mais se limite ao rigor e ao purismo da classificação das formações poéticas, mas acene para as práticas da palavra em contextos distintos, isto é, “práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação da pluralidade” (MACHADO, 2012, p. 152). Essa pluralidade da linguagem, e dos próprios gêneros, é posta em evidência, visto que reflete e refrata a própria natureza da linguagem - dialógica.

Portanto, a abordagem bakhtiniana de gêneros discursivos relaciona-se intimamente com o dialogismo, redirecionando as concepções genericistas para a esfera do discurso, cujo domínio é o da prosa. O homem que age por meio da linguagem é constituído social e historicamente. O olhar de Bakhtin, então, valoriza as ações cotidianas dos homens comuns em suas práticas languageiras, suas enunciações, a interação, os diversos signos que compreendem a dialética, a interdiscursividade e a interculturalidade da palavra.

São nessas ações cotidianas do ser humano que se pode observar o enfoque da funcionalidade do gênero em cada área da atividade e da comunicação humanas. Nas palavras do pensador russo:

Uma dada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

É justamente tendo em vista as esferas de uso da linguagem e, conseqüentemente, os tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais têm em comum a natureza verbal, que Bakhtin distingue os gêneros discursivos. Para ele, há gêneros primários (da comunicação cotidiana) e secundários (formações complexas elaboradas a partir da comunicação produzida por códigos culturais elaborados). Nesse sentido, a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambas as distinções dos gêneros, sempre dialógica.

Logo, os gêneros discursivos, os tipos relativamente estáveis de enunciados, com o tripé que os constitui – conteúdo temático, forma composicional e estilo – apontam sempre para uma cadeia de enunciações, para a própria sociedade. Não há, pois, como ver o objeto de pesquisa de forma isolada. Nele estão os discursos que todos aqueles envolvidos com as normas da educação brasileira defendem. Está presente a voz dos autores do LD como ato responsivo a esses discursos, o que eles mesmos consideram por linguagem, cultura e língua estrangeira e as práticas sociais a elas atreladas.

Não obstante, o texto literário, cheio de discursos e recursos linguísticos, como todo gênero discursivo, está incluído como objeto nos estudos das representações por meio do contexto das bases ideológicas do discurso como lugar

de manifestação dos saberes. Desse modo, vale problematizar o uso do texto literário no LD de língua estrangeira moderna - espanhol, uma vez que o ensino de uma língua estrangeira possa privilegiar a abordagem intercultural, evidenciando as relações dialógicas como mediadoras da construção identitária, da alteridade. Assim, a literatura pode desenvolver um importante papel na formação cultural do aluno de língua estrangeira como leitor.

Nesse sentido, vale mencionar aqui, a consolidação de um “contemplador singular”, a acepção utilizada por José Enrique Rodó, conforme aponta Rocca (2001). Esse “contemplador singular”, mediado pelo crítico ou pelo professor, torna-se um leitor que se preocupa, inclusive, com a qualidade dos exemplares de obras mestras às quais tem acesso. Rodó defendia a democratização da cultura literária por meio da imprensa, do jornal que está mais próximo aos “ecos do cotidiano”. A presente pesquisa defende o LD como outro veículo de democratização da cultura literária, para fazer o texto literário em língua estrangeira chegar aos que não têm acesso direto por outros suportes.

Como um ato dialógico, com suas contradições, seu contexto social, histórico, a linguagem literária mostra realizações inacabadas, não lineares, não constantes. A leitura, como processo que engloba essa natureza, deve considerar todas essas contradições, aspectos e motivações em que se insere o leitor, sendo o dialogismo a marca própria do ser humano, manifestada esteticamente pela palavra. Dessa forma, a leitura de textos literários pressupõe uma experiência de fruição, prazer, memória, comunicação e encontro com o outro. No entanto, em se tratando da narrativa literária em aulas de línguas segundas, ressalta-se a problematização do processo de escrita/leitura dos gêneros que se apresentam, antes de tudo, como signo ideológico vivo e dinâmico que, segundo Volóchinov (2017), pode ser instrumento de reflexão e refração do ser.

À vista disso, a perspectiva bakhtiniana busca dar conta do caráter de (in)acabamento que caracteriza o texto literário. O acabamento em Bakhtin (2011) refere-se à especificidade estética, relacionado ao mundo da arte, nesse caso, a literária. O mundo artístico permite que, a partir de um afastamento/aproximação do sujeito da vida “ética”, o outro sujeito da vida “estética” seja mais compreendido, mais visto. Nota-se a importância do “outro” na configuração do discurso, da alteridade na formação da identidade cultural. Dito de outro modo, essa visão bakhtiniana da literatura integra a ética e estética, vida e arte, dialogicamente.

Um texto é, também, feito de espaços brancos, cujo autor deixa espaços para que outro os preencha. Esta intencionalidade baseia-se no fato de que um texto é um mecanismo que vive da valorização de sentido introduzido pelo destinatário, e, porque em sua função estética, o texto visa a iniciativa interpretativa, com uma margem suficiente de univocidade. Isto é, “a narrativa literária inclui uma pluralidade discursiva” (MACHADO, 1995, p. 47). A literatura, a “palavra” para Bakhtin e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2017), é orientada em função do interlocutor e comporta duas faces: direciona-se a um interlocutor e varia em função deste, em relação ao grupo social, hierarquia, época, etc. A palavra determina-se tanto pelo fato de que procede de alguém como para alguém. Desse modo, a leitura na aula de ELE deve permitir o papel ativo do leitor, tendo-o como ator no processo de produção de sentidos do texto literário.

Considerando as estratégias de escrita e o próprio funcionamento da linguagem, escrever literatura é reescrever-se, é perder-se no outro eu que não está acabado, e, por isso, o leitor atribuirá esse possível acabamento. Relações dialógicas entre o eu e o tu parece matéria de eu-poético do lirismo de certos versos, embora o pensamento bakhtiniano tenha nascido da análise da prosa, do romance, especialmente de Dostoievski. Mas a questão da alteridade, exposta mais adiante, em detrimento da egocêntrica identidade, é um ponto central em Bakhtin. Portanto, essa perspectiva muda o modo de ler literatura.

Retomando a citação que abre o presente capítulo, parte-se para a discussão conceitual trazendo à tona o conceito de significação para Bakhtin, uma vez que ler é construir significados, produzir sentido por meio das palavras de outrem. Para a significação existir, é preciso interação. Assim como a fagulha permanece viva próximo ao fogo, e a faísca elétrica se produz com a união de dois polos opostos, a significação

pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é *um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232-233 – grifo do autor).

Consequentemente, a interação é o que baliza toda a compreensão de leitura, pois ler é construir sentidos, um processo ativo e responsivo. No entanto, pergunta-

se: nas atividades presentes nos livros didáticos é considerada essa noção ou a metodologia empregada pressupõe um “leitor” passivo? Pressupor o entendimento ativo e atitude responsiva é fundamental no convite à leitura, pois o ato de compreender é, também, “dialogizar”: “*Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante*”⁹. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232 – grifos do autor).

2.2 Alteridade e a formação de si na leitura de textos literários

Pensar a literatura no contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira motivou-se, principalmente, da necessidade de construção de uma identidade, das diferentes manifestações culturais da América Latina, das quais a literatura é uma delas. Entretanto, formar uma metodologia de ensino de literatura na aula de língua estrangeira com base no dialogismo é um desafio, posto que as ideias do Círculo de Bakhtin não são da ordem da construção metodológica de ensino, tampouco da Linguística Aplicada. Menos ainda uma proposta teórica de pura análise acadêmica, antes: “[...] a teoria do Círculo é também procedente para a reflexão da existência humana e não apenas mais uma teoria linguística ou cultural da qual se lança mão para se analisar tecnicamente certo *corpus*” (FANINI, 2015, p. 22). Não obstante, seus conceitos mostram o sujeito e o discurso como acontecimentos singulares e sociais. Portanto, para ser coerente com a própria constituição do ser e da linguagem, o ensino deve pautar-se na construção de si pelo Outro. A alteridade, então, pode ser a resposta à problemática da representação hispano-americana no projeto pedagógico para complementar o olhar sobre os LD de língua espanhola.

A alteridade e a dialogia são os dois pilares do pensamento bakhtiniano (GERALDI, 2010). O primeiro pressupõe “o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu” e o segundo pilar, “qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro” (p. 105). Para Bakhtin, o que é esteticamente produtivo é o valor do

⁹ Vale comentar que, na tradução da obra de Volóchinov, a partir do francês, o termo comumente usado para “antipalavra” é “contrapalavra: “Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 137). Portanto, em muitos trechos da presente tese, preferiu-se usar o vocábulo mais conhecido pelos leitores da obra do Círculo – contrapalavra.

outro, não do eu (PONZIO, 2010). Constituir-se pelo outro (narrativas hispano-americanas) é reconhecer sua “America- latinidade” pela alteridade formada nas leituras literárias. A alteridade é uma nova forma de constituição do sujeito. Enquanto a identidade centra-se no eu e parte dele em direção ao exterior, a alteridade mostra que é o Outro quem define o eu.

O eu só se constitui quando vai ao encontro do outro em um processo de interação social. [...] para Bakhtin, o sujeito se sustenta em um nós e não consigo mesmo. [...] esse é um dos pilares do pensamento do Círculo de Bakhtiniano, a interação verbal e sua caracterização dialógica (MARQUES, 2014, p. 33).

Cabe ponderar que essa alteridade constitutiva da consciência do pensamento e da linguagem não é apenas do outro no contexto imediato, porém, também do outro de um contexto distante e remoto, conforme esclarece Ponzio (2010).

Logo, antes de ensinar a literatura hispano-americana é preciso compreendê-la, isto é, responder ao projeto estético que será objeto de ensino, porquanto a palavra é compreendida segundo sua orientação em dado contexto e dada situação comunicativa, ou seja, no seu processo de constituição. Ademais, o próprio ato de compreensão é uma resposta, traduz o objeto de compreensão em um novo contexto, isto é, no contexto de uma possível resposta àquele enunciado. (VOLÓCHINOV, 2017). Pensando nessa resposta, isto é, no ato responsivo da leitura de narrativas hispano-americanas, espera-se evidenciar o processo dialógico inerente à leitura da narração, da linguagem literária, que em sua natureza é metafórica, e incentivar os docentes à formação de leitores de textos literários nas aulas de ELE.

Foi evidenciando o processo dialógico que Bakhtin analisou a escritura literária, ao mostrar que “uma compreensão adequada do texto literário requer um processo exotópico – orientado segundo diferentes perspectivas, tal como o exige a criação literária e a criação artística em geral” (PETRILLI, 2010, p. 33). Assim, pois, o texto literário desenvolve-se graças à sua relação com o universo exterior a ele, tanto em sentido ético como estético.

No caso do sujeito e sua formação marcadamente dialógica, Bakhtin (2010) declara que apenas é possível compreender a si mesmo com os olhos do outro, isto é, “Só tomo consciência de mim, e me torno eu mesmo, ao ser revelado pelo outro,

através do outro e por meio do outro [...] Ser significa comunicar-se” (p. 324). Com a metáfora do “olhar-se no espelho”, ele destaca que não se olha o mundo com os próprios olhos a partir do interior, antes, olha-se a si mesmo com os olhos do mundo (BAJTÍN¹⁰, 1997). Essa compreensão exotópica de si mesmo aponta para a impossibilidade de sentir a si mesmo sem o Outro, sem o estar no mundo. Vive-se da própria alteridade, não de uma excepcionalidade absorta independente do mundo, e olha-se o mundo de forma limitada, enquanto o Outro chega a nós com sua própria exotopia: “El mundo entero está delante de mí, mientras que el otro se encuentra en el mundo por completo. Para mí el mundo es horizonte, para el otro es entorno¹¹” (BAJTÍN, 1997, p. 149).

Dada a circularidade conceitual do pensamento bakhtiniano, não se pode separar a ideia de dialogismo como constituição do sujeito e a literatura como manifestação dialógica da linguagem. A partir desse entendimento, chega-se ao conceito de alteridade e exotopia, uma vez que “A linguagem, o sujeito, a consciência, os valores, as orientações, as ideologias são construções dialógicas e sociais elaboradas nas fronteiras do contato entre alteridades internas e externas” (PETRILLI, 2010, p. 45). Logo, há uma relação entre enunciado e a língua, entre o falante e esta última, entre o conteúdo e a linguagem como meio de expressão (BAJTÍN, 1997). Dessa compreensão, pode-se encontrar na Literatura a formadora de alteridade na representação hispano-americana, uma vez que “La literatura no sólo es un uso de la lengua, sino su cognición artística (análogamente a la cognición científica en la lingüística), la imagen del lenguaje, la toma de conciencia de sí mismo por el lenguaje¹²” (BAJTÍN, 1997, p. 161).

A alteridade, pois, é o conceito que se estabelece como elo ao longo da pesquisa, portanto, contribuir para a formação do leitor identificado com as questões representacionais e identitárias hispano-americanas é a principal questão levantada na tese e pensada como proposta metodológica de leitura nela defendida. A alteridade é a base da própria prática dialógica da leitura, conforme apontam Ponzio, Calefato e Petrilli (2007). Essa relação de alteridade na leitura, segundo os autores,

¹⁰ A grafia do sobrenome do autor respeita as edições consultadas, por isso aparecerá como Bajtín ou como Bakhtin, respectivamente: segundo a tradução em língua espanhola, direto do russo; ou a tradução em língua portuguesa.

¹¹ O mundo inteiro está diante de mim, enquanto o outro se encontra no mundo por completo. Para mim o mundo é horizonte, para o outro é seu ambiente arredor. (tradução nossa).

¹² A literatura não é apenas um uso da língua, antes é sua cognição artística (analogamente à cognição científica na lingüística), a imagem da linguagem, a tomada de consciência de si mesmo pela linguagem. (Tradução nossa).

vai de níveis com certa proximidade temporal, espacial, semântico-ideológica, cultural, até a dimensão exotópica, isto é, um encontrar-se fora. Essa postura extralocalizada não impede a compreensão do texto literário, antes, favorece a presença de interpretantes adequados, capazes de construir sentidos na leitura.

Nota-se a tentativa de certa construção pela alteridade, isto é, a formação representacional hispano-americana nas seções intituladas “*Proyecto*” nos LD *Cercanía Joven: español*. Em geral, a partir de temas diversos, propõe-se a aproximação entre o Brasil e algum país hispano-americano por meio da interdisciplinaridade possibilitada com a leitura de textos literários. No volume 1 da coleção, o *Proyecto 1* tem por título “Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno”. Com o tema dos espaços em três contos de Julio Cortázar, visa relacionar o espaço representado, marcado geograficamente ou imaginário e psicológico, dos contos, com o espaço do entorno do aluno, para que este conheça o espaço urbano estrangeiro por meio da ficção e perceba seu próprio espaço com novo olhar possibilitado pela leitura.

Desse modo, pelos processos de internalização dos signos na interação social e pela atividade constitutiva da consciência do sujeito, compreende-se a experiência de leitura literária como ato dialógico, que pressupõe uma representação do não-eu para formação da alteridade do leitor:

Não há uma verdade monológica do sujeito isolado e também não há uma verdade objetiva do sistema de normas. Entretanto, tanto o sujeito quanto o código não são obliterados, mas significam a partir da dimensão da alteridade, ou seja, é na interação social, cultural, histórica e verbal que os sentidos se vislumbram, vivem, padecem, alteram-se e se constituem (FANINI, 2015, p. 23).

Por conseguinte, pode-se atestar que pensar em momentos de leitura de textos literários que atentem para a formação da discursividade desses textos, sua memória de passado e de futuro, vai além dos métodos de ensino e observação dos critérios definidos pelos PCN, OCEM e PNLD. É, antes, ser coerente com o processo cognitivo do conhecer, que é extralocalizado, socialmente definido, em busca de acabamento. Na próxima seção, aprofunda-se a discussão sobre a leitura, trazendo a voz de alguns teóricos cujo pensamento está em consonância com o dialogismo.

2.2.1 Narrativas hispano-americanas e a leitura: macas históricas e sua incidência no LD de espanhol

Os textos literários na coleção *Cercanía Joven: español*, encontram-se, em geral, na subseção *Proyecto* (projeto). São pensadas para trabalhar a literatura de modo interdisciplinar, apresentando elementos culturais de um país cujo idioma oficial é o espanhol, relacionando-os com o contexto semelhante no Brasil e propondo a produção textual de diferentes gêneros, como indicam os autores na apresentação do LD ao aluno: “En los proyectos, te proponemos un trabajo interdisciplinar entre la lengua española, la literatura y otras asignaturas del currículo. Trabajarás en grupos para producir folletos, antologías, saraos, odas...”¹³ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2016, p. 7).

Então, compreende-se que os autores do LD visam dar conta dos critérios definidos no edital e, com essa finalidade, selecionam diversos gêneros discursivos para o trabalho linguístico-cultural, dentre cédula de identidade, entrevista, discurso político, convite, notícia e outros. Nesse conjunto de gêneros, incluem-se os gêneros literários em uma seção à parte, voltada para o trabalho do texto literário - *Proyecto*.

Em geral, em todos os volumes da coleção, a presença da literatura está nos *Proyectos*, salvo algumas ocorrências isoladas. No primeiro volume, a exceção de uma seção do capítulo 1, que apresenta a canção cubana “Guantanamera” e diálogo com “Aquarela do Brasil”, encontra-se a literatura somente nos projetos. O *Proyecto 1* titula-se “Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno”¹⁴; o *Proyecto 2*, “Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos”¹⁵; e, por fim, o *Proyecto 3*: “Quiero decir tu nombre, ¡libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones”¹⁶.

O segundo volume da coleção *Cercanía joven: español*, além dos projetos, apresenta letra de canção, lenda e conceitos de literatura indígena, indianista e indigenista. O *Proyecto 1* titula-se “Literatura y globalización: Don Quijote y la

¹³ Nos projetos, propomos a você um trabalho interdisciplinar entre a língua espanhola, a literatura e outras disciplinas do currículo. Trabalharás em grupo para produzir folhetos, antologias, saraos, odas...

¹⁴ Literatura e espaço urbano: as palavras que surgem dos arredores.

¹⁵ Literatura e futebol: os pés que inspiram as mãos.

¹⁶ Quero dizer seu nome: liberdade! A narrativa e os versos que inspiram canções.

actualidad”¹⁷; o segundo, “Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en las escuelas”¹⁸; e, o terceiro, “Literatura y gastronomía: las odas de Pablo Neruda”¹⁹.

Finalmente, o terceiro volume apresenta a literatura apenas nos projetos reservados para tal. O primeiro Proyecto titula-se “Literatura y nuevas tecnologías: la sociedad del nuevo milenio”²⁰; o segundo, “Literatura, teatro y cine: un lugar al sol en la selva de piedra”²¹; e o terceiro, “Literatura en audio y video: ver, escuchar, crear, recitar poemas de amor”²².

Sendo assim, há diversidade de gêneros literários e tentativa de abarcar diferentes representações literárias do mundo hispânico, da prosa à poesia, em diferentes suportes. No capítulo 3 será ampliada a discussão sobre os gêneros literários e seu lugar no conceito de gêneros discursivos conforme Bakhtin e seu Círculo. Na presente seção, o foco está, ainda, no dialogismo.

A aprendizagem é, também, uma forma de relação dialógica. Bakhtin (2011) mostra a amplitude das relações dialógicas, citando algumas formas de dialogismo, situações em que é possível reconhecê-lo:

A compreensão estreita de dialogismo como discussão, polêmica, paródia. Estas são formas externas mais evidentes porém grosseiras de dialogismo. A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a concordância, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. (p. 327).

O teórico russo não apenas reconhece a aprendizagem como forma de dialogismo, como, também, inclui processos a ela vinculados, ainda que não tivesse a intenção tratar de elementos do processo de ensino-aprendizagem. O ensino visto como processo dialógico engloba a concordância-discordância, a ponderação, o acabamento-inacabamento, pois, tanto mestre quanto aluno estão em devir, em atitude responsiva.

¹⁷ Literatura e globalização: Don Quixote e a atualidade.

¹⁸ Twitter e literatura: as figuras literárias na rede e nas escolas.

¹⁹ Literatura e gastronomia: as odas de Pablo Neruda.

²⁰ Literatura e novas tecnologias: a sociedade do novo milênio. (Traduções nossas).

²¹ Literatura, teatro e cinema: um lugar ao sol na selva de pedra.

²² Literatura em áudio e vídeo: ver, escutar, criar, recitar poemas de amor. (Traduções nossas).

De igual modo, a linguagem humana é um ato dialógico. Com suas contradições, seu contexto social, histórico, mostra realizações inacabadas, não lineares, não constantes. Assim, a leitura, como processo que engloba essa natureza, deve considerar todas as contradições, aspectos e motivações nos quais se insere o leitor. Logo, as estratégias de leitura, como são entendidas pelos PCN, são retomadas e ressignificadas pela presente pesquisa. Os termos “estratégias”, “fases de leitura”, “conhecimentos prévios”, são mantidos porquanto busca-se esse diálogo com os documentos oficiais. No entanto, o modo de realização das atividades, sugerido quando das análises das atividades, é dialógico. Assim, “estratégias” de leitura podem ser mais bem planejadas considerando o processo de aprendizagem como relação dialógica.

Como se tem exposto desde o capítulo anterior, o texto literário possui como uma de suas principais características o inacabamento. Todavia, completá-lo requer do leitor a atitude dialógica, isto é, a tomada de posição em direção ao outro, no movimento descrito pela alteridade, possibilitada pelas estratégias apresentadas na leitura do texto literário. Se o aluno/leitor ainda não tem os conceitos suficientes para apreensão desse outro que se encontra no objeto estético que é a literatura, devido à sua história social e cultural ainda em construção, torna-se necessário atividades que possibilitem esse encontro.

Encontros, pontes, mediações, relações dialógicas... Embora não sejam sinônimos, esses termos, alguns metafóricos, estão relacionados na perspectiva de leitura ora defendida. E considerando o dialogismo, o inerente diálogo por meio de situações sociológicas vivenciadas pelo ser humano, observa-se que a palavra do teórico educador brasileiro Paulo Freire faz-se pertinente em um contexto em que a leitura como prática para a autonomia e liberdade se vê ameaçada. Por todas as aproximações entre o pensamento bakhtiniano e o freireano e pela a necessidade de ecoar a voz de quem tanto defendeu a pedagogia do oprimido, a próxima seção versa sobre o pensamento de Paulo Freire. E, se geográfica e temporalmente esses dois pensadores afastam-se, cada um, de sua posição teórica, focalizou o lugar da linguagem nas relações sociais.

2.3 Paulo Freire: expressões do seu pensamento e a prática da leitura como libertação

Trazer a voz de Paulo Freire para a investigação não constitui um gosto particular da pesquisadora, tampouco um adorno ao texto. Mas pelo que o pensador brasileiro já defendia: uma ciência não alienada, isto é, que busque compreender a realidade pelo concreto, não por conceitos que se distanciam (sem um compromisso de retorno) da realidade local. Assim como ele criticava o pensamento de intelectuais do Brasil que escreviam e pensavam a realidade brasileira vista através de um prisma europeu e norte-americano (FREIRE, 2005), também criticou uma ciência que se afastava tanto do seu objeto que o conceito já não mediava a compreensão do concreto, mas se perdia na pura descrição (FREIRE, 2002).

Logo, esse olhar científico que também está direcionado a uma consciência nacional e à “solidariedade entre realidade-conceito-realidade” (Idem, p. 64), observa-se dialógico. Tendo em vista que o dialogismo bakhtiniano é a teoria que norteia a pesquisa, a relação dialógica que é notada no fazer científico defendido por Freire acena a uma necessidade de conhecer seu pensamento sobre a educação para estar coerente com uma proposta de abordagem de leitura mais próxima da realidade do LD na sala de aula, do aluno-leitor, do professor em formação. Ademais, para Freire (2011), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Não obstante, bakhtinianamente, os conceitos mediam a compreensão do objeto, se em um segundo momento se distancia deste para descrição conceitual, retorna-lhe em um terceiro momento em síntese: a realidade compreendida pela teoria na ação do pesquisador. Dessa forma, indicia-se também uma abordagem de leitura que será tratada no capítulo 6, em que a postura do professor, como mediador de leitura, é entendida por meio do pensamento de Bakhtin e de Freire. Desse modo, antes de apresentar a perspectiva de leitura que se entende a partir do pensamento freireano, convém apresentar em linhas gerais, de modo breve, quem foi o pensador Freire e fazer, sucintamente, um apanhado geral de seu pensamento.

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador, ativista e filósofo brasileiro autor de várias obras distribuídas num período de mais de 30 anos, conhecido principalmente por sua obra *Pedagogia do Oprimido* (escrito em 1968 durante seu exílio no Chile e publicado em 1974 no Brasil, traduzido para mais de 30 idiomas,

sendo o único livro brasileiro a constar na lista dos 100 títulos mais indicados por professores em universidades de língua inglesa – Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia²³). O livro também é considerado um dos pilares do que mais tarde seria a chamada Pedagogia Crítica. Da sua pedagogia da libertação, é possível citar pelo menos cinco pilares: não neutralidade, crítica, diálogo, práxis e preocupação pela transformação (CORTEZ, 2013).

Freire foi a figura chave do liberacionismo pedagógico, inspirando outras áreas como a teologia e a filosofia. Segundo Devés (2014), ele é o maior representante dessa pedagogia “social-cristã”. Não obstante, o pensamento pedagógico freireano ultrapassa fronteiras de várias disciplinas. Isso é uma espécie de validação, pelo fato de que as ideias de Freire são aplicadas por professores, acadêmicos, coordenadores de alfabetização de adultos, teóricos do desenvolvimento, líderes de igrejas, conselheiros, psicólogos, trabalhadores sociais, profissionais da saúde, trabalhadores de reabilitação de prisões, especialistas em aprendizagem de idiomas e outros (CORTEZ, 2013).

A divulgação de sua perspectiva às demais áreas do saber, às redes de ideias nascidas do liberacionismo, se constituiu graças a conexões que Paulo Freire tinha na Tanzânia com o presidente Julius Nyerere, onde havia realizado tarefas concernentes à alfabetização (DEVÉS, 2012). Infelizmente, de um teórico cujos escritos são estudados em muitos países nem sempre nota-se o reconhecimento do trabalho por autoridades de seu próprio país. Deixando-se de lado essa controvérsia, retorna-se ao desenvolvimento de suas ideias e à importância dessas para a concepção de leitura dialógica que se pretende na presente pesquisa.

A proposta educacional freireana tem como objetivo a liberdade, ou libertação. A educação para ele é o caminho a essa liberdade, mas não somente. Suas ideias sobre a aprendizagem vão além dos métodos de alfabetização pelos quais ficou conhecido no Brasil. O desenvolvimento da consciência como parte da humanização mostra-se fundamental na originalidade de seu trabalho:

[...] uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes da sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades, mas

²³ Só um livro brasileiro entra no top 100 de universidades de língua inglesa. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html>. Acesso: 07 mar 2019.

também as necessidades e aspirações dos outros (FREIRE, BETTO, 1985, p. 14-5).

A educação visa, então, essa conscientização, mas em diálogo com o mundo do educando, não afastada deste, de sua realidade. Em outras palavras, é a possibilidade de diálogo que media a comunicação, a possibilidade da crítica e a criatividade como atividades fundamentais do ser humano para compreender do mundo, não apenas memorizá-lo. É a possibilidade de obter uma consciência que aponte para uma preocupação pela situação em que se vive. Assim, a conscientização defendida por Freire (2011) vai além da tomada de consciência. É uma tomada de consciência aprofundada, é seu desenvolvimento crítico. Ela implica a superação da esfera espontânea de apreensão da realidade pela esfera crítica na qual a realidade torna-se um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição epistemológica, em que ele busca conhecer.

Consequentemente, a proposta freireana se opõe ao tipo de “educação bancária”, de acumulação e memorização de conhecimentos que era praticado no Brasil. Essa prática bancária “implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade.” (FREIRE, 2011, p. 97). Defende-se, então, o educador que seja problematizador, que re-faça seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos (FREIRE, 2011). Assim, os alunos, em lugar de serem recipientes inertes de depósitos, serão investigadores críticos, em diálogo com o professor que também tem a postura desse investigador crítico.

Nota-se que a leitura de literatura, se trabalhada dialogicamente, possibilita essa reflexão crítica. O leitor ativo, esse interlocutor que responde, rebate, provoca, suaviza discursos, amplia-os ou não, ressignifica, é esse educando que desenvolve sua conscientização. Enquanto a educação bancária concebe a consciência como algo passivo, a pedagogia da libertação encontra no educando aquele que pode assumir uma posição de crítico, dentro da ação-reflexão. Essa é a postura que se espera na leitura de textos literários.

A educação como prática da liberdade implica o homem em suas relações com o mundo. Na prática educacional problematizadora, os educandos vão desenvolvendo “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes

aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.” (FREIRE, 2011, p. 100).

O empenho de Paulo Freire por defender a educação para o homem-sujeito, não o homem-objeto, a conscientização e a educação liberadora custou-lhe o afastamento de suas atividades universitárias, prisão, exílio (FREIRE, 1965 – esclarecimento à publicação de *Educação como pratica da liberdade*). No entanto, exilado no Chile, desenvolveu muitas de suas ideias. Humanização, aprender a dizer a sua palavra, conscientização, liberdade, diálogo, reconhecimento do outro e de si no mundo, são temas nos seus estudos.

Se há necessidade de libertação, há opressão, isto é, existem aqueles que são oprimidos. O oprimido é aquele que tem sua humanidade roubada, a palavra tolhida, alienado. Uma pedagogia do oprimido é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 2011, p. 43). A opressão e suas causas devem ser objeto de reflexão dos oprimidos, resultando em seu engajamento para a libertação. Desse modo, a concepção bancária da educação é, para o autor, um instrumento de opressão, mantenedor do *status quo*. Para superá-la deve-se propor o diálogo, a reflexão, a ação prática pelo educando. Os homens percebem, de modo crítico, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Na dialogicidade como essência da educação defendida por Freire (2011), os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação reflexão. Para ele: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2011, p. 109).

É dizendo a palavra que, ao pronunciar o mundo, os homens o transformam. Essa seria a posição normal do homem, de não apenas estar no mundo, mas com o mundo, e travar relações permanentes com ele, decorrentes dos atos de criação e recriação, o acrescentamento que o homem faz ao mundo natural que não fez, representado na realidade cultural (FREIRE, 2005). Dessas relações resulta o conhecimento comunicado na e pela linguagem. Logo, a palavra, a linguagem, é relacional e a cultura é aquisição sistemática da experiência humana. O diálogo, pois, “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” (FREIRE, 2011, p. 109).

Nota-se que as afirmações freireanas apontam para um encontro da alteridade. Da dialogia que marca o ser humano. O ato de ir, vir, devir na pronúncia

da palavra. Se o diálogo é parte do existir humano, a educação não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito a outro ou a simples troca de ideias a serem consumidas entre os envolvidos: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 116). É na dialogia que se estabelece a prática da educação, que se desenvolve a aprendizagem. Assim, com base em Freire e considerando os pressupostos bakhtinianos, entende-se que aprender a ler é a possibilidade de ter consciência de si e do outro, para a postura crítica e cíclica de sair de si ao encontro do outro para conhecer a si mesmo, retornando em (alter)ação.

Portanto, seu método de alfabetização concebe a cultura letrada e a conscientização como anteriores ao domínio de técnicas de leitura e escrita:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (FREIRE, 2005, p. 119).

Logo, se para o analfabeto, sua aprendizagem de leitura advém da conscientização aprendida e da criticidade que desenvolve de seu lugar no mundo, na leitura em língua estrangeira, uma abordagem semelhante, cuja postura do professor possibilite a consciência do domínio de uma nova língua e sua importância num contexto de exclusão cultural, deve ser fundamental no desenvolvimento da leitura de textos literários.

O aprendiz de uma segunda língua, ainda um tanto “analfabeto” naquele idioma, deve entender o processo que envolve a leitura de uma visão de mundo diferente da sua. É a leitura pela alteridade, antes da decodificação da palavra. É dominar a técnica hermenêutica dos escritos literários de forma consciente, compreendendo os discursos, as identidades que se formam em dessemelhança e aquilo que o possibilita ver a si mesmo pelo olhar desse outro ficcional.

Defender a literatura em língua estrangeira para mediar a relação do ser humano – estudante – com o mundo – cultura hispano-americana –, para possibilitar que veja a interação existente entre a sua própria cultura e a alheia. Não apenas reconhecer essa alteridade, mas por meio dela encontrar caminhos de superação da própria realidade, como bem propunha Freire (2011) em sua pedagogia do oprimido:

“[...] a superação [do modo de pensar ingênuo] não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (p. 141).

Desse modo, a urgência no direito à literatura que se defende na presente tese é de formar leitores para ler o mundo. A literatura como forma única de preservar e transmitir a experiência ao outro, distante e diferente, sensibilizá-lo para a diferença, para a empatia, para o reconhecimento de sua alteridade. É visando essa realidade dialógica na formação leitora que se segue a análise e, após o capítulo metodológico, a proposta de uma abordagem dialógica de leitura de textos literários nas aulas de ELE.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia da explicação e da interpretação se reduz com muita frequência a essa descoberta do repetível, ao conhecimento do já conhecido, e se percebe o novo o faz apenas de forma extremamente empobrecida e abstrata. Neste caso, evidentemente, desaparece por completo a personalidade individual do criador (falante). Todo o repetível e reconhecido se dissolve completamente e é assimilado pela consciência de um sujeito da compreensão; na consciência do outro ele é capaz de ver e compreender apenas a sua própria consciência.

Mikhail Bakhtin

3.1 Descrição metodológica da pesquisa

Considerando o processo contínuo de consolidação do LD, para analisá-lo, é necessário apresentar a perspectiva teórico-metodológica que acena para a análise das duas coleções do PNLD 2015, as quais foram escolhidas para a investigação. Assim, neste capítulo, expõe-se a delimitação metodológica que assume papel significativo no estudo das atividades de leitura de narrativas literárias nos LD espanhol. Ela permite identificar as partes que compõem o objeto, possibilitando, assim, a análise das partes que se articulam na construção de sentidos, das relações dialógicas implicadas no processo de produção de seus interlocutores e de suas respostas - encontrados nos LD.

Desse modo, a pesquisa tem caráter eminentemente bibliográfico e revela-se pelo objetivo de investigar as atividades de leitura de narrativas literárias hispano-americanas como objeto de análise, avaliando os aspectos correspondentes sob a luz da teoria dialógica de M. Bakhtin e seu Círculo. Isto é, dos *corpora* são descritos: quantidade de narrativas literárias hispano-americanas presentes nos LD em detrimento das narrativas literárias espanholas; gêneros literários que aparecem; tipo de lugar: unidade, capítulo ou seção do livro ao qual foi reservado o trabalho com a literatura; quantidade de textos literários em geral; quantidade de gêneros literários em detrimento de outros gêneros discursivos; e, em especial, as atividades de leitura com narrativas literárias hispano-americanas são submetidas à análise de acordo com o aporte teórico dado.

Pretende-se estar coerente com a fundamentação teórica utilizada e a metodologia que ora se apresenta – dialogismo e pesquisa bibliográfica,

respectivamente –, pois, semelhantemente ao pensamento bakhtiniano, cujos conceitos inter-relacionam-se, a metodologia seguida estabelece-se na relação entre definição de objetivos, problema, hipótese, justificativa, contexto de apresentação do objeto e do próprio suporte teórico, conforme apontam Hernández, Fernández e Baptista (2006).

Logo, o que se pretende compreender – as propostas de leitura de narrativas literárias hispano-americanas, nos LD de Língua Espanhola aprovados no PNLD 2015, para favorecer o ensino-aprendizagem da leitura de literatura e a formação do leitor marcadamente hispano/latino-americano – é especificado na investigação pelos recortes realizados. A saber: na escolha de pesquisar a leitura de narrativas, não gêneros do modo lírico, e textos de autores hispano-americanos, não todos os autores hispânicos, como os espanhóis, dada a importância histórica e cultural desses textos para o Brasil, que faz parte da América Latina e evidencia um processo de colonização, como as demais nações latinas do continente. Em outras palavras, ressalta-se que as narrativas hispano-americanas foram escolhidas porque fazem parte da própria construção cultural brasileira:

Não escolhemos a literatura latino-americana por ser superior ou mais qualificada, mas simplesmente porque nela estamos, nela somos. Do mesmo modo que não escolhemos a terra em que nascemos com seus problemas, entendemos que não atender a suas exigências, e inclusive a suas adversidades, implicaria uma traição que, mais que o país ou à sociedade, seria a nós mesmos. Algo que nos anularia. (RAMA, 2008, p. 66).

Portanto, desprezar a literatura hispano-americana é rejeitar a própria história, pois somos parte do mesmo continente, colonizados pela mesma Península Ibérica. Nossos vizinhos, pela Espanha; nós, por Portugal. Eles herdaram a língua de Cervantes; nós, a de Camões. Verificar como essa alteridade em nossa formação linguística e cultural é retratada e abordada/ensinada no LD e ELE se faz necessário quando se objetiva, por meio do ensino, formar um cidadão crítico, leitor e consciente de sua realidade histórico-cultural.

Por esse motivo, o recorte na presente tese dá-se pela escolha da Literatura hispano-americana em detrimento da espanhola. Além dessa literatura, a Literatura Brasileira também é retratada nos LD quando correlacionados os textos literários estrangeiros com os nacionais. Desse modo, compreender a dialogia presente entre

uma e outra literaturas se faz não somente necessário, mas busca-se verificar a coerência com a metodologia apresentada nos livros e com a inserção nesta literatura como brasileiros e latino-americanos em diálogo com a cultura hispano-americana. Rama (2008) já afirmava que

[...] somos os únicos que podemos valorizá-la de maneira legítima, porque a conhecemos de forma íntima e espontânea, as leis que a regem, os reais sabores que utiliza, o empenho estrutural que a conduz. Vivemos dentro de seus temas, seus materiais, seus estilos. Porque, na verdade, não somos seus produtores ou consumidores como simplesmente é costume pensar, mas fazemos parte dela, nela vivemos integrados e nos transformamos conjuntamente, seja quando a criamos ou quando somos criados por ela. (p. 66).

Então, a inter-relação entre Literatura Hispano-americana e Literatura Brasileira é parte integrante do todo do *corpus*, perfaz o objeto a que se propõe investigar, é fenômeno a ser observado em sua concretização por meio do olhar dialógico.

Dito isso, as atividades com textos literários do modo narrativo encontradas nos LD são submetidas aos conceitos teóricos e, estes, verificados nas atividades em suas possíveis confrontações. De sorte que, para realizar o trabalho investigativo e buscar essa realidade concreta do objeto foram delineados momentos, os caminhos metodológicos com base na perspectiva que ora apresentou-se. Assim, na seção subsequente, discorre-se acerca de tais momentos e estruturação da pesquisa, bem como os critérios de seleção do *corpus*.

3.1.1 Momentos e estrutura da pesquisa – planejamento e desdobramentos

Dada a natureza da investigação, tendo-se levantado o referencial teórico relacionado, foram seguidos os seguintes passos: no primeiro momento, a leitura dos LD, buscando descrever a ocorrência das narrativas literárias hispano-americanas e o trabalho de leitura com cada uma delas. Essa fase visou expor o fenômeno, encontrar os elementos que indicam a necessidade conceitual para sua compreensão, objetivando, posteriormente, a descrição do *corpus*.

No segundo momento, foram realizadas as leituras do referencial teórico-metodológico sustentador da pesquisa e a análise dos dados por meio de

construção conceitual, fichamentos, resenhas e descrições teóricas. Notando-se, simultaneamente, a relação teórica com o objeto e apontando suas exceções, discordâncias e particularidades. O marco teórico é, então, regido por um objeto, trazendo-se à tona o empírico por meio do que se apresenta teoricamente.

O terceiro momento fora dedicado à identificação dos dados, direcionados pela teoria, com o desenho de quadros caracterizadores – descrição do objeto de estudo no *corpus* da pesquisa. E, finalmente, o último momento acarretou a análise dos dados, visando responder ao problema, verificar a hipótese levantada e, a partir do que fora produzido e constatado, a elaboração da tese sob a orientação do professor orientador.

A seguir, apresenta-se, pois, a constituição do problema, delineamento da hipótese, a definição de objetivos e descrição do *corpus*, explicitando o caminho metodológico da investigação e sua relação conceitual com a teoria que o sustentou.

Como problema de pesquisa tem-se: como é proposto que sejam trabalhadas as narrativas literárias hispano-americanas presentes nos livros didáticos de Língua Espanhola, aprovados no PNLD 2015, para favorecer o ensino-aprendizagem (da leitura) de literatura? A abordagem encontrada contribui para a formação de um leitor identificado com as questões representacionais e identitárias hispano-americanas, uma vez que os documentos oficiais da educação brasileira defendem tanto a valorização do patrimônio sociocultural do Brasil bem como de outros povos?

Como hipótese, delineou-se que a proposta de trabalho de leitura de narrativas literárias hispano-americanas, nos LD que compõem o *corpus*, possibilita ao estudante/leitor um encontro cultural e a formação do leitor identificado com a América Hispânica, corroborando a aprendizagem do idioma por meio da imersão no contexto cultural e histórico e a construção de sua identidade, posto que, conforme o conceito bakhtiniano de alteridade, conhecendo ao outro, é possível conhecer a si mesmo. Dessa forma, espera-se comprovar que a alteridade e o conhecimento do Outro constitui um fator importante na aprendizagem de idiomas, sendo ambos corroborados pela leitura de narrativas literárias.

Como objetivos gerais, foram traçados dois momentos-chave: investigar como as propostas de trabalho com narrativas literárias hispano-americanas são apresentadas nos livros didáticos de Língua Espanhola, aprovados pelo PNLD 2015, para favorecer (ou não) o ensino-aprendizagem da leitura de literatura e a formação do leitor marcadamente hispano/latino-americano; e propor uma abordagem de

leitura sob o enfoque utilizado nas análises – a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo – e o pensamento de Paulo Freire.

No que tange aos objetivos específicos, apresentam-se cinco momentos: identificar como é feita a apresentação de narrativas literárias ao leitor/estudante nas unidades didáticas dos livros didáticos, incluindo a descrição da ocorrência de narrativas literárias em geral x hispano-americanas nos LD; reconhecer, por meio de pressupostos bakhtinianos sobre gêneros discursivos, como são trabalhadas as representações discursivas da/pela narrativa literária nos livros didáticos; analisar como a literatura contribui para a prática discursiva do leitor, isto é, se, nas atividades, a entrada do idioma é mero pretexto ou se o gênero tratado é estudado em sua dimensão discursiva e cultural; verificar se o aspecto interdiscursivo/dialógico das narrativas é considerado, incluindo o caráter estético próprio do texto literário; construir uma proposta de abordagem de leitura de narrativa em língua estrangeira a partir de textos encontrados nos LD.

3.2 Importância da pesquisa

Esta investigação visa possibilitar à comunidade acadêmica e educacional uma análise metodológica que dê suporte ao ensino e a outros olhares sobre o LD de língua espanhola. O foco está no texto literário. Esse aparece como ferramenta necessária à compreensão cultural, formação identitária e desenvolvimento da alteridade por parte do leitor. Considerando que a leitura de textos literários em língua estrangeira permite o acesso à construção estética autêntica no idioma estudado, defender sua presença nas aulas de ELE apresenta-se de forma coerente com os objetivos do Ensino Médio, já apresentados no primeiro capítulo segundo os documentos oficiais da educação brasileira – PCN e OCEM. Diante disso, cabe considerar o valor do texto literário e seu lugar na aula de língua estrangeira. Para tanto, utilizam-se palavras de teóricos além do Círculo de Bakhtin, como da sociologia da literatura de base materialista e, inclusive, alguns considerados estruturalistas (Todorov) e pós-estruturalistas (Perrone-Moisés) para mostrar que em diferentes perspectivas, há a preocupação com o lugar do texto literário no ensino.

A Literatura pode ser compreendida como a construção da linguagem que re-significa o real, uma linguagem que atrai por sua elaborada fruição: “... é fácil

entender porque a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado.” (ECO, 2004, p. 137). É esse fascínio proporcionado pela linguagem que se precisa redescobrir na escola. O leitor, cativado pela palavra, deve ser convidado a jogar um jogo por meio do qual pode dar sentido à infinidade de coisas do mundo real, as que aconteceram, que estão acontecendo ou que poderiam ter acontecido e as que vão acontecer, como se compreende a arte advinda da acepção aristotélica. Cumpre acrescentar as palavras de Candido (2006, p. 56), que afirma:

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.

Entretanto, em que pese essa vinculação artística com o real, possibilitando ao leitor repensar a sua própria realidade, nem sempre o aluno é convidado a conhecer esse universo, pois a forma como o texto literário lhe é apresentado pode desestimular a leitura desse aluno de escola pública, já alijado às manifestações da cultura letrada.

Nesse sentido, Todorov (2012) indica que a Literatura está em perigo, e este se relaciona à maneira pela qual o jovem tem acesso ao texto literário, isto é, que não se tem contato com o texto, mas com a teoria, com as críticas, com a história literária. Do mesmo modo, Perrone-Moisés (2006) assinala a ameaça do desaparecimento da literatura, tanto da escola básica como, no nível metodológico, do ensino superior. Em geral, longe de estimular a leitura do texto literário e a fruição por meio da arte da palavra, as escolas e universidades buscam difundir regras, estilos, classificações, teorias que pouco acrescentam à compreensão do texto literário por parte do leitor ideal de literatura, isto é, o leitor, o indivíduo que lê por prazer e faz desse ato um hábito gerador de conhecimento. Desse modo, problematizar o ensino de literatura e seu lugar na aula de língua estrangeira é necessário ao professor em formação.

Se a literatura possibilita a interação com outros universos culturais, ideológicos, filosóficos, o seu ensino não deve restringir-se a características de movimentos literários ou pontos teóricos, nem sustentar a entrada do texto com

ênfase no estudo gramatical. A literatura deve ser ensinada como tal, em seus aspectos estéticos, complexos, históricos, semânticos, filosóficos, porém, o texto é o “mestre”, a palavra escrita é o objeto de análise, incentivando a leitura de autores que representam a literatura hispano-americana.

Ao apresentar a importância da Literatura na escola, retomam-se, aqui, as palavras do teórico Antonio Candido. O seu texto “O direito à Literatura” (2014) traz à tona uma necessidade de todos os indivíduos que, geralmente, é desconsiderada. Aquilo que se considera indispensável para “mim” mesmo, nem sempre se reconhece ser indispensável para o outro. Pensa-se que “meus” direitos são mais urgentes que os do próximo. É consenso dizer que todos têm direito a casa, comida, instrução, saúde. Todavia, é incomum afirmar que o outro tem o direito de ler um clássico da literatura ou apreciar uma bela sinfonia. Incluir a Literatura no ensino básico é possibilitar aos alunos essa oportunidade, é efetivar o sentido da alteridade que se tem defendido, colocando-se na posição do outro como lugar de escuta e reconhecendo seu direito como um “tu” que realiza o “eu”. Candido argumentou a favor da necessidade de o ser humano entrar em contato com o universo ficcional e da poesia que, concebida num sentido amplo, é universal. Engajada, humanitária, messiânica, ou nem tanto, a literatura mostra-se como direito de todos. Negá-la é negar nossa própria humanidade.

Ademais, a relevância da presente pesquisa mostra-se no ainda iniciante processo de inclusão da língua espanhola ao PNLD. Apontar caminhos metodológicos a essa ferramenta que é o LD faz-se necessário, em especial, por tratar-se da abordagem do texto literário nesses livros ainda pouco explorados como objeto de pesquisa científica, se comparado com os estudos em literatura na língua materna, e dada a sua recente inserção ao Programa. Além do lugar ocupado pelo presente estudo nesse contexto acadêmico, pela importância da própria Literatura para a formação do indivíduo, pode-se constatar que defender o texto literário nas aulas de ELE da Escola Básica pública é defender uma escola com um ensino mais inclusivo.

3.2.1 *Interesse sobre o problema a investigar*

Tem-se mencionado a importância do ensino da língua espanhola no Brasil por diversos motivos como a diplomacia, interesses econômicos, o Mercosul, enfim, relações internacionais. Segundo Sedycias (2005, p. 35), nesse contexto, “aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência.” No entanto, a própria natureza da presente pesquisa, isto é, o problema definido, seu objeto de investigação e área na qual está assentada, aponta para a inclusão por meio do Ensino Básico, no qual a importância do ensino de Literatura destaca-se. Segundo Rama (2008), o verdadeiro desenvolvimento da cultura passa pelo contínuo e sistemático ensino de literatura. Permitir uma aproximação do aluno com o texto literário, é possibilitar as ferramentas necessárias para que se torne um leitor proficiente, para que extraia, da leitura, a visão de mundo necessária ao desenvolvimento de sua criticidade:

[...] o bom funcionamento do sistema [educacional/educativo] permitiria que a literatura deixasse de ser uma atividade irreal, que se move no vazio como uma polia solta, para se tornar um diálogo com homens reais que também tem problemas reais. (RAMA, 2008, p. 46).

Como resposta a isso, ainda que seja eminentemente bibliográfica, esta pesquisa engloba diversas outras questões as quais não serão abordadas na tese, mas que acenam para a inclusão apontada e para o ensino. Por esse motivo, situa-se nesta seção a importância da pesquisa nos contextos da educação no Brasil e cultura aos quais faz parte.

Para tratar desse contexto, novamente acena-se aos PCN e OCEM, documentos dentre aqueles que norteiam a Educação Básica no Brasil e sinalizam o trabalho com gêneros e com a leitura. Esses textos ainda assinalam o lugar da literatura de forma imprecisa. Sendo entendida neles como uma atividade fora do diálogo com homens reais, movendo-se no vazio, para usar as palavras de Rama (2008). Por sua vez, os LD apresentam textos literários, propondo o trabalho com a leitura. No entanto, questões como a aplicação dessas propostas em sala de aula, o repertório literário e cultural do professor, a chegada dos livros às instituições de ensino e a escolha consciente por parte dos docentes, ainda ficarão sem resposta. Deixa-se aqui mencionado a existência de problemas como a entrega de livros fora

do prazo estipulado, acarretando mau armazenamento dos exemplares por não haver muitos profissionais na escola (SARMENTO, SILVA, 2012).

Ademais, a formação docente é um ponto importante desse contexto, no qual não se detém a presente tese. Utilizar o LD requer também conhecimento teórico metodológico para realização de escolhas de atividades, adequações ao contexto do aluno etc. A cultura literária do professor e sua formação na didática de leitura de literatura também indicaria uma autonomia para elaboração de propostas de leitura de textos literários. No entanto, o foco da presente tese está na proposta de trabalho com as narrativas literárias nos LD.

Não obstante a essa problematização extra investigativa, é de grande valia esclarecer que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil ainda carece de mudanças para que a aprendizagem torne-se efetiva. A legislação, também, é outro fator essencial nesse percurso. O cenário educacional brasileiro mostra que o ensino de línguas estrangeiras ainda sofre segregação. As escolas particulares e cursos de idiomas mantêm-se com destaque enquanto o ensino escolar, em geral, não possui egressos falantes de uma segunda língua. Esse quadro é visto desde o ensino da língua inglesa. Atualmente, com a inserção do espanhol²⁴, tornou-se fundamental a preocupação com a metodologia de ensino e todas as questões vinculadas à aprendizagem de ELE, para que não se repita a fórmula “the book is on the table” e “verbo to be”, jargões que se referem ao ensino descontextualizado e ineficaz da língua inglesa.

Desse modo, uma investigação sobre os LD de língua espanhola mostra-se pertinente no contexto educacional brasileiro. Já foi mostrado nos capítulos iniciais o percurso do PNLD e do PNLD de Língua Estrangeira Moderna, de como é recente e necessita de sistematização sobre o uso do LD e sua produção. No que tange à literatura, é fundamental a problematização, para que não se incorra no antigo binômio texto-gramática, a exemplo do trabalho com gêneros ou a ausência deste no ensino:

²⁴ A presente pesquisa situa-se em um contexto histórico em que a chamada “lei do espanhol” - LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005, estava em vigor. Sancionada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, sob a qual foi decretado “o ensino da língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno”. No entanto, em 2017, a lei ficou revogada, como consta do Art. 22 da LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017, pelo presidente interino, Michel Miguel Elias Temer Lulia, durante a realização da pesquisa já em andamento.

Alguns gêneros são, frequentemente, utilizados como pretextos para o ensino de gramática, ignorando-se suas condições de produção e suas finalidades. Um bom exemplo é a utilização inadequada dos diálogos pelos livros didáticos. A predominância do conceito de língua como um conjunto de estruturas sintáticas isoladas de seus contextos de uso tem como consequência um ensino que sonega dos aprendizes práticas sociais da linguagem autênticas e significativas (PAIVA, 2017, não paginado).

Conforme esclarece a autora, o conceito de língua observado em um material didático, conseqüentemente, oferece um tipo determinado de ensino. Considerar o processo dialógico da linguagem permite, então, ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem. Incluir a literatura em seu processo de construção estética, social, é estabelecer o ensino de práticas sociais e mostrar autênticas de língua. Aqui se estabelece a evidente investigação, pois analisar como é feito o trabalho com a leitura de gêneros literários e propor metodologias com base na Linguística Dialógica pode favorecer um ensino mais inclusivo.

Além da especificidade da pesquisa, um sentido mais global no qual ela se insere expressa grande parte do interesse sobre o problema levantado: a importância do ensino do espanhol no Brasil. Já se falou sobre as relações internacionais e a importância cultural, e, trazendo as palavras de Paraquett (2012), o que para ela é fundamental:

[...] a aprendizagem da língua espanhola no Brasil significa um importante passo para a integração continental, já que somos um dos poucos povos latino-americanos a não falar espanhol, mas contribuimos significativamente quando pensamos no grande número de habitantes de nosso país (p. 50).

Portanto, cabe elucidar que o conhecimento de uma língua estrangeira contribui para a produção de conhecimento no país, para o crescimento da intelectualidade, para a criação e divulgação de ideias. Infelizmente, o que tem marcado a aparente e pouca proximidade com os países do Continente Latino-americano é o desconhecimento, o reforço de estereótipos e preconceitos, como mostra Paraquett (2011) em sua pesquisa sobre as representações identitárias dos latino-americanos no Brasil. A autora enfatiza a forma como vemos e somos vistos, apontando alguns avanços e muitos retrocessos no que tange à construção identitária e intercultural.

Em uma problemática semelhante, os estudos eidéticos mostram que há redes de pessoas que se perguntam pela realidade de seus povos no mundo e pelo destino destes. São produtores de ideias como interpretações e propostas para suas realidades e não somente como informação, como conhecimento empírico acerca destas (DEVÉS, 2014). O diálogo entre os que produzem conhecimento é fundamental, pois a ignorância impossibilita-o, reforça estereótipos e bloqueia a divulgação de ideias, cultura, informação e saberes que poderiam ser bem aproveitados se circulassem entre os países.

Há uma característica comum aos países conhecidos como “periferias intelectuais”: o desconhecimento entre si:

Las intelectualidades periféricas se desconocen recíprocamente y creen que son específicos algunos elementos que se expanden por casi todo el globo en la época moderna. Superar estos provincianismos posibilita pensar la periferia como totalidad²⁵ (DEVÉS, 2014, p. 18).

É histórico o fato de que o Brasil, em geral, desconheça a produção intelectual de seus países vizinhos, por exemplo, bem como da África e do Oriente. A Europa, conhecida como centro intelectual, sempre foi prestigiada com seus textos lidos e teorias divulgadas amplamente. Mas, as antigas colônias portuguesas e espanholas podem oferecer amplamente a construção de ideias com um pensamento inovador e tão pouco divulgado. Esse desconhecimento é uma desvantagem na construção do saber e da emancipação das periferias, ao passo que a alteridade é o caminho de encontro: “Pensar desde la otredad es pensar acerca de otros modos de emancipación, entendida ésta, como las maneras de salir del estado de marginalidad para ubicarse en un lugar de igualdad en el espacio mundial.²⁶” (DEVÉS, 2014, p. 62).

Apontada essa desvantagem, acrescenta-se o que pontua Rama (2008) quando afirma que o nacionalismo possuiu sentidos limitados e a atualidade aponta a união entre os países do continente:

²⁵ As intelectualidades periféricas se desconhecem e acreditam que são específicos alguns elementos que se expandem por quase todo o globo na época moderna. Superar esses provincianismos possibilita pensar a periferia como totalidade.

²⁶ Pensar através da alteridade é pensar sobre outros modos de emancipação, entendendo essa última como as maneiras de sair do estado de marginalidade para localizar-se em um lugar de igualdade no espaço mundial. (Traduções nossas).

Os sentidos limitados, sufocantes, do nacionalismo cultural deverão ser superados, porque para nós este não é o momento de tal ou qual país, mas a hora da América Latina como um grande complexo cultural, original, dentro das estruturas maiores da civilização universal (RAMA, 2008, p. 63).

Há semelhanças em lutas e histórias nesse complexo cultural. Embora fragmentada e dividida, além de isolada por muito tempo, Rama (2008) afirma que por trás dessas “cercas” havia homens que lutavam pelo mesmo ideal: “o quebra-cabeça das nacionalidades e do isolamento não impediu o desenvolvimento de processos civilizadores similares, poderosos entroncamentos em torno de renovadoras ideias – forças que aglutinam um continente.” (p. 63). Finalmente, o estudioso chama a atenção para o conhecimento dessas histórias, ou dessa história única da qual todos fazem parte: “Conhecer o testemunho lúcido dos que viveram de perto a realidade atual da cultura nos diversos países americanos (ou tiveram participação em suas vicissitudes) é a primeira obrigação, possivelmente um desejo fervoroso nosso dos homens de hoje” (RAMA, 2008, p. 63).

Dito assim, ampliar o conhecimento de ELE no Brasil possibilita a divulgação da produção intelectual, que até então tem sido pouco considerada em solo brasileiro, contribuindo com sua própria construção eidética. Rejeitar o ensino de espanhol e suas literaturas é reforçar o preconceito de que os países hispânicos nada têm a oferecer além de novelas e séries mexicanas transmitidas e reprisadas há décadas por certa emissora brasileira de televisão, pelo futebol e por alguma música que se tornou popular. Reitera-se, desse modo, a importância da língua espanhola, que não se dissocia da literatura, porquanto aceitar uma língua é aceitar uma tradição que, por ser de letras vivas, é de Literatura (RAMA, 2008).

Por tudo que foi indicado, este trabalho investigativo tem se mostrado pertinente. Sua interdisciplinaridade, porquanto a literatura evoca diversos temas e a investigação estabelece-se no entre-lugar da Literatura e do Ensino de Línguas Estrangeiras, mostra a necessidade de problematização e novas propostas de pesquisa, pois ecos são deixados para que outros pesquisadores continuem o que aqui fora sinalizado. Apesar da aparente permanência nesse entre-lugar, ressalte-se, antes, a união entre as duas áreas defendidas na presente tese, uma vez que o espírito da língua na qual se vive, mais que pela fala, subsiste através da invenção literária, como reivindica Rama (2008). Assim, tendo assinalado a importância do

tema, apresenta-se, na próxima seção, o *corpus* da pesquisa e seus critérios de seleção, fundamentais ao desenvolvimento do fazer científico.

3.3 Do corpus: critérios de seleção das coleções e dos gêneros literários

3.3.1 PNLD 2015: duas coleções, uma singularidade

Desde o primeiro PNLD (2012) de língua estrangeira moderna, novas coleções têm sido aprovadas e outras, anteriormente incluídas, foram reprovadas, conforme apresenta o “Guia de livros didáticos” em suas edições 2012, 2015 e 2017. Primeiramente, vale mencionar os índices de aprovação das coleções. No PNLD de 2012, o índice das coleções aprovadas corresponde a 25% de selecionadas e 75% de excluídas, conforme o “Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua estrangeira moderna: ensino médio” (BRASIL, 2011). As coleções aprovadas foram: “*EL ARTE DE LEER ESPAÑOL*”, de Terumi Koto Bonnet Villalba e Deise Cristina de Lima Picanço, da editora base Editorial; “*ENLACES – ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS*”, de Soraia Adel Osman et. al., da Macmillan do Brasil Editora; e “*SÍNTESIS – CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA*”, de Ivan Rodrigues Martin, publicado pela Editora Ática.

Já no PNLD 2015, o índice de aprovação caiu um pouco, sendo 15% de selecionadas e 85% de excluídas. As coleções aprovadas foram: “*CERCANÍA JOVEN: ESPAÑOL*”, de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia, da editora SM; e “*ENLACES: ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS*”, de Soraia Osman, da editora Macmillan do Brasil.

Para o PNLD 2018, o Guia do Livro didático (2017) apresenta um índice de 30% para as coleções aprovadas e 70% de excluídas. Três coleções foram aprovadas, sendo: “*CERCANÍA JOVEN: ESPAÑOL*”, de Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra E Luíza Santana Chaves, da editora SM; “*SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*”, de Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas, da editora Richmond; e “*CONFLUENCIA*”, de Amanda Verdan Dib et. al., da editora Moderna.

O primeiro PNLD de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol aprovou três coleções, mas entende-se esta primeira seleção como processo inaugural do

programa. Em decorrência disso, o PNLD 2015 foi escolhido para a realização da presente pesquisa por esperar-se maior correspondência com os critérios estabelecidos pelo edital e maior amadurecimento na realização do programa na disciplina supracitada, em outras palavras, por apresentar uma amostra do processo de desenvolvimento do programa na disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol. Cabe acrescentar, também, que pelos objetivos definidos na pesquisa, um triênio é válido para análise, especialmente considerando que há recorrência na aprovação das coleções: o LD *Enlaces* havia sido aprovado no PNLD 2012 e o LD *Cercanía Joven: español* fora aprovado no PNLD 2018. Por essa recorrência, pode-se supor que as coleções têm escolhas metodológicas coerentes com o estabelecido nos PCN, OCEM e PNLD e apresentam singularidades em relação às demais coleções aprovadas somente uma vez pelo programa. Destarte, são duas coleções, mas uma problemática encontrada; isto é, dois LD diferentes, porém um dado em comum observável como fenômeno antes das análises: maior aprovação em relação às demais coleções do programa.

Portanto, com estes *corpora* espera-se estabelecer uma amostra da apresentação de narrativas literárias, nos LD, e, com isso, ressaltar a importância da leitura de literatura no ensino de língua estrangeira. Dados os critérios de seleção das coleções traçados para a pesquisa, é importante mencionar que, de acordo com o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 ensino médio – Língua Estrangeira Moderna* (2014), a avaliação das coleções nesse ano pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação cidadã e ao engajamento com o entorno e com o de outras realidades socioculturais brasileiras e estrangeiras. Segundo o próprio documento, os elementos fundamentais para a constituição dos critérios (esses estabelecidos pelo edital do PNLD) de avaliação adotados foram o foco na formação crítica do leitor, a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua e os propósitos sociais. Constata-se, então, que tais critérios reportam a “uma visão de escola defensora do acesso ao conhecimento, da valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos” (BRASIL, 2014).

Sabendo que o discurso constitui-se na pluralidade e em dialogia, foi importante considerar a avaliação pedagógica contida no Guia (2015), na PARTE A, para a presente pesquisa: “CRITÉRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA”. Esses são critérios do PNLD quanto aos

textos escritos, uma vez que os autores dos livros baseiam-se nessas normas para sua produção. Assim, para a presente análise, tornou-se relevante considerar que a presença-ausência, metodologia, variedade etc. de narrativas literárias está condicionada às escolhas que se fizeram com base nesses critérios. De acordo com o Guia (2015), com relação aos textos nos LD foi observado se cada coleção: aborda temas adequados ao ensino médio; contempla variedade de gêneros verbais, gêneros não verbais, gêneros verbo-visuais; inclui um conjunto que circula no mundo social, oriundo de diferentes esferas e suportes; reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira; contribui para a compreensão da diversidade (cultural, social, étnica, etária e de gênero) como inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam; expõe elementos de contextualização social e histórica, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação. É com base nessas prerrogativas que os textos literários são inseridos nos LD. Portanto, na descrição de cada LD e catalogação das narrativas literárias presentes, ressalta-se o trabalho de produção do livro que leva em conta escolhas que contemplem as variedades de textos esperadas pelo PNLD.

Ainda é importante para a metodologia da presente investigação trazer os critérios do PNLD quanto à compreensão leitora na ficha de avaliação. Assim, foi comprovado se a coleção: contempla uma efetiva interação texto-leitor por meio de propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura; explora diversos tipos de estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras; em caso positivo, especifique quais e indique se há um desequilíbrio no emprego das estratégias; propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da reflexão crítica. Ademais, quanto à produção escrita, os instrumentos de análise das atividades expostos no Guia apontam se cada coleção: promove atividades que consideram a escrita como processo de interação, com a definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivo); reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira; contém atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto.

Considerando a escolha do PNLD 2015 como *corpus* da pesquisa, para compor este capítulo metodológico faz-se necessário apresentar as coleções e suas

possíveis contradições, diferenças, semelhanças entre si e singularidades como LD de língua estrangeira moderna. Na seção subsequente, descrevem-se os aspectos gerais e específicos de cada coleção, apontando os desdobramentos que levaram à escolha de determinados gêneros literários para análise de suas atividades propostas, em detrimento de outros.

3.3.2 *Dos autores das coleções de LD: origem e formação*

O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento.

Mikhail Bakhtin

Para Bakhtin (2011), o autor como entidade criadora de uma obra é uma posição estético-formal que materializa uma relação axiológica com o que produz e o seu mundo. Mesmo sendo pensado, fundamentalmente, do ponto de vista da obra literária, as reflexões sobre o autor revelam, além da alteridade na constituição discursiva, a autoria em relação ao enunciado como evento único e irrepetível. Ademais, em ação responsivo-volitiva, o enunciado é constituído. Logo, apresentar os autores, as entidades físicas responsáveis pela produção dos LD em análise é reconhecer a própria constituição do dizer, da materialização de seu contexto histórico-social, visões de mundo e projeções intelectuais em uma autoria. Logo, a seguir, apresenta-se, de modo breve, a biografia acadêmica dos autores dos LD.

Os autores do livro *Cercanía Joven: español* (2016) são Ludmila Scarano Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia. As duas autoras são brasileiras e o autor é argentino. Ludmila Coimbra é professora assistente na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. É graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Licenciatura em Língua Espanhola - 2004 e Licenciatura em Língua Portuguesa – 2005); mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG e doutora em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A autora Luiza Chaves, atualmente, é professora efetiva do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), onde atuou em

2015 como coordenadora pedagógica do 2º Ciclo de Formação Humana, sendo membro titular da COPED (Coordenação Pedagógica do CP/UFGM). Sua formação acadêmica compreende uma licenciatura em Letras pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFGM), mestrado em Letras/Estudos Literários e doutorado em Letras/Estudos Literários, ambas as titulações pela FALE/UFGM.

Pedro Luis Barcia é doutor em Letras pela Universidad Nacional de La Plata. É professor titular com dedicação exclusiva de *Contenidos Culturales del siglo XX* (Licenciatura em Comunicación Social, Universidad Austral); presidente da Academia Argentina de Letras e da Academia Nacional de Educación; membro correspondente da Real Academia Española (RAE).

As autoras do LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños* são: Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde. Soraia Osman é licenciada em Letras (com habilitação em Português e Espanhol) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; é bacharel em Letras (Português e Espanhol) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Neide Elias é licenciada em Letras (Português e Espanhol) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Também é bacharel em Letras (Português e Espanhol) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; e professora de Espanhol na Universidade Federal de São Paulo.

Priscila Reis é especialista em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de Navarra (Espanha) e licenciada em Letras (Espanhol/Português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora e coordenadora de Espanhol do ensino médio e fundamental II no Colégio Visconde de Porto Seguro; atua como professora do Instituto Cervantes de São Paulo e tem pós-graduação em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral, pela Universidade de Franca.

Sonia Izquierdo é bacharel em Filologia pela Universidad Complutense de Madrid, Espanha; mestra em Linguística Aplicada pela Universidad de Alcalá, UAH, Espanha; é professora de espanhol como língua estrangeira. Tem sido autora de vários materiais complementares sobre o ensino de espanhol e coautora de livros didáticos para o Ensino Médio.

Jenny Valverde é mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; tem experiência em tradução, coordenação pedagógica e ensino de espanhol para brasileiros.

Assim, pode-se notar que as áreas em que atuam os autores são bem diversificadas, dentro das áreas afins da linguagem. Além de profissionais brasileiros de diferentes partes do país, a maioria com formação no Sudeste, cada coleção conta com um estrangeiro formado no exterior, mostrando diversidade ao também oportunizar a visão exotópica na produção do material didático. Com uma pequena apresentação biográfica de cada autor, segue-se a descrição das coleções, segundo o próprio Guia Nacional do Livro Didático (2015) e a apreciação da autora da presente tese.

3.3.3 Aspectos gerais de *Cercanía Joven: español*

O livro *Cercanía Joven: español*, cuja capa mostra-se na figura 1, apresenta-se como uma proposta de LD para o Ensino Médio seguindo a mesma linha do LD aprovado no PNLD 2014, *Cercanía*, obra voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, dos autores Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e José Moreno Alba, também da editora – SM, 1ª edição, 2012. Esse é um dos dados interessantes que contribuiu para que a coleção fosse selecionada nesta investigação, uma vez que pressupõe um trabalho de formação continuada, isto é, tendo uma proposta semelhante para o Ensino Fundamental e Médio, possibilita à escola que tenha escolhido a coleção *Cercanía* seguir com a metodologia utilizada também nas séries do Ensino Médio com o LD *Cercanía Joven: español*, com as especificidades envolvidas nessa etapa escolar. Isto é, não se mostra aqui nenhum juízo de valor ou preferência pelas coleções, antes, ressalte-se que, caso a escola que tenha utilizado o *Cercanía* no Ensino Fundamental e queira seguir com uma coleção semelhante no Ensino Médio, o PNLD oportuniza aos professores essa escolha. Para melhor reconhecimento das coleções, segue a capa de um dos volumes da coleção.

Figura 1 – Capa do livro didático da editora SM, 1º ano do Ensino Médio.



Fonte: Guia de livros didáticos PNLD 2015, p. 24.

Segundo o “Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua estrangeira moderna: ensino médio” (BRASIL, 2011), a coleção *Cercanía Joven: español* apresenta uma proposta didático-pedagógica que integra as competências linguísticas a partir do trabalho com diferentes gêneros, tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania. O documento aponta, também, que a coleção apresenta textos e temas compatíveis com a faixa etária correspondente ao Ensino Médio e que são de interesse social. Desse modo, é válido verificar como as narrativas literárias estão inseridas nesse contexto metodológico, como são apresentadas ao estudante e em quais seções do LD, uma vez que este precisa englobar variados gêneros e trabalhar a criticidade e a cidadania considerando a transversalidade do ensino.

Numa primeira leitura do LD *Cercanía Joven: español*, constata-se que, apesar da pouca presença da literatura nos LD de espanhol aprovados pelo PNLD, essa coleção é a que mais apresenta textos literários (36 textos em atividades, a maioria dos textos na íntegra; contra 22 textos da coleção *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, com mais da metade apresentada em fragmentos e alguns apenas comentados), ainda que, nos volumes do Ensino Médio, os textos estejam no fim de uma unidade ou capítulo, o que pode demonstrar que a leitura literária não recebe muita ênfase, especialmente porque o LD precisa dar conta de outros

critérios avaliados pelo programa. No entanto, uma leitura de alguns desses critérios de avaliação mostra que os textos literários poderiam ser melhor explorados, já que o edital do PNLD estabelece que se verifique se o livro:

[...] 2. seleciona textos que favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; 3. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; [...] 5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possam compreender suas condições de produção e circulação; 6. discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional; 7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica [...] (BRASIL, 2014, p. 12).

Os textos literários enquadram-se nos critérios acima referidos, uma vez que expressam o contexto sócio-histórico da comunidade falante, podem ser objetos de leitura para a reflexão crítica e a formação cultural. Em consonância com tais afirmações, a presença da literatura nos manuais didáticos da coleção *Cercanía joven* (PNLD 2015) poderia ser mais frequente. Todavia, compreende-se que os autores do LD visam dar conta dos critérios definidos no edital e, portanto, selecionam diversos gêneros discursivos para o trabalho linguístico-cultural entre os quais se incluem cédula de identidade, entrevista, discurso político, convite, notícia e outros. Nesse conjunto de gêneros, inserem-se os gêneros literários em uma seção à parte, voltada apenas para o trabalho do texto literário - *Proyecto*.

Em geral, em todos os volumes da coleção, a presença da literatura está na subseção intitulada "*Proyectos*", salvo algumas ocorrências isoladas. São subseções pensadas para trabalhar a literatura de modo interdisciplinar, apresentando elementos culturais de um país cujo idioma oficial é o espanhol, relacionando-os com o contexto semelhante no Brasil e propondo a produção textual de diferentes gêneros. Nota-se a preocupação com a formação leitora por meio da interdisciplinaridade e do trabalho com diferentes gêneros e suportes. A literatura nesses projetos é articulada com temáticas variadas como o esporte, música e outras disciplinas como História e Geografia. Portanto, na próxima seção, serão

descritos os projetos para indicar a presença dos textos literários, quais gêneros aparecem e qual incidência de cada um.

3.3.3.1 Os “*Proyectos*” e a ocorrência da Literatura

No primeiro volume, salvo as seções do capítulo 1, que apresentam canções como “300 kilos”, da banda Los Coyotes; “Visa para un sueño”, de Juan Luis Guerra; “Guantanamo”, de Fernández Días (mencionando a inspiração desta pelo poema “Versos sencillos”, de José Martí) em diálogo com “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, encontra-se a literatura nos projetos. O *Proyecto 1* titula-se “Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno”. Nesse projeto, a entrada do texto literário ocorre por meio da temática do espaço urbano, arquitetura e arte. Articulam-se as disciplinas de Literatura, Arte, Geografia e Língua Portuguesa. Buscou-se relacionar culturas entre o Brasil e a Argentina. Os textos literários propostos para leitura são contos: “Viajes”, “Tristeza del cronopio” e “Terapias”, do livro “Historias de cronopios y de famas”, de Julio Cortázar.

Na Unidade 2, capítulo 3, antes do próximo “proyecto”, há indicação de leitura do romance “El caso del futbolista enmascarado”, de Carlos Schlaen, e de uma canção “Wakawaka, esto es África”, de Shakira. Na mesma unidade, capítulo 4, o *Proyecto 2* - “Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos”, sob a temática “Fútbol en la literatura y en la fotografía”, apresenta, por meio da interdisciplinaridade Literatura e Educação Física, o gênero crônica. Os textos literários presentes são “El hombre que murió dos veces”, de Juan Villoro; “Moacir Barbosa”, de Eduardo Galeano; sinopses e apresentação da capa de três livros de crônicas de Juan Villoro: “Dios es redondo”, “El miedo en el espejo” y “El libro salvaje”.

E, por fim, na Unidade 3, “Capítulo 6 – Movimientos populares: ¡participemos de la política!”²⁷, apresenta-se o *Proyecto 3*: “Quiero decir tu nombre, ¡libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones”. Com a proposta interdisciplinar entre História, Literatura e Música, o projeto traz o conto “Beatriz (una palabra enorme)”, e um poema musicado “Te quiero”, de Mario Benedetti. Também apresenta a letra da

²⁷ Movimientos populares: participemos de la política. (Tradução nossa).

canção “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, da dupla Erasmo Carlos e Roberto Carlos.

O Volume 2 da coleção apresenta maior incidência de textos literários. Na Unidade 1, capítulo 1, não há texto literário. Já o capítulo 2 – “Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?”²⁸ inicia-se com discussões em torno do texto literário. Há uma entrevista para o programa *Afrohispanos* na qual o escritor Justo Bolekia Boleká fala sobre seu livro “Poesía en lengua bubi: antología y estudio” (p. 32). Bubi é uma língua e o nome do povo que habita a ilha de Malabo, pertencente à Guiné Equatorial. Embora seja um tema muito relevante para conhecimento da cultura afro-hispânica, nenhum poema é mostrado.

Páginas à frente, ainda no mesmo capítulo, novamente a literatura é mencionada como tema para o trabalho com gênero textual, desta vez, o gênero sinopse (p. 40). *O Guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, de José de Alencar, são romances dos quais se falam. Nenhum trecho dos romances é lido, apenas trabalham-se as sinopses, o conceito de literatura indígena, literatura indianista e literatura indigenista. Ainda trabalhando o gênero sinopses, são apresentados mais três romances da literatura brasileira e estrangeira. No mesmo capítulo, a seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”²⁹ (p. 48) aborda de forma breve o gênero lenda, apresentando “La llorona o Cihuacóatl”.

No Capítulo 2, aparece o “*Proyecto 1 – Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad*” o qual apresenta os textos “*Mi novela favorita*”, de Mario Vargas Llosa e “*Don Quijote en América*”, de Guillermo Días Plaja e o capítulo VIII, “*La aventura de los molinos*”, primeira parte do “*Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*”, de Miguel de Cervantes. Nesse projeto, a interdisciplinaridade inclui as disciplinas Literatura e Sociologia, e trabalha-se a Espanha em relação a outros países, “*demás países del mundo*”, segundo o texto de abertura do projeto.

Na Unidade 2 e capítulo 3 não há, nem são mencionados, textos literários. Já no capítulo 4, trabalha-se a letra da canção “*Antes muerta que sencilla*”, de María Isabel, (p. 81), um poema de um blogueiro, sem mencionar o nome do autor, “*Del verbo gustar*”. No “*Proyecto 2 – Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela*” (p. 102), apresentam-se o poema “*Rotundamente negra*”, de Shirley Campbell Barr, a narrativa de memória “*El cabello de Illari*”, da mesma escritora afro

²⁸ Língua e literatura: que livro você quer ler?

²⁹ Culturas em diálogos: nossa aproximação. (traduções nossas).

costarricense. A interdisciplinaridade se dá pelo trabalho entre língua e literatura e os países relacionados são Brasil e Costa Rica.

Finalmente, a Unidade 3 traz o *Proyecto 3 – Literatura y gastronomía: las odas de Pablo Neruda*, com o trabalho sobre os poemas “Oda a la cebolla”, “Oda al tomate”, “Es triste comer frac” e “El gran mantel”, de Neruda. A interdisciplinaridade está no trabalho com a Literatura, Sociologia, Filosofia e Química.

No terceiro volume da coleção, o texto literário apresenta-se a partir do primeiro projeto, no capítulo 2 da Unidade 1: “Literatura y nuevas tecnologías: la sociedad del nuevo milenio” (p. 48). São trabalhados os contos “El móvil” e “Números”, de Juan José Millás. A proposta interdisciplinar conta com Espanhol, Literatura, Matemática e Artes e a relação entre os países Brasil e Espanha. Na unidade 2, capítulo 4, o segundo projeto “Literatura, teatro y cine: un lugar al sol en la selva de piedra” (p. 98), é trabalhado o texto “El método Grönholm”, de Jordi Galcerán, uma obra teatral do autor catalão adaptada para o cinema, filme homônimo também trabalhado no projeto. Trabalham-se as disciplinas Literatura, Geografia e Sociologia, relacionam-se os países: Brasil, Argentina e Espanha. No capítulo 6, o “Proyecto 3 – Literatura en áudio y vídeo: ver, escuchar, crear y recita poemas de amor”, trabalham-se os poemas “Besos”, de Gabriela Mistral; “El primer beso”, de Amado Nervo; “Um beijo” e “Remorso”, de Olavo Bilac. Com a interdisciplinaridade entre Espanhol, Literatura e Artes, relacionando Brasil, Chile e o México.

Os três volumes da coleção *Cercanía Joven* apresentam 29 textos literários trabalhados com atividades de leitura ou de compreensão auditiva, 14 textos indicados para leitura/escuta ou mencionados quando trabalhados outros gêneros, como entrevista e sinopse.

3.3.4 Aspectos gerais de *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* e a ocorrência da literatura

Os livros da coleção *Enlaces: Español para jóvenes brasileños* (figura 2) é formada por oito unidades divididas em competências e habilidades e funções comunicativas. Conforme o Guia PNLD 2015, o LD “tem um projeto gráfico-editorial

claro, coerente e funcional, adequado à sua proposta didático-pedagógica. Sua legibilidade gráfica também é adequada.” (BRASIL, p. 31).

Figura 2 – Capa do livro didático da editora Macmillan do Brasil, 1º ano do Ensino Médio.



Fonte: Guia do livro didático PNLD 2015, p. 29.

Embora a coleção apresente textos que contemplem as linguagens verbal, não verbal e verbo-visual, oferecendo ao aluno o acesso a diferentes gêneros, tipos, suportes e esferas sociais e políticas, no volume 1, poucos textos literários de língua espanhola, em prosa ou poesia, são apresentados. No primeiro capítulo, o único texto literário que aparece é o fragmento, de duas linhas, de uma crônica de Mario Prata utilizada numa atividade de compreensão leitora sobre um tema trabalhado na unidade.

As unidades do LD *Enlaces* estão divididas em oito categorias e têm seus objetivos expostos nas páginas 04 e 05 de cada volume (ANEXO A), conforme descrito a seguir:

1. A “Página de entrada” é literalmente uma página que oferece o primeiro contato com o tema trabalhado na unidade;

2. A seção “*Hablemos de*”³⁰ introduz o referido tema e o conteúdo gramatical, comunicativo ou lexical a serem trabalhados a partir de modelos de diálogos, apresentações, entrevistas e demais gêneros discursivos;

3. “*¡Y no solo esto!*” é uma orientação para o desenvolvimento de estratégias de leitura em língua espanhola;

4. “*En otras palabras...*”³¹ é uma proposta para praticar a expressão escrita a partir da observação dos elementos constitutivos a partir do trabalho com gêneros discursivos;

5. A seção “*Manos a la obra*” tem o objetivo principal de desenvolver a competência gramatical de forma sistematizada, englobando o seu uso e forma;

6. A seção “*Como te decía*” apresenta as atividades de produção oral;

7. A seção “*Más cosas*” apresenta atividades lúdicas e atividades com ênfase na interculturalidade;

8. “*Así me veo*” é uma etapa de autoavaliação do aluno.

Nas páginas 04 e 05 de todos os volumes da coleção *Enlaces* encontram-se os objetivos de cada categoria mencionada. Os textos literários são apresentados na seção intitulada *¡Y no solo esto!*, visando o desenvolvimento de estratégias de leitura em língua espanhola a partir do trabalho com os diferentes gêneros discursivos, propondo, especialmente, atividades de compreensão leitora e reflexão sobre o tema tratado na unidade, da gramática e do vocabulário. De acordo com o Guia (2015), nessa seção trabalha-se com o processo de pré-leitura, leitura e pós-leitura como uma efetiva interação entre texto-leitor, propiciando o diálogo intertextual e são comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. O LD busca responder ao projeto pedagógico dos documentos oficiais da educação brasileira. Utilizando-se da perspectiva cognitivista de leitura. Todavia, nem sempre essa abordagem se vê efetiva na construção desse diálogo de que se fala no LD. Uma abordagem intercultural seria mais coerente com esse objetivo de desenvolvimento da reflexão crítica.

No volume 1 da coleção *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, o primeiro texto literário hispano-americano apresenta-se na Unidade 3 “*De ciudad en ciudad*”³², na página 55. Trata-se do conto de Júlio Cortázar, *Viajes*. Na Unidade 4,

³⁰ Falemos de.

³¹ Em outras palavras.

³² De cidade em cidade. (Traduções nossas).

encontra-se o segundo texto literário do LD, na seção *¡Manos a obra!*³³: o relato de memória *La casa de las palabras*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Por último, na Unidade 7, p. 172, apresenta-se um texto literário espanhol, na seção “Un poco más de todo”³⁴: um poema do escritor espanhol Gustavo Adolfo Bécquer intitulado “Rima XI”, que faz parte da obra poética “Rimas”.

No volume 2, a primeira ocorrência de texto literário se dá na Unidade 2, na seção “En otras palabras...”: o gênero biografia. Na mesma unidade, já na seção seguinte, “Como te decía”³⁵, aborda-se o gênero testemunho e, na seção “Nos... otros”³⁶, apresenta-se duas canções: “Apesar de você”, de Chico Buarque, e “Manifiesto”, de Victor Jara. Na unidade 3, na seção “Y no solo esto”³⁷, apresenta-se um fragmento do primeiro capítulo, da primeira parte de “Don Quijote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes. Na unidade 4, há atividade com a letra da canção “En el muelle de San Blas”, da banda Maná (p. 70). Na unidade 6, outra atividade com a canção “Un mundo mejor”, da banda espanhola “La oreja de Van Gogh” (p. 96). Na mesma unidade, na seção “Y no solo esto” (p. 98), encontra-se uma atividade com um fragmento da introdução de “Lazarillo de Tormes”. Ainda nessa unidade, na seção “Nos... otros”, apresenta-se o poema “Estatuto do homem (Ato Institucional Permanente)”, de Thiago de Mello, o áudio da versão em espanhol, de Pablo Neruda, e um fragmento do poema “Queda prohibido no crear mi historia”, do escritor espanhol Alfredo Cuervo Barrero. Ao final da unidade, na revisão, há uma atividade com a letra da canção “Ojalá que llueva”, de Juan Luis Guerra. Na unidade 7, há uma atividade com o conto “Instrucciones para dar cuerda al reloj”, de Julio Cortázar (p. 122). Finalmente, na seção “Un poco más de todo”, que faz uma revisão de todas as unidades, encontra-se atividade sobre a canção “Ojalá”, de Silvio Rodríguez (p. 166).

O volume 3 apresenta o primeiro texto literário na unidade 2, na seção “Y no solo esto” (p. 30), trata-se de fragmentos do conto “Funes el memorioso”, da obra “Narraciones”, de Jorge Luis Borges. Na unidade 4, na seção “Y no solo esto” (p. 64), uma das atividades apresenta a descrição de alguns clássicos entre literatura fantástica e ficção científica: “Frankenstein o el moderno Prometeo”, de Mary

³³ Mãos à obra!

³⁴ Um pouco mais de tudo.

³⁵ Como te dizia.

³⁶ Nós/ nos... outros.

³⁷ E não só isso. (Traduções nossas).

Shelley; “La isla del Dr. Moreau”, de H. G. Wells; e “Yo, robot”, de Isaac Asimov. Na seção “Y no solo esto”, da unidade 5, há uma atividade sobre um trecho da obra teatral “La casa de Bernarda Alba”, de Federico Garcia Lorca (p. 81). Na unidade 6, seção “Y no solo esto” (p. 98), apresenta-se alguns fragmentos do poema “Martín Fierro”, do poeta José Hernández. Na mesma unidade, na seção “Nos... otros” (p. 107), há uma atividade com duas canções: “Nega do cabelo duro”, de Rubens Soares e David Nasser; e “El negrito del batey”, de Medardo Guzmán. E na seção “Un poco más de todo”, há atividades com o poema “Canción”, do poeta cubano Nicolás Guillén, o estribilho da canção “Avisa a tu madre”, da banda espanhola Jarabe de Palo.

Em geral, ambas as coleções reservam uma seção específica do LD para o trabalho com o texto literário, embora também haja algumas atividades com literatura em outras sessões das unidades e capítulos. Enquanto a coleção *Cercanía Joven: español* tem uma seção exclusiva para o trabalho com textos literários – “Proyectos”, na coleção *Enlaces* a seção “Y no solo esto” são apresentados textos não literários na maioria das unidades.

Finalmente, apresentando um resumo da ocorrência da literatura em ambas as coleções, a tabela a seguir traça uma comparação quantitativa:

Tabela 1 – Ocorrência da literatura nos LD: especificidades

	<i>Cercanía Joven: español</i>	<i>Enlaces – Español para brasileños</i>
Diferentes Modalidades		
Prosa	17	8
Poesia	19	14
Origem dos textos		
Literatura Hispano-americana	22	8
Literatura Espanhola	7	7
Literatura Brasileira	7	4
Literatura de outros países (não hispânica)	0	3

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se que em ambos os LD há maior presença da literatura hispano-americana, sendo esta mais recorrente no *Cercanía Joven*. Também são encontrados textos da Literatura Brasileira, fato que evidencia a necessidade do olhar comparativo, uma vez que os próprios LD trazem, muitas vezes, a comparação entre o texto estrangeiro e o nacional.

Não obstante esse olhar comparatista, ressalte-se que a presente pesquisa não recai sob o ponto de vista nacionalista. Seguindo a perspectiva bakhtiniana de dialogismo, reafirma-se o caráter dialógico da literatura hispano-americana, seja em diálogo com a literatura europeia ou com as literaturas latino-americanas, há sempre um Outro que forma o fazer/ser no continente. Como esclarece Paz (1981), é difícil definir o que é literatura hispano-americana, pois toda literatura reflete e refrata o mundo. No entanto, nota-se que a contradição, o diálogo e a imbricação de visões dão o tom à nossa literatura:

[...] la contradicción, la ambigüedad, la excepción y la indeterminación son rasgos que aparecen en todas las literaturas. En el seno de cada literatura hay un diálogo continuo hecho de oposiciones, separaciones, bifurcaciones. La literatura es un tejido de afirmaciones y negaciones, dudas e interrogaciones. La literatura hispanoamericana no es un mero conjunto de obras sino las relaciones entre esas obras. Cada una de ellas es una respuesta, declarada o tácita, a otra obra escrita por un predecesor, un contemporáneo o un imaginario descendiente³⁸. (PAZ, 1981, p. 37).

É essa caracterização que, compondo o compêndio literário hispano-americano, marca os estudos em literatura comparada atuais. Considerando essa visão dialógica da literatura que acena à responsividade/responsibilidade, a resposta declarada ou tácita a outrem, como coloca Octavio Paz (1981), que a análise dos LD considera o comparativo em atividades de leitura. Se a construção da identidade é levada em conta na proposta de leitura, se o LD mostra o diálogo entre as literaturas, se expõe ou possibilita o encontro com a responsividade no ato estético que é o escrever literatura.

³⁸ [...] a contradição, a ambiguidade, a exceção e a indeterminação são traços que aparecem em todas as literaturas. No seio de cada literatura há um diálogo contínuo feito de oposições, separações, bifurcações. A literatura é um tecido de afirmações e negações, dúvidas e interrogações. A literatura hispano-americana não é um mero conjunto de obras, mas as relações entre essas obras. Cada uma delas é uma resposta, declarada ou implícita, a outra obra escrita por um antecessor, um contemporâneo ou um imaginário descendente. (Tradução nossa).

Esse é, pois, o caráter comparatista. É dialógico, não centrado no conceito de nação, cópia ou influência. Antes, de resposta, transformação, refração, subversão aos modelos. A literatura não está limitada a fronteiras e a construção identitária não se vincula exclusivamente ao conceito de nação. Segundo Coutinho (2003), a relação entre discurso literário e identidade nacional é uma construção histórica relativamente recente. No entanto, contrários à noção de literatura nacional centrada na visão da humanidade dividida em grupos homogêneos, distintos entre si e marcados por um conjunto único de valores e preocupações que perfazem o “caráter nacional”, os teóricos recentes demonstram que as nações são “comunidades imaginadas”, como propõe a acepção de Benedict Anderson (1983), criadas em contexto históricos específicos e ligadas a interesses políticos de grupos determinados. Consequentemente, chega-se à conclusão de que “as literaturas nacionais são construções criadas para sustentar a identidade de uma nação, conferindo-lhe o estatuto cultural necessário para sua projeção na arena das disputas internacionais.” (COUTINHO, 2003, p. 60).

Dessa forma, entende-se que “[...] as literaturas nacionais são, ao mesmo tempo, produtos e constituintes parciais da nação e de seu sentido coletivo de identidade nacional.” (Idem, p. 60). Todavia, este não é um conceito homogêneo. A literatura nacional é um conceito em aberto, com facetas múltiplas e diversas a variar segundo as necessidades de afirmação e autodefinição de cada momento, conforme esclarece Coutinho (2003):

[...] a preocupação com a afirmação de uma identidade cultural que viesse a respaldar a imagem da nação cedeu lugar a uma constante indagação, que põe em xeque o caráter homogêneo de construções como as anteriores e aponta na direção de uma pluralidade de caminhos, sempre provisórios e instáveis. (p. 61).

Desse modo, a crítica e a história literária estão em reformulação constante dada a multiplicidade cultural no continente sul-americano – aqui, se enfatiza, onde se fala espanhol e português:

Nuestra crítica literaria debería explorar estas relaciones contradictorias y mostrarnos cómo esas afirmaciones y negaciones excluyentes son también, de alguna manera, complementarias. A veces sueño con una historia de la literatura hispanoamericana que nos contase esa vasta y múltiple aventura, casi siempre clandestina, de unos cuantos espíritus en el espacio, móvil del lenguaje. La

historia de nuestras letras nos consolaría un poco del desaliento que nos produce nuestra historia real³⁹. (PAZ, 1981, p. 37).

Logo, o LD, como divulgador científico e cultural tem se aproximado dessas visões ou afastado o olhar mais exotópico, que caracteriza a literatura nessas regiões? Espera-se que o LD “conte” a “extensa e múltipla aventura” que é a representação identitária nas palavras de um texto literário. Que não se divulgue/reforce a ótica monológica que neutraliza diferenças importantes; que não se reforce a visão do continente como uma totalidade homogênea, com rótulos e estereótipos, tratando seus habitantes como tipos ou representações abstratas do contexto em que viviam. Antes, suas representações pela alteridade. Suas diferenças que marcam o escrever/ler literatura.

Tendo exposto os critérios de análise do *corpus* e uma descrição geral das coleções, além de explicitar a ocorrência da Literatura em cada LD e a importância de uma análise dialógico-comparatista, cumpre apresentar os porquês do recorte temático para as análises. Assim, na seção seguinte, a teoria fundamental desta pesquisa no que tange à literatura é exposta relacionando-se com o recorte dado à pesquisa – certos gêneros escolhidos e o conceito de alteridade em sua articulação dialógica com a interculturalidade.

3.4 Gêneros literários: entre a interculturalidade e a alteridade

Para realizar a pesquisa, foi fundamental delimitar os *corpora*, conforme apresentados, e traçar critérios de escolha destes, além de definir as bases teóricas. Por conseguinte, tendo exposto a metodologia usada e a teoria que fundamenta a investigação, cumpre indicar qual recorte realizou-se para empreender uma análise das atividades com textos literários nos LD de ELE. Importa mencionar que não serão incluídos todos os gêneros literários, tampouco textos de todos os países cujo idioma oficial é o Espanhol. Antes, já no problema de pesquisa, foi exposto que a tese enfoca as narrativas literárias sendo essas hispano-americanas.

³⁹ Nossa crítica literária deveria explorar essas relações contraditórias e nos mostrar como essas afirmações e negações excludentes são também, de alguma forma, complementárias. Às vezes sonho com uma história da literatura hispano-americana que nos contasse essa vasta e múltipla aventura, quase sempre clandestina, de alguns espíritos no espaço, motivo da linguagem. A história de nossas letras nos consolaria um pouco do desalento que produz em nós nossa história real. (Tradução nossa).

Considerando a importância do espanhol no continente Latino-americano, a proximidade cultural e geográfica entre os países hispano-americanos e o Brasil, além da expectativa econômica entre nós e os países fronteiriços, o MERCOSUL e outras demandas econômico-sociais, nota-se a necessidade de maior conhecimento linguístico e cultural para o empreendimento das relações internacionais. Ademais, a importância de se estudar a cultura hispano-americana está na própria constituição desta, híbrida, heterogênea, com maior número de falantes do espanhol e onde mais se tem produzido literatura em língua espanhola. Assim, escolheu-se uma análise de textos literários de autores hispano-americanos por marcarem essa alteridade em sua criação:

A identidade hispano-americana se originou do contato entre diversas culturas que se misturam umas com as outras, em suas semelhanças e diferenças, não sem conflitos, às vezes violentos, evidentemente. Esse contato com o outro é o que caracteriza a heterogeneidade cultural na América Hispânica, tão complexa e tão rica. Quando um aprendiz de E/LE tem contato com um material didático que explora aspectos culturais dos países hispanofalantes (já que língua, literatura e cultura não são segmentadas) é necessário observar que ele está em posição de sujeito social em contato com o outro – este, por sua vez, constituído pelo contato anterior com outro ‘outro’. Sendo assim, é na relação entre as diferentes sociedades hispano-americanas que nasce a identidade cultural que deve ser refletida nos materiais didáticos. (BARROS, 2018, p. 14).

Quanto aos gêneros literários, a fim de dar um recorte e especificar as análises, foram escolhidos certos gêneros. Para compreensão dos conceitos utilizados no recorte feito, apresenta-se a seguir qual a base teórica norteadora dessa escolha. Conforme percepções da linha de pensamento de Bakhtin e o Círculo, o dialogismo do processo comunicativo tem maior representatividade na definição dos gêneros literários em detrimento da classificação das espécies (de manifestações artísticas) definida por Aristóteles. O autor russo propõe uma nova abordagem, centrada nas esferas de uso da linguagem verbal:

Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies [de poesia/arte no sentido aristotélico], mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência [da prosa comunicativa]. Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. (MACHADO, 2012, p. 152).

Acrescente-se que os estudos dialógicos acenam para a prática da palavra em contextos distintos e permitem compreender que os gêneros discursivos, antes de uma reflexão individual e isolada de Bakhtin, são um conceito constitutivo de um projeto arquitetônico coletivo iniciado nos anos vinte e finalizado nos anos sessenta, cujos principais membros foram Bakhtin, Volóchinov e Medviédev (CAMPOS, OLIVEIRA, 2016). Sua perspectiva de estudos da linguagem e da literatura ficou conhecida como método sociológico e, posteriormente, metalinguístico. Assim, a concepção de gêneros passa pela compreensão de linguagem e enunciado. No entanto, no presente capítulo, a autora desta tese não se detém nos conceitos, apenas apresenta o recorte de gêneros utilizados na pesquisa e a base que a sustentou.

Logo, os gêneros têm uma relação de diálogo com o meio ideológico ao qual estão ligados e com os sujeitos, isto é, “com a dupla orientação na realidade”, (CAMPOS, OLIVEIRA, 2016). Essa característica de dupla orientação da realidade do gênero confirma-se nos seus princípios de seleção pelo conteúdo temático, estilo e pela construção composicional, os três elementos concebidos por Bakhtin em “Os gêneros do discurso”. Os Gêneros Discursivos – orais ou escritos – são muitos, de acordo com a situação comunicativa, objetivo da comunicação ou destinatário. Pode ser um diálogo do cotidiano, crônica, reportagem, carta, e-mail, receita e muitos outros. Efetivamente, o estudo dos gêneros literários recebe novo enfoque, diferente da classificação da literatura com base na retórica clássica ou nos estudos formalistas. Os gêneros, dentro dos estudos da leitura de textos literários, são aqui estudados sob esse olhar dialógico.

Considerando a importância do Círculo no estudo dos gêneros, os escritos de Medviédev (2012) acarretaram a compreensão sociológica dos gêneros literários pela dimensão social da literatura. Enquanto o formalismo nos estudos literários desconsidera a natureza social dos gêneros, Bakhtin e o Círculo trazem à tona esse caráter sociológico, ao propor uma perspectiva dos gêneros discursivos em relação às esferas da atividade social. Portanto, deve-se entender as formas literárias como expressão estética de manifestação social da experiência humana.

Cabe especificar a diferença entre gêneros discursivos e gêneros literários como se pode compreender dos estudos do Círculo:

Os gêneros literários são tipos particulares do tipo geral constituído pelos gêneros do discurso. Quanto ao problema do diálogo e da dialogicidade interna à enunciação, os gêneros literários desempenham um papel fundamental. De fato, os gêneros literários [...] representam o diálogo de todos os outros gêneros do discurso. Por conseguinte, na literatura encontramos a *palavra dialógica já objetivada* no nível de gênero, com graus diferentes de objetivação e de dialogicidade (PONZIO, CALEFATO, PETRILLI, 2007, p. 230 – grifo dos autores).

Desse modo, não vale estabelecer critérios de análise com base no trinômio gênero épico, lírico e dramático, como eram classificados a partir de estudos literários baseados na Antiguidade Clássica. Antes, esses termos correspondem ao *modo* pelo qual um determinado gênero faz parte. Sendo, por exemplo, o gênero literário conto, dentro do modo narrativo ou épico e pertencente ao domínio da prosa. Assim, crônicas, lendas, contos, novelas, romances, fábulas e todos os demais gêneros que se constituem da prosa e se encontrem nos LD terão suas abordagens de leitura analisadas. A presente pesquisa não se deteve nos gêneros pertencentes ao modo lírico e dramático, como o soneto e a ode, correspondente ao primeiro modo, por exemplo. Enfim, os gêneros em que predomina o modo narrativo serão o foco da pesquisa.

Vale ressaltar que a narrativa breve tem especial destaque entre autores hispano-americanos, em especial, o conto, gênero de grande apreço entre a maioria deles:

[...] falar do conto tem um interesse especial para nós, uma vez que todos os países americanos de língua espanhola estão dando ao conto uma importância excepcional, que jamais tivera em outros países latinos como a França ou a Espanha. (CORTÁZAR, 2013, p. 149).

Para Cortázar, é importante falar do conto além de suas particularidades nacionais e internacionais, pois é um gênero que tem importância entre os autores, incluindo a si mesmo, e essa importância e vitalidade do gênero são crescentes: “Na América, tanto em Cuba como no México ou no Chile ou na Argentina, uma grande quantidade de contistas trabalha desde os começos do século [...]” (CORTÁZAR, 2013, p. 150).

Além dessa preferência, expressa por um dos contistas mais conhecidos entre os autores hispano-americanos, a notoriedade da narrativa é também

percebida com a própria teoria. Para Bakhtin (2002), as descobertas mais profícuas sobre os indivíduos e sua relação com os eventos no tempo e no espaço foram realizadas pelos gêneros narrativos. Por sua densidade e concretude, as narrativas mostram essas relações de maneira elaborada, concretizam o tempo e espaço por meio da literatura (MORSON, EMERSON, 2008).

Ditas essas considerações, pode-se “mapear” os gêneros nos LD estudados. Ressalte-se que, no LD, há ocorrência de vários gêneros discursivos, aqueles próprios da composicionalidade do LD, tais como a apresentação, manual do professor e o do aluno, sumário; e aqueles que são utilizados como objetos de estudo da língua/cultura: conto, entrevista, notícia, entrevista, cédula de identidade, receita, carta, editorial, resenha, lenda etc. A escolha dos textos e a metodologia empregada em suas atividades refletem e refratam os múltiplos discursos que indiciam diversos pontos de vista teóricos e ideológicos, a função exercida pelo livro no contexto da educação brasileira e seus interlocutores: legislação (governo representado pelo PNLD), editores, leitores (professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores).

Esclarecido o recorte realizado, discorre-se a seguir sobre um dos elementos analisados nas metodologias de leituras dos textos encontrados.

3.4.1 A alteridade na constituição identitária e intercultural

Um dos elementos a ser observado nas atividades dos LD é a competência intercultural na leitura de textos literários. Portanto, na presente seção, discorre-se sobre tal competência no aprendizado de língua estrangeira por meio de textos literários, uma vez que a literatura apresenta em seu caráter a interdiscursividade e esta aponta para a possibilidade de aprendizado intercultural, porquanto múltiplos sentidos e discursos estão presentes em sua constituição.

A competência discursiva é o objetivo no aprendizado de uma língua estrangeira. No entanto, apenas a parte linguística dessa competência não é suficiente para que haja uma comunicação efetiva. Como apontam Mozzillo e Machado (2017), as competências linguísticas e culturais sobre as línguas mudam pelo conhecimento do outro e contribuem para a tomada de consciência, para as habilidades e para a interação cultural. Elas possibilitam ao indivíduo o

desenvolvimento da personalidade de forma mais complexa, aumenta a capacidade de aprender outras línguas estrangeiras e de se abrir a novas experiências culturais.

Considerando essa inter-relação entre língua e cultura, entre formação identitária e competência comunicativa, torna-se fundamental a aprendizagem de ELE no Ensino Médio para desenvolvimento da interculturalidade. Nesse sentido, a Literatura possui destaque por ser representação, por ser a expressão linguística mais complexa e com maior possibilidade de fruição, de constituição da alteridade: “El rasgo principal de la literatura, el lenguaje, aquí no es sólo el medio de comunicación y de la expresión-representación, sino también el objeto de representación.”⁴⁰ (BAJTÍN, 1997, p. 163). A literatura tem a linguagem em sua esfera de uso artístico, ela é o meio de comunicação e expressão, porém, também objeto de representação.

Além da representação da linguagem, o pensamento bakhtiniano, em especial o conceito de gêneros discursivos, traz, intrinsecamente, a noção de cultura e sua importância na constituição:

Os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura. [...] é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos (MACHADO, 2012, p. 158).

Por isso, a leitura de textos literários nas aulas de ELE pode cumprir com o objetivo de formação intercultural, uma vez que os gêneros lidos evidenciam a construção cultural em diversos contextos. Além da expressão cultural, o gênero traz as “relações espaço-temporais das representações e da interatividade discursiva animadas em seu interior” (Ibdem, p. 158). No texto literário, estão presentes representações culturais e temporais de uma civilização, ou de civilizações. As atividades de leitura, então, devem propor um elo entre o tempo do aluno/leitor e o do texto, a cultura própria e a estrangeira trazida pela literatura.

A interculturalidade e a alteridade são noções complementares na formação identitária do aluno, pois, conforme os estudos bakhtinianos, “[...] a linguagem é uma prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos.

⁴⁰ O traço principal da literatura, a linguagem, aqui não é só o meio de comunicação e da expressão-representação, mas também o objeto de representação. (Tradução nossa).

Essa experiência é parte integrante do sentido do dizer.” (PIRES, 2002, p. 36). Conclui-se que a identidade vai sendo construída pela alteridade, isto é, no movimento em direção ao outro, no reconhecimento de si pelo outro, que tanto pode ser a sociedade como a cultura, cujo elo é a linguagem (literária), acrescenta a autora.

Na concepção do Círculo, ou seja, na reflexão proporcionada pela sua filosofia da linguagem, a literatura tem destaque como essa possibilidade de encontro com o outro:

[...] existem discursos e gêneros discursivos em que predomina a categoria da alteridade, como sobretudo acontece com aqueles que se inscrevem na prática da escrita literária. A filosofia da linguagem como reflexão sobre a ‘filosofia’ inerente à linguagem, à ordem do discurso, é reflexão sobre a relação entre identidade e alteridade, no nível teórico e epistemológico, como também é reflexão sobre os aspectos práticos – nos programas de comportamento e nas ‘teorias da práxis’ – do predomínio de uma ou da outra (PONZIO, CALEFATO e PETRILLI, 1993).

É nesse sentido, em busca de uma construção identitária do aluno por meio da alteridade, que se defende a literatura na aula de línguas e se analisa a abordagem dos textos literários nos LD de ELE. No texto literário, o autor não tem uma palavra própria, não fala de modo direto. Não há uma consciência monologicamente compreensiva, antes uma pluralidade de vozes, de pontos de vista, cujo discurso é constituído de modo a tornar a discordância dialógica irremediável (PONZIO, CALEFATO, PETRILLI, 2007). Há um deslocamento do eu e do tu na escrita/leitura do texto literário. Para atribuir significado, é necessário uma exotopia, construída na e pela alteridade.

3.5 Critérios de análise: relações dialógicas, genericidade e esclarecimento de nomenclaturas adotadas

Os estudos de Bakhtin e seu Círculo têm motivado discussões em torno da linguagem e sua relação com a vida, com a sociedade, com a cultura. Essa perspectiva sobre a linguagem interfere em paradigmas de ensino/aprendizagem e leitura, conforme esclarece Brait (2017). Assim, a análise das atividades de leitura

com narrativas literárias hispano-americanas nos LD de espanhol é sustentada pelo dialogismo. Discutiu-se no capítulo anterior as suas três dimensões e como está relacionado com o conceito de gêneros discursivos. Como principal relação dialógica para a presente análise, a alteridade será uma categoria observada nas propostas de leitura, na ênfase dada nos trabalhos sugeridos e na abordagem do texto literário feita em cada atividade analisada.

Para comprovar se as atividades são produzidas de modo a possibilitar a construção identitária do aluno dialogicamente, isto é, a sua alteridade, é importante compreender as relações sociais implícitas no texto. Considerando o público-alvo dos LD, as atividades propostas podem indiciar qual orientação social esperada está apresentada no discurso dessas atividades. Em “A palavra e sua função social”, Volóchinov (2013) esclarece a definição de orientação social. Para o teórico, ela representa “a dependência da enunciação do peso sócio-hierárquico do auditório, isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores” (p. 189). Há a influência da cultura dos interlocutores, o grau de desenvolvimento intelectual, social, etc.

Desse modo, a forma com a qual as proposições das atividades se dirigem ao interlocutor previsto – o aluno de escola pública –, mostra uma determinada orientação social. Supondo-se de classe baixa, se adolescente, se leitor ou não leitor de literatura, se familiarizado aos termos próprios da Literatura como “escritor do romantismo tardio”, expressão encontrada duas vezes em atividades do livro *Enlaces: español para brasileños*. Nessas atividades, encontra-se um texto orientado ao aluno que já tenha conhecimento de escolas literárias, como o Romantismo.

Como o conceito de gêneros discursivos abarca três elementos – forma composicional, estilo e tema –, as atividades presentes nos LD serão analisadas considerando-se os três elementos e como estes estão relacionados com a construção identitária hispano-americana em relação à identidade brasileira. Logo, cada atividade com narrativa literária hispano-americana será submetida à análise de forma que se estabeleça como objeto de leitura, em seu caráter literário, em sua constituição de gênero literário/discursivo, em construção da alteridade. Assim, para melhor visualização, mostra-se o quadro a seguir, o qual será modelo para sistematização das análises:

Quadro 1 – Principais pontos de análise das atividades nos LD

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor

Fonte: produção da autora.

No processo de formação de leitores de textos literários, deve-se considerar a leitura como processo discursivo que é, um processo dinâmico e socialmente constituído. O aluno/leitor já possui seu repertório próprio, leitura de mundo, experiências pessoais, e tudo que sabe (e ainda não sabe) pode ser utilizado nas atividades do trabalho com a leitura (TEIXEIRA, 2011). Portanto, as etapas da pré-leitura, da leitura e pós-leitura⁴¹, devem realizar-se como momentos de leitura, de forma dialógica, incluindo-se as vozes do outro – leitor em formação – e dos discursos que permeiam o texto literário em língua estrangeira.

Finalmente, o capítulo metodológico que ora se delineia, encerra com o esclarecimento a respeito dos termos usados para se referir à literatura escolhida como *corpora* das análises. A preferência por uma e outra expressão é feita com base no sentido que se quer dar e à região e seus respectivos países representantes.

Assim, torna-se importante esclarecer a nomenclatura adotada na presente tese para referir-se à literatura produzida pelos autores do continente Latino-americano cujos países têm como idioma oficial, ou co-oficial, o Espanhol ou Castelhana. Se América Latina, Ibero-américa ou Hispano-américa, a escolha de termos e classificação relaciona-se com a literatura, os idiomas de cada lugar e a

⁴¹ A razão da presença desse esquema de leitura em fases, já comentado no capítulo 1, cujos termos serão sempre retomados nas análises, se dá porque se realiza o diálogo com o que propõem os documentos da educação brasileira e, conseqüentemente, também os LD. Estes últimos e apropriam desse esquema cognitivista. A presente pesquisa retoma-o para propor uma abordagem dialógica, que englobe a interculturalidade e a dialogia em momentos constituintes da leitura.

unidade geográfica e multiplicidade cultural que se observa. Octavio Paz (1981) apresenta uma discussão abrangente a respeito dos termos e esclarece: o que une a Literatura mencionada é a língua, sendo, portanto, o termo linguístico aquele que melhor a designa. O autor continua sua discussão enfatizando que a realidade básica e determinante de uma literatura é a língua, mais que conceitos históricos, étnicos, políticos ou religiosos. Para ele: “La realidad literatura no coincide nunca enteramente con las realidades nación, estado, raza, clase o pueblo”⁴² (PAZ, 1981, p. 26).

Surgem outras controvérsias – por questões geográficas, históricas, políticas e culturais – quanto ao próprio termo América Latina. Esse designa o conjunto de países do continente americano de línguas latinas: espanhol, português e francês. No entanto, Herrero (1996) indica que há ainda outros aspectos relacionados ao termo, como a identidade cultural e a unidade frente à cultura anglo-saxônica do Norte, incluindo, ainda, mesmo que conceitualmente, países como a Jamaica, cuja língua oficial é o inglês. Todos esses povos preferem autodenominar-se latino-americanos.

Para Coutinho (2003), a noção de países latino-americanos é problemática, pois o continente é

uma construção múltipla, plural, móvel e variável, [...] criada para designar um conjunto de nações, ou melhor, povos, que apresentam entre si diferenças fundamentais em todos os aspectos de sua conformação – étnicos, culturais, sociais, econômicos, políticos, históricos e geográficos –, mas que ao mesmo tempo apresentam semelhanças significativas em todos esses mesmos traços, sobretudo quando se compara com os de outros povos (p. 42).

Portanto, buscando evitar generalizações, na presente tese serão adotados os termos: hispano-americana para denominar a literatura de língua espanhola e América Hispânica para referir-se ao espaço geográfico americano que abrange o “idioma de Cervantes”⁴³. O termo ibero-americano designa os povos americanos que antes formaram os reinos de Espanha e Portugal. Todavia, para evitar a controvérsia de permanência desse antigo império em terras do Novo Mundo, será evitado,

⁴² A realidade literatura não coincide nunca inteiramente com as realidades nação, estado, etnia, classe ou povo. (Tradução nossa).

⁴³ Para usar o epíteto problemático de Octavio Paz (1981), porquanto este afirma que na América, por sua unidade linguística, o falante está mais próximo do idioma espanhol que o catalão, vasco ou galego, por exemplo.

optando-se por “países americanos de origem ibérica”, ou, simplesmente, América Hispânica e o Brasil.

Assim, essa escolha de nomenclatura visa ser coerente com o que defendem autores como Paz (1981), Rodrigues (2010) e Herrero (1996). A multiculturalidade observada no continente americano, bem como os processos históricos por ele enfrentados são mais fortes como fator de integração que as diferenças linguísticas. Nesse sentido, a Literatura é um modo de construção identitária da língua, uma subversão ao idioma, uma construção cultural:

[...] en América la unidad lingüística es mayor que en España y es evidente que un nativo de Lima o de Santiago está más cerca del idioma de Cervantes que un catalán, un vasco o un gallego. Los clásicos de la literatura castellana no son propiedad de los españoles peninsulares; son de todos los que hablamos el idioma, son nuestros. Por supuesto, no basta con hablar la lengua; la cultura no es una herencia sino una elección, una fidelidad y una disciplina. Rigor y pasión. No, las palabras que usamos los escritores hispanoamericanos – salvo los localismos y las singularidades del estilo de cada uno – no son distintas a las que usan los españoles; lo distinto es el resultado: la literatura⁴⁴. (PAZ, 1981, p. 32).

Logo, possibilitar o encontro do leitor brasileiro com a literatura hispano-americana é ter em conta a necessidade de integração continental, mas não somente. É considerar que a identidade forma-se a partir do conhecimento com o Outro, que a alteridade que marca a América Hispânica é fator de reconhecimento do próprio Brasil, aparentemente, distante de suas realidades ou distanciando-se por falta de conhecimento de suas idiossincrasias. É preciso conhecer a realidade da literatura hispano-americana para conhecer o idioma, para conhecer a si mesmo.

A identidade latino-americana é múltipla, plural e em constante devir. Como a alteridade pode contribuir nesse processo de construção de si do cidadão latino-americano? Propondo que assuma o caráter multicultural, o reconhecimento das minorias como fazendo parte do todo de cada país, um reconhecimento de si no

⁴⁴ [...] na América, a unidade linguística é maior que na Espanha e é evidente que um nativo de Lima ou de Santiago está mais próximo do idioma de Cervantes que um catalão, um vasco ou um galego. Os clássicos da literatura castelhana não são propriedade dos espanhóis peninsulares; são de todos nós que falamos o idioma, são nossos. Com certeza não basta falar a língua; a cultura não é uma herança, antes uma escolha, uma fidelidade e uma disciplina. Rigor e paixão. Não, as palavras que nós, escritores hispano-americanos, usamos, à exceção dos regionalismos e singularidades do estilo de cada um – não são diferentes das que usam os espanhóis; o diferente é o resultado: a literatura. (Tradução nossa).

outro e do outro como assumindo papel fundamental no seu modo de ver o próprio lugar.

Desse modo, a literatura é também entendida como recurso a favor da construção identitária na América Latina ou, especificamente, do Brasil e dos povos hispano-americanos. As narrativas literárias estão no cerne dos discursos sobre os povos, sobre a construção de um ser/estar no mundo, isto é, em um tempo e espaço determinados:

A literatura oferece uma das formas mais importantes de expressar essas percepções, e é através dela e das outras manifestações artísticas que as vivências cotidianas dos povos colonizados têm sido mais poderosamente codificadas e se revelando mais influentes. (COUTINHO, 2003, p. 91-92).

A construção estética é a maneira de preservação desses olhares sobre si e sobre o outro. Possibilitar seu conhecimento é favorecer a divulgação dessa cultura e a autonomia por meio da leitura:

A cultura e as formas estéticas que ela contém derivam [...] da experiência histórica, e as narrativas estão no âmago do que 'exploradores e romancistas dizem sobre regiões estranhas do mundo', além de tornar-se o método de que os povos colonizados se utilizam para afirmar sua identidade e a existência de sua própria história (COUTINHO, 2003, p. 91).

Espera-se que, com esta pesquisa, mais estudiosos, profissionais e pesquisadores sejam conscientes de que fronteiras devem ser menores no continente com tantas semelhanças e diferenças símile, formadas sobre a história da colonização e da multiplicidade cultural. Que os estereótipos sobre a língua diminuam, sejam desmascarados pelo conhecimento do estético como ato ético, evidenciando a riqueza cultural que a produção literária dos autores hispano-americanos oferece.

4 NARRATIVAS LITERÁRIAS, REPRESENTAÇÕES DE ALTERIDADES: A LITERATURA HISPANO-AMERICANA NO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN: ESPAÑOL*

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de outro, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente.

Mikhail Bakhtin

4.1 Das narrativas hispano-americanas e a construção da leitura

Se a alteridade marca também a própria constituição das formas narrativas, como em toda forma estética, na leitura de narrativas hispano-americanas pode ser imprescindível o trabalho com estratégias de leitura que possibilitem o conhecimento necessário para a reconstrução de sentidos, para o encontro com o Outro, o diferente, alheio ao próprio leitor, ainda que o reflita e refrate. Isto é, levantar o conhecimento prévio, dar ferramentas para compreensão do movimento significativo do texto literário e viabilizar a comparação do texto estrangeiro com textos mais familiares ao aluno – como da literatura brasileira.

Essas estratégias metodológicas são encontradas em muitas atividades de leitura nos LD. No entanto, dado a exigência do edital do PNLEM, em alguns momentos, nota-se a preocupação com a instrumentalização em detrimento de uma leitura mais livre, frutiva pelo estético. A interdisciplinaridade é um dos principais elementos presentes nas atividades, algumas vezes indicando atividades com o texto que ultrapassam o exercício literário, como produção de textos/suportes de leitura que objetivam uma ação de cidadania, inclusão etc. Não se desconsidera aqui o valor de tais propostas, todavia, a ênfase no texto literário e sua construção de sentidos deve ser o conhecimento suscitado pelo Outro, por meio da estética. Logo, transcender demasiado o estético pode fugir da proposta de aprender por meio da representação da palavra.

Tendo realizado esses arrazoados, retoma-se a possível conclusão após a primeira análise: as primeiras atividades de leitura analisadas, no capítulo anterior, mostraram-se coerentes e evidenciaram a busca por abarcar os conteúdos exigidos pelo currículo proposto para o Ensino Médio da maneira mais completa possível. No entanto, é necessário que o professor, como mediador de leitura, use o livro a fim de

acrescentar estratégias para um possível acabamento da proposta disponível e para uma abordagem do ensino-aprendizagem dialógica e intercultural.

Para dar seguimento às análises, cumpre retomar, em síntese, os conceitos utilizados. O elo da pesquisa é a alteridade, considerando o objetivo de contribuir para a formação do leitor identificado com as questões representacionais e identitárias hispano-americanas e tomando esse conceito como base para uma prática de leitura dialógica. Logo, o dialogismo também é considerado nas análises. O contínuo diálogo entre discursos, a responsividade, a exotopia e a alteridade são como elos nas imbricações do movimento de construção de sentidos por meio do texto literário. Esses conceitos relacionam-se com o de gêneros discursivos. Por conseguinte, os três elementos que o formam – forma composicional, estilo e tema – também serão considerados na análise das atividades com o texto literário.

4.1.1 *Cercanía Joven, volume 1– projetos relacionados à literatura*

No LD *Cercanía Joven: español*, a primeira atividade com narrativas literárias ocorre no *Proyecto 1 – Literatura e espacio urbano: las palabras que emanan del entorno* (p. 52). No cabeçalho que há em cada projeto – um quadro informativo –, indica-se o tema, as etapas, os textos – objeto de leitura –, os objetivos, a interdisciplinaridade da proposta e os países abordados. Trabalha-se o tema dos espaços urbanos em contos de Julio Cortázar do livro “*Histórias de cronopios y de famas*”. O projeto organiza-se em seis etapas: sensibilização, contextualização, reflexões, investigação, planejamento e ação. Para leitura foram usados os contos “Viajes”, “Tristeza del cronopio” e “Terapias”, visando articular de forma interdisciplinar a Literatura, a Arte, a Geografia e a Língua Portuguesa e uma aproximação entre o Brasil e a Argentina. O objetivo descrito é “conhecer textos literários sobre a temática das viagens e elaborar panfletos turísticos”.

Os projetos sempre indicam uma proposta de aproximação cultural, de modo interdisciplinar, entre algum(ns) país(es) hispânico(s) e o Brasil. Quando apresentam textos literários revelam uma possibilidade de diálogo entre culturas, nesse caso, espaços descritos nos contos e os espaços do lugar pertencentes ao aluno/leitor. Vale comentar que o tema escolhido foi bem selecionado, pois o espaço é um dos elementos de uma narrativa e, ao propor atividades que busquem, na leitura, a

construção de sentidos com uma das categorias próprias do conto, mostra-se coerente do ponto de vista da estrutura desse gênero literário. Pode trazer à tona arte e vida, o diálogo existente entre o estético e o ético.

Na primeira etapa – *Sensibilización* –, o projeto inicia-se com questões para a ativação de conhecimentos prévios sobre os temas espaço urbano e literatura. Na primeira questão, propõe-se a leitura de imagens (a capa do livro *Entre muros y palabras*, de Federico Martínez Reyes – figura 3), da sinopse e reflexões sobre esta e o título do livro.

Figura 3 – Primeira parte da “*Sensibilización*”.

Sensibilización

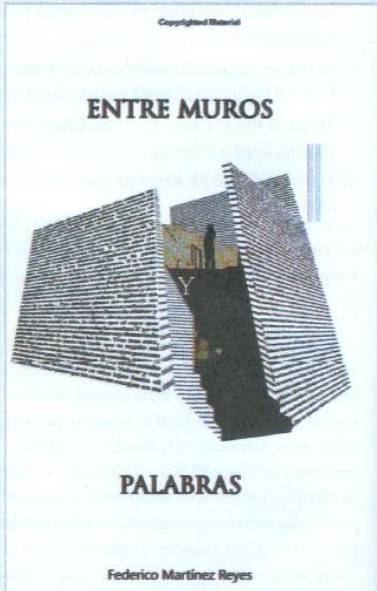
1. Mira la imagen de al lado. Es la tapa de un libro escrito por el arquitecto y escritor de ficción mexicano Federico Martínez Reyes, que decidió juntar dos de sus pasiones en la obra *Entre muros y palabras*.

a) Reflexiona: qué espacio concreto de esta imagen se relaciona con la literatura: ¿el urbano o el natural? ¿Qué elementos te permiten afirmarlo?

b) En la sinopsis de *Entre muros y palabras*, se lee “Libro de cuento corto y minificción que aborda, entre otros, el tema de los lugares e imaginarios arquitectónicos”. (Disponible en: <www.amazon.com/ENTRE-MUROS-PALABRAS-ANTOLOGIA-Spanish/dp/1419651668>. Acceso el 9 de octubre de 2012).

¿Leíste algún libro como el de Federico Martínez Reyes, esto es, uno en el que el espacio sea muy importante para la historia? ¿Cuál?

c) ¿Te acuerdas de algún autor que se hizo notable por hablar de una ciudad, su paisaje y sus monumentos arquitectónicos en sus libros? ¿Cuál(es)?



Fonte: Livro didático *Cercanía Joven*, volume 1, p. 52.

Na segunda questão, há outra proposta de leitura de imagens, desta vez, além da ativação dos conhecimentos prévios, buscou-se contextualizar a representação das fotografias com o entorno do aluno. São fotografias de estátuas feitas em homenagem a alguns escritores: Carlos Drummond de Andrade, no Rio de Janeiro, Brasil; Fernando Pessoa, em Lisboa, Portugal; e Federico García Lorca, em Madrid, Espanha; para que o aluno indique o autor a sua respectiva estátua (figura 4). Após reflexão sobre a arte da escultura e sua homenagem à literatura, há um quesito para que o aluno reflita se há representações dessa natureza em sua própria cidade.

Desse modo, já no início do projeto, nota-se a preocupação com a contextualização do tema com a vivência do aluno/leitor, mesmo que seja a modo de reflexão ou observação do ambiente em que vive. No enunciado da questão, lê-se:

2. Observa estas tres fotografías y contesta:

a) ¿Qué tipo de arte se expresa en las imágenes? ¿Crees que guarda alguna relación con la literatura?

b) ¿Sabes quiénes son estas personas y en qué ciudades están? Son reconocidos escritores de las lenguas portuguesa y española. Sigue las pistas y completa las fichas con el nombre de cada escritor y la ciudad donde están localizadas estas esculturas en su homenaje⁴⁵. (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, v. 1, p. 53).

Na segunda etapa – a *Contextualización*⁴⁶ –, o projeto apresenta o autor dos contos que serão lidos, ainda no objetivo de possibilitar o conhecimento prévio para a etapa da leitura, isto é, como o próprio nome sugere, contextualizar o aluno no universo literário antes de ler o texto. Assim, na primeira questão, apresenta-se uma breve biografia do escritor (Julio Cortázar) e, na segunda, realiza-se leitura de imagens, desta vez, de diferentes capas do seu livro de contos que será lido (figura 5). A sentença da questão sobre as capas dos livros transcreve-se a seguir: “2. *Observa las siguientes tapas del libro Historias de cronopios e de famas escrito por Julio Cortázar y publicado por varias editoriales. ¿Cuál(es) te gusta(n) más? ¿Cuál(es) te parece(n) más Interesante(s) o atractiva(s)? ¿Por qué?*” (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2015, v. 1, p. 55). Essa questão pode levantar discussões sobre o valor estético da obra literária e centra-se no leitor como aquele capaz de julgá-la.

⁴⁵ 2. Observe estas três fotografias e responda:

a) Que tipo de arte as imagens expressam? Acredita que há alguma relação com a literatura?

b) Você sabe quem são essas pessoas e em que cidade estão? São escritores reconhecidos das línguas portuguesa e espanhola. Siga as pistas e complete as fichas com o nome de cada escritor e a cidade onde estão localizadas estas esculturas em sua homenagem.

⁴⁶ Contextualização. (Traduções nossas)

Figura 4 – Segunda questão da “Sensibilización”.



El escritor representado en la primera foto y el de la tercera están entre los más grandes de la lengua portuguesa.

La estatua del escritor español está en la capital de España.

El primer escritor representado está en la capital de Portugal y es de ese país.

La tercera estatua está en la ciudad que era capital de Brasil antes de la construcción de Brasília.

Uno de estos escritores se llama "Carlos".

El nombre de pila del segundo escritor es "Federico" y el segundo apellido del tercero es "de Andrade".

"Drummond" es uno de los apellidos de ese escritor.

El nombre de pila del escritor portugués es "Fernando" y su apellido es la palabra **persona** en portugués.

Los apellidos del escritor español son García Lorca.

z) En tu ciudad o estado, ¿hay escultores que hayan representado en estatuas a algún escritor?
¿Por qué crees que se representa a estos escritores en el espacio público?

Fonte: Livro didático *Cercanía Joven*, p. 53.

Figura 5 – Capas das edições do livro *Historias de cronopios y de famas*.



Fonte: Livro didático *Cercanía joven*, volume 1, p. 54.

A terceira questão propõe a formulação de hipóteses: “3. *Formula hipótesis: ¿qué serán o (quiénes serán) los cronopios y los famas, mencionados en el título de la obra*”⁴⁷ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2015, v. 1, p. 55). A questão seguinte trata-se de uma atividade de compreensão auditiva de uma entrevista concedida por Julio Cortázar a um jornalista espanhol. A quinta-questão visa trabalhar com a compreensão da entrevista e sua interpretação, uma vez que, nela, o escritor também fala do seu livro de contos.

A partir da etapa chamada “Reflexão”: “*Reflexión 1 – Los viajeros y sus costumbres en el cuento ‘Viajes’*”⁴⁸, começa o trabalho de leitura de contos de Cortázar. Nessa parte do projeto há duas questões que antecedem a leitura do conto. Elas também contêm a possibilidade de formulação de hipóteses e a definição de objetivos na leitura. Nesse caso, na primeira, como a ação de viajar poderia determinar a identidade de alguém e, na segunda, propõe-se a leitura com o

⁴⁷ 3. Formule hipótesis: o que serão (ou quem serão) os “cronopios” e os “famas”, mencionados no título da obra?

⁴⁸ Reflexão 1: Os viajantes e seus costumes no conto *Viajes*. (Traduções nossas).

objetivo de conhecer as personagens buscando identificar-se/reconhecer-se, ou não, com alguma delas. Após a transcrição do conto (anexo B), seguem questões de identificação de elementos do gênero conto estritamente estruturais, formais, que não se articulam com a dimensão discursiva (ideológica e axiológica) – como tipos de narrador; caracterização das personagens; relações entre espaço urbano e a literatura, nesse caso, entre o espaço da narrativa e as personagens.

Na segunda parte dessa etapa, “*Reflexión 2: Los personajes y la ciudad*”, trabalha-se o conto “*Terapias*” (anexo B) e o conto “*Tristezas del cronopio*” (anexo B). A primeira questão referente ao primeiro conto propõe ao aluno/leitor buscar referências espaciais e culturais da cidade, como ruas, lugares e costumes, no conto. Logo após esse exercício de leitura, propõem-se quesitos de interpretação. Na segunda questão, trabalha-se a leitura do segundo conto com o objetivo de encontrar descrições dos espaços da capital portenha citados no conto, indicando-as em suas respectivas fotos impressas abaixo do texto. Seguem-se novas questões de interpretação.

A terceira parte da etapa reflexões “*Reflexión 3: Los lectores y las lecturas de Historias de cronopios y de famas*”⁴⁹ propõe uma reflexão sobre a leitura, além de uma identificação com personagens dos contos, discussão sobre a leitura que outros realizaram dos contos, impressões de um *chat* de discussões literárias. Finalmente, a quarta parte desta etapa “*Reflexión 4: A pensar los tipos de viajeros y turistas*”⁵⁰, prepara o aluno para as três últimas etapas que correspondem a uma resposta à literatura, isto é, atividades práticas resultado das reflexões proporcionadas pela leitura. Assim, a única questão dessa parte apresenta duas propagandas de pacotes turísticos e pergunta-se ao aluno qual deles agradaria às personagens “famosas”.

Na etapa “*Investigación*”⁵¹, há alguns links – um filme, um site com todos os contos do livro trabalhado e um site com modelos de folders turísticos –, que poderão ser úteis no levantamento de informações para a atividade. Na seguinte etapa, “*Planeamiento*”⁵², apresenta-se a proposta de atividade que aparece como uma resposta à leitura. Ainda que não seja a proposta de escrita de outro texto literário, de outro gênero, por exemplo, a produção sugere a recepção dos contos por parte do aluno/leitor. O que se propõe é a produção de um folder turístico com

⁴⁹ Reflexão 3: Os leitores e as leituras de *Historias de cronopios y de famas*.

⁵⁰ Reflexão 4: Hora de pensar nos tipos de viajantes e turistas.

⁵¹ Pesquisa.

⁵² Planejamento. (Traduções nossas)

os tipos de passeios que agradariam a viajantes como os três tipos de personagens descritos nos contos. A sentença com a indicação da atividade transcreve-se:

Ahora les toca a ustedes. En tríos, van a producir un folleto turístico bilingüe que describa los lugares de visitación de la ciudad donde viven.

Los productos que se confeccionarán... un folleto turístico con los tipos de paseos que agradarían a viajeros que se asemejan a los famas, a los cronopios y a las esperanzas⁵³ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2015, v. 1, p. 60 – grifo dos autores).

Depois da sentença propondo a atividade, são expostos os passos da sua realização – o “*Paso a paso*”⁵⁴. Neles, pode-se notar a preocupação com a construção identitária ao propor uma aproximação do leitor com as personagens dos contos. No segundo passo, sugere-se:

[...] caracterizar a los famas, a los cronopios y a las esperanzas y contestar: ¿qué tipos de lugares visitarán estos personajes en tu ciudad? Pensar en lo que ustedes saben sobre esos personajes y lo que se hace en cada uno de esos sitios turísticos⁵⁵ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2015, v. 1, p. 61).

Essa “transposição” do espaço na Literatura para o espaço no qual vive o leitor/aluno possibilita a ressignificação da realidade, porquanto se pode ver o próprio lugar por meio do olhar já modificado pelo texto literário. Transpor as personagens do espaço ficcional para o espaço empírico do aluno/leitor possibilita-o conhecer melhor, de modo mais detalhado ou complexo, o próprio meio, tendo que pesquisar os lugares turísticos de sua cidade debaixo da problemática levantada pelos contos lidos.

Apesar de ainda inicial, a proposta revela o ensino centrado nas trocas, na interação entre o narrado e o descoberto por meio da interpretação do estético e da pesquisa sobre sua própria vivência cotidiana. Se o aluno não conhece muito sua própria cidade, com essa atividade passará a conhecê-la e atribuirá valor aos

⁵³ Agora é a vez de vocês. Em tríos, vão produzir um folder turístico bilíngue que descreva os lugares de visita ou passeio da cidade onde vivem.

Os produtos que serão confeccionados... um folheto turístico com os tipos de passeios que agradariam a viajantes que se parecem aos famas, aos cronopios e às esperanças.

⁵⁴ Passo a passo.

⁵⁵ [...] caracterizar os *famas*, os *cronopios* e as *esperanças* e responder: que tipos de lugares estes personagens visitarão em tua cidade? Pensar no que vocês sabem sobre estes personagens e o que pode ser feito em cada um desses lugares turísticos. (Traduções nossas).

espaços por meio do olhar proporcionado com a leitura dos contos – o possível olhar das personagens.

Convém mencionar que o ensino-aprendizagem intercultural, incluindo a leitura, como se tem defendido, considera que as trocas culturais envolvem a cultura não somente como um conjunto de artefatos, ferramentas ou outros elementos culturais tangíveis e estereotipados, mas as particularidades e suas múltiplas relações intersubjetivas (BIAVATI, 2018). Logo, a leitura de contos de Cortázar pode promover essa troca por meio da intersubjetividade advinda do ato estético, da linguagem ressignificada e cheia de sentidos construída pelo leitor. Assim, a atividade proposta pelo LD *Cercanía Joven: español*, na maioria das questões, trabalhou a leitura de literatura a contento. No entanto, poderia ser trabalhada melhor a identidade hispano-americana, com questões que abordassem os espaços descritos nos contos e sua relação com a realidade de quem vive ali. Além de transpor a visão das personagens quanto ao espaço urbano para a vivência do aluno/leitor, possibilitar o conhecimento e sua reflexão sobre a cultura representada na/pela Literatura. Quais aspectos culturais podem ser notados por meio do conto e que são diferentes ou semelhantes aos do aluno/leitor constitui uma questão que poderia ser enfatizada também.

Ainda nessa etapa do *Proyecto*, no sétimo passo, escreve-se:

[...] conversar con el grupo sobre cómo reaccionarían los tres personajes (cronopios, famas y esperanzas) en tu ciudad y tomar nota de las consideraciones de todos. Como opción de cierre, el grupo puede aventurarse a leer todo el libro *Historias de cronopios y de famas* e inspirarse para escribir un minicuento a la manera de Cortázar sobre el viaje de los famas, los cronopios e las esperanzas a la ciudad retratada en el folleto⁵⁶ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2016, v. 1, p. 61).

Essa atividade, como indicada no sétimo passo, uniu ficção e mundo empírico, possibilitando a ampliação de sentidos – amplia a leitura, tornando possível a reconstrução dos significados transcritos pelas personagens, promovendo outra leitura de mundo por parte do aluno/leitor ao “convidá-lo” a considerar a sua cidade, seu próprio contexto, talvez com detalhes antes não percebidos, como o

⁵⁶ [...] conversar com o grupo sobre como reagiriam os três personagens (*cronopios*, *famas* e *esperanças*) em sua cidade e tomar nota das considerações de todos. Como opção de fechamento, o grupo pode aventurar-se a ler todo o livro *Historias de cronopios y de famas* e se inspirar para escrever um miniconto ao estilo de Cortázar sobre a viagem dos *famas*, dos *cronopios* e das *esperanças* à cidade retratada no folder. (Tradução nossa).

espaço urbano e como o indivíduo interage nele, quais questões econômicas e sociais podem influenciar nessa relação.

É importante pontuar a opção de fechamento da atividade: a escrita de um conto “à maneira de Cortázar” sobre os mesmos personagens, porém na cidade retratada no folder construído. Aqui está incluído o outro elemento do gênero – o estilo. Infelizmente, a sistemática do estilo do autor não foi trabalhada na seção. O estilo é um dos constituintes do gênero discursivo defendidos por Bakhtin (2011). Portanto, trabalhar esse elemento juntamente com as demais características de um conto e a realização de um paralelo com contos de Cortázar pode ser uma proposta muito coerente com a teoria bakhtiniana. Por outro lado, essa pequena proposta, não desenvolvida no projeto, apenas sugerida, indica uma falta de projeção de um leitor/aluno ainda iniciante – tanto do ponto de vista da língua estrangeira como do conteúdo de Literatura: trata-se de um LD do primeiro ano do Ensino Médio e que, possivelmente, está no nível iniciante do espanhol. Ademais, se é muito instrumentalizado o texto literário, deixa-se algumas lacunas quanto à leitura mais livre, que permita ao aluno a construção de sentidos pelas palavras do texto, ainda que mediadas pelo livro didático, mas que enfoque a fruição semântica pelo estético – o estranhamento causado pelos contos, a aparente desconformidade com outras narrativas, como as clássicas, a reverberação em si e a construção das personagens e do espaço considerando a “imagem” que o leitor puder construir com a sua própria leitura.

Se o LD é uma arena de relações dialógicas que revela uma tomada de posição, mostra um acabamento específico que admite uma resposta e tem destinatário, pode-se entender que o LD *Cercanía Joven*, nessa atividade, projeta o sujeito-aluno como leitor receptor do texto literário, ainda que, de certo modo, também como leitor ativo. As reflexões sobre o estético dos contos e sua relação com o espaço urbano poderiam ser mais trabalhadas e pensadas no ato responsivo que caracteriza a prática da linguagem.

Considerando que a leitura é um ato do autor e do leitor segundo cada posição axiológica em que autor, leitor e contexto cooperam juntos na construção do sentido, pode-se deixar uma breve análise dos textos literários nas atividades propostas nos LD. O texto como essa cadeia de sentidos lacunar prevê estratégias para que os sentidos se construam ou, baktinianamente, para que o leitor dê o possível acabamento do texto. Os contos de Cortázar preveem essas estratégias.

Cada um dos contos apresentados revelam costumes, características e traços culturais de personagens. Ironia, caracterização hiperbólica e anáforas são algumas das marcas estilísticas nesses contos. O exagero marca a distinção entre uma personagem e outra, enfatizando a sorte ou desdita de cada uma.

Assim, a exemplo de interpretação, analisa-se o conto *Viajes*. Nele, as ações dos “famas” são pragmáticas, desenvolvem-se em torno de seus objetivos com a viagem, verificando a qualidade do hotel, declaração dos bens e certificação dos médicos disponíveis no hospital da cidade. Elas conseguem realizar tudo a que se propõem e sem dificuldade, celebram sem nenhuma preocupação: “Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad [...]. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda”⁵⁷. Já os “cronopios” têm menos sorte que os “famas”. Para eles, os hotéis estão cheios, até mesmo o tempo atmosférico não coopera “llueve a gritos”⁵⁸ e ainda têm dificuldades com os táxis. Mas, apesar de todos os problemas enfrentados, seguem otimistas, deslumbrando-se com a cidade visitada e a possibilidade de experiências ali. Por fim, há os “esperanzas”. Estes sequer realizam viagens, deixam-se levar pela imaginação: “se dejan viajar por las cosas y los hombres”⁵⁹.

Para exemplificar o exagero ou estilo hiperbólico que marca esses contos, o conto *Terapias* mostra a personagem “cronopio” em ação altruísta, agindo como médico, “Un cronopio se recibe de médico”,⁶⁰ e ajudando a um enfermo. O conselho dado tem êxito, porém, logo o mesmo mal acomete o próprio cronopio, fica este refém da enfermidade sem indícios de que alguém o ajude.

Finalmente, em *Tristeza del cronopio*, as anáforas parecem marcar o pensamento da personagem cronopio: “que su reloj se atrasa, que su reloj se atrasa, que su reloj”⁶¹. O tempo para a personagem parece punição, pois tenta encontrar vantagem entre ele mesmo e os famas pelo fato de estes últimos estarem atrasados cinco minutos. Experiência urbana, solidão e tempo expressam uma possível segregação que constrói a tristeza da personagem: “Yo tengo un reloj con menos

⁵⁷ Terminadas essas diligências, os viajantes reúnem-se na praça maior da cidade [...]. Porém, antes dão as mãos e dançam uma ciranda.

⁵⁸ Chove ruidosamente.

⁵⁹ Deixam-se viajar pelas coisas e pelos homens.

⁶⁰ Um *cronopio* se denomina médico.

⁶¹ Que seu relógio atrasa, que seu relógio atrasa, que seu relógio. (Traduções nossas).

vida, con menos casa y menos acostarme, yo soy un cronopio desdichado y húmedo.”⁶².

Tem-se, a seguir, o quadro com uma síntese do que se encontra nas atividades do projeto, isto é, na atividade de leitura com cada um dos contos.

Quadro 2 – Análise de atividades no *Proyecto 1 – Literatura y espacio urbanos: las palabras que emanan del entorno*

(continua)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
“Viajes”	Não foram evocados elementos que mostrassem relações dialógicas na escrita do conto.	A forma composicional foi trabalhada, pois há questões sobre algumas características do gênero conto: os tipos de narrador, as personagens e o espaço. No entanto, o estilo poderia ser explorado, uma vez que na última atividade será abordado o estilo dos contos de Cortázar. A linguagem utilizada no conto, as sínteses, expressões próprias do universo literário e aquelas características de Júlio Cortázar são importantes para compreensão da constituição de seus contos.	Nesse texto, em especial, não foram trabalhados aspectos constituintes de uma identidade, com exceção de uma questão prévia à leitura, que propõe uma reflexão de como a ação de viajar pode determinar a identidade de alguém.
“Terapias”	Não foram evocados elementos que	Ausente. A leitura foi realizada para encontrar	Não foram trabalhadas.

⁶² Eu tenho um relógio com menos vida, com menos casa e menos deitar-me, eu sou um *cronopio* infeliz e úmido. (Tradução nossa).

	mostrassem relações dialógicas na escrita do conto. A leitura nessa parte do projeto visa trabalhar as referências espaciais e culturais no texto.	referências espaciais no conto, embora no início do projeto tenha-se trabalhado questões importantes para a leitura dos contos de Cortázar.	
“ <i>Tristeza del cronopio</i> ”	Idem.	Ausente. A leitura foi realizada para localizar referências espaciais no conto e identificá-las em imagens.	Não foram trabalhadas.

Fonte: resultados e discussão da pesquisa.

Embora o trabalho com os contos, como descrito no quadro, possa apresentar certas lacunas, cada conto foi utilizado de uma forma diferente dentro de um contexto maior – o projeto. Portanto, retoma-se também as perguntas realizadas no início da pesquisa e que são pontos relevantes para a análise das atividades:

- como é feita a apresentação de narrativas literárias ao leitor/aluno nas unidades didáticas dos LD;
- como são trabalhadas as representações discursivas da/pela narrativa literária;
- como se dá a entrada do idioma através da literatura, se o gênero tratado é considerado como prática discursiva e cultural;
- como é feita a abordagem da leitura, se o aspecto interdiscursivo/dialógico das narrativas é considerado, bem como o caráter estético próprio do texto literário.

Concluiu-se que nem todos os critérios se aplicam aos textos literários da seção *Proyecto 1*, considerando que a entrada dos contos no livro se dá de forma contextualizada, coerente com a literariedade inerente aos textos, a interdisciplinaridade e demais objetivos traçados pelo projeto. No LD *Cercanía*

Joven: español foi dito que a apresentação de narrativas literárias ao leitor/aluno nas unidades ocorre, em grande parte, nos projetos e a partir de uma temática específica. Nesse primeiro projeto, as representações discursivas são trabalhadas no contexto da obra literária e a partir do tema proposto – a representação dos espaços urbanos, como se tem mostrado e como se pode notar na questão 3 da *Reflexión 1*:

Sobre la relación entre espacio urbano y literatura, piensa en la frase “La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad”, presente en el cuento “Viajes”.

- a) ¿Qué establecimientos de la ciudad se describen en la historia?
 - b) ¿Con qué personajes están relacionados? ¿Por qué?⁶³
- (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2015, v. 1, p. 57).

Nessa questão, a frase “La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad”, foi considerada uma expressão que evoca qualificação dos espaços, mas poderia ser trabalhada a ironia quando o narrador do conto *Viajes* a emprega. Quais os sentidos de uma repetição e do uso do superlativo no contexto que envolve as personagens? Essa ironia, que também faz parte da construção estilística de Cortázar, poderia ter sido explorada para a realização da tarefa de encerramento do projeto. Com base na teoria dos gêneros discursivos, poderiam propor reflexões sobre as diferenças existentes entre o conto e o folder turístico, uma vez que ambos retratam/representam lugares, porém, com objetivos, público alvo, diferentes.

A entrada do idioma se dá de maneira sucinta, a língua é trabalhada como ferramenta para construção de sentidos da literatura como o vocabulário contextualizado, quando se propõe caracterizar as personagens dos contos com uma série de adjetivos apresentados em um quadro (quesito “d”, da questão 2, na *Reflexión 1*). Nota-se um momento em que são mencionados aspectos linguísticos – na etapa *Planeamiento* –, “Lenguaje...”, em que se recomenda a utilização do presente do indicativo, dos verbos *haber* e *estar*, e do vocabulário referente a lugares públicos. Assim, percebe-se que a literatura não é trabalhada como pretexto para a inserção de conteúdos gramaticais, antes, como representação de realidade(s), da resignificação dos espaços do mundo físico no universo ficcional.

⁶³ Sobre a relação entre espaço urbano e literatura, pense na frase ‘A formosa cidade, a formosíssima cidade’, presente no conto *Viajes*.

a) Que estabelecimentos da cidade são descritos na história?

b) Com quais personagens estão relacionados? Por quê? (Traduções nossas).

Finalmente, a abordagem da leitura realiza-se de modo contextualizado considerando o todo do projeto, não apenas como apresentação de contos isoladamente. Há atividades de leitura em fases: pré-leitura, leitura (com objetivos específicos para o leitor) e pós-leitura. O aspecto interdiscursivo/dialógico das narrativas poderia ter sido bem mais explorado, relacionando as informações, da entrevista de Cortázar, sobre sua obra, seu posicionamento no contexto das ditaduras latino-americanas, a construção estilística dos seus contos atrelada à forma composicional e temática, abordando o gênero conto de modo mais ampliado, inclusive para acrescentar o conhecimento necessário para o desenvolvimento da atividade final que apareceu apenas como opção de fechamento – a construção de um miniconto.

Por fim, considerando os objetivos a serem cumpridos pelo LD de ELE, como descrito no edital do PNLEM, as atividades propostas no projeto mostram-se relevantes. No entanto, para a formação identitária, ainda podem mais enfaticamente trabalhadas com uma proposta de leitura dialógica, centrada na alteridade como construção representacional da cultura nos países da América Hispânica, bem como do próprio Brasil. Isto é, abordando mais aspectos do contexto dos lugares argentinos representados nos contos, comparando essa representação com outras realizadas em um conto brasileiro, por exemplo, relacionando estilos, vivências e culturas. Ademais, promover a reflexão sobre como a visão das personagens dos contos pode mudar o modo de ver a seu próprio lugar/cidade/estado/nação; como a identificação com as personagens possibilitam a (re)construção de si mesmo, que mudanças a leitura do contos pode ter gerado na forma de pensar os espaços urbanos e sua gente.

Todavia, ressalta-se que, dado o pouco espaço no LD para cumprimento de todos os objetivos e critérios do programa e dos conteúdos da disciplina no volume 1 do Ensino Médio, a atividade analisada mostra-se coerente e evidencia a busca por abarcar os conteúdos da maneira mais completa possível. Cabe ao professor que usa o LD realizar o preenchimento das lacunas existentes, para realização de um possível acabamento da proposta que se tem em mãos e abordagem do ensino-aprendizagem que seja dialógica e intercultural.

As próximas propostas de leitura analisadas encontram-se no *Proyecto 2* do volume 1 do LD *Cercanía Joven: español*. É um projeto intitulado “Literatura e fútbol: los pies que inspiran las manos”. Vale mencionar que os dois capítulos dessa

unidade em que o projeto está incluído, trabalham com a temática do esporte, sobretudo, do futebol. Eles constituem a unidade 2: “¡El arte de los deportes: salud en acción!”⁶⁴. Algumas páginas antes do projeto, na seção “¿Lo sé todo?”, que traz algumas indicações de leitura, escuta e pesquisa, indicam para leitura o romance juvenil “*El caso del futbolista enmascarado*”, de Carlos Schalen, sobre o qual se descreve: “Novela juvenil cuya trama policíaca se desarrolla a partir de un abogado investigativo y un jugador de fútbol, cuyas vidas están en peligro”⁶⁵ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, p. 96).

O *Proyecto 2* apresenta, como tema, o futebol na literatura e na fotografia. Assim, a partir da temática do futebol, busca sensibilizar o aluno para o estético da arte literária e fotográfica. O projeto divide-se em 7 etapas e apresenta para leitura os textos literários “*El hombre que murió dos veces*”, uma crônica de Juan Villoro; “Moacir Barbosa”, crônica de Eduardo Galeano; e quatro fotografias. O objetivo do projeto é dar a conhecer os textos literários sobre a temática do futebol e elaborar uma antologia ilustrada. Como exemplo de interdisciplinaridade há a união das disciplinas Literatura e Educação Física. Os países relacionados, segundo o LD, é o Brasil e todos os países nos quais o futebol é paixão nacional.

Na primeira etapa, a *Sensibilización*, mostra-se uma imagem (figura 6) e pergunta-se ao aluno a que ela remete. É a imagem da personagem de Cervantes, Dom Quixote, segurando uma caneta em uma mão e uma bola de futebol na outra.

Figura 6 – Imagem para sensibilização de leitura.



Fonte: LD *Cercanía Joven: español*, volume 1, p. 102

⁶⁴ A arte dos esportes: saúde e ação.

⁶⁵ Romance juvenil cuja trama policial desenvolve-se a partir de um detetive e um jogador de futebol, cujas vidas correm perigo. (Traduções nossas).

Na segunda etapa, a *Contextualización*, apresenta-se uma pequena biografia de Juan Villoro (próxima a uma foto dele), autor da primeira crônica a ser lida e três fotos de capas de livros escritos por ele (figura 7), ao lado se suas respectivas sinopses. O aluno deverá fazer uma escolha, marcando um “x” no espaço correspondente ao livro que mais gostaria de ler.

Figura 7 – Capas de livros de Juan Villoro



Fonte: LD *Cercanía Joven*, volume 1, p. 103.

A contextualização visa, sobretudo, iniciar o leitor na temática da crônica e trazer como motivação o enredo das obras com uma questão que indica a observação das capas e a leitura das sinopses para que o aluno assinale qual obra gostaria de ler, qual é, para ele, a mais interessante. Nota-se que a estética já começa a ser abordada do ponto de vista visual (a arte das capas) e do enredo expressado pelas sinopses. Ademais, na questão seguinte, solicita-se ao aluno que explique o porquê da sua escolha.

A etapa três apresenta a primeira atividade de leitura do projeto (*Lectura 1*). Na primeira questão, busca-se realizar o levantamento de hipóteses sobre a leitura, com o enunciado transcrito aqui: “1. Vas a leer la crónica de Juan Villoro, presente en el libro *Tiros libres: el fútbol en cuentos, poemas y crónicas*. Formula hipótesis: ¿Quién es ese hombre que murió dos veces? ¿Cuál es la causa de las muertes?”⁶⁶ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, p. 104). Com essas perguntas, enfatiza-se o título da crônica “El hombre que murió dos veces” na formulação das hipóteses. A segunda questão já corresponde à leitura da crônica e traça um objetivo para a leitura: descobrir os motivos das duas mortes do personagem.

⁶⁶ 1. Você vai ler a crônica de Juan Villoro, presente no livro *Tiros libres: el fútbol en cuentos, poemas y cónicas*. Formule hipóteses: Quem é esse homem que morreu duas vezes? Qual é a causa das mortes? (Tradução nossa).

Após a transcrição da crônica para leitura, segue-se a etapa 4: “Reflexión 1: elementos de la crónica”. Na referida etapa são trabalhados os elementos do gênero crônica em quatro questões. Na primeira questão explica-se o conceito de crônica e pergunta-se como Juan Villoro transforma a “notícia” da morte de Moacir Barbosa. Na segunda questão, retoma-se o conceito trazendo da etimologia uma referência a Cronos, o deus do tempo, e solicita-se que o aluno preencha uma tabela com acontecimentos referentes a algumas datas presentes na crônica. Na terceira, pergunta-se quais espaços marcam a morte de Moacir Barbosa. Na quarta questão, pergunta-se quais personagens aparecem na crônica lida.

A *Reflexión 2: efectos de sentido* visa trabalhar a compreensão textual. Há duas questões. A primeira também evoca o título da crônica: por que Moacir Barbosa morreu duas vezes e quais são essas mortes; a segunda propõe que o aluno explique a afirmação do narrador “El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprestigio de su sangre.”⁶⁷ Na *Reflexión 3: intertextualidad* são trabalhados os textos citados na crônica de Villoro. Na primeira questão pede-se que o aluno cite quais são os textos. A partir da segunda questão, trabalha-se o segundo texto literário do *Proyecto 2*. O enunciado traz uma informação e uma proposta de leitura com o objetivo de estabelecer uma comparação entre as crônicas: “Dada su importancia en la historia del fútbol brasileño, muchos aficionados a la literatura y al fútbol escribieron sobre el arquero Moacir Barbosa. A comparar la crónica de Juan Villoro y la de Eduardo Galeano.”⁶⁸ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, p. 107).

Depois da transcrição da crônica e de uma pequena biografia de Galeano, ao lado de sua foto, segue-se a terceira questão, tratando de um aspecto formal, comparando-o entre as duas crônicas: “¿De qué manera Galeano retrata a Moacir Barbosa? ¿Es semejante a como lo hace Villoro?”⁶⁹ (IBDEM). Esta é uma questão muito importante, porquanto trata da configuração da personagem relacionada diretamente com o estilo de cada crônica. Nesse ponto do projeto, o LD poderia ter aproveitado mais essa imersão no plano estético da crônica, diretamente relacionado ao seu conteúdo. Forma composicional, temática e estilo são os

⁶⁷ O primeiro goleiro negro da seleção brasileira teve que sofrer a derrota e o desprestígio de seu sangue.

⁶⁸ Dada sua importância na história do futebol brasileiro, muitos fãs da literatura e futebol escreveram sobre o goleiro Moacir Barbosa. Compare a crônica de Juan Villoro e a de Eduardo Galeano.

⁶⁹ De que maneira Galeano retrata a Moacir Barbosa? É semelhante ao que faz Villoro? (Traduções nossas).

elementos basilares na constituição do gênero discursivo. Da crônica, explora-se pouco no projeto, porquanto, na *Reflexión 4: lenguaje*, imediatamente trabalha-se o linguístico. Foram introduzidas duas questões sobre o uso das aspas. A primeira é de identificação/nomeação do signo de pontuação. Na questão seguinte o aluno deverá identificar, em excertos das crônicas, três diferentes funções/usos das aspas – se em citações diretas, nomes de livros ou opinião do próprio cronista. Ainda que esse uso linguístico esteja relacionado com a forma da crônica, não foi enfatizado o porquê desse uso no gênero crônica, se é fundamental/recorrente ou um elemento secundário, ou, ainda, se varia de uso conforme o autor, uma vez que os alunos compararam/leram crônicas de autores diferentes. Qual sua função na construção do texto, quando, por exemplo, serve para assinalar uma expressão metafórica do narrador?

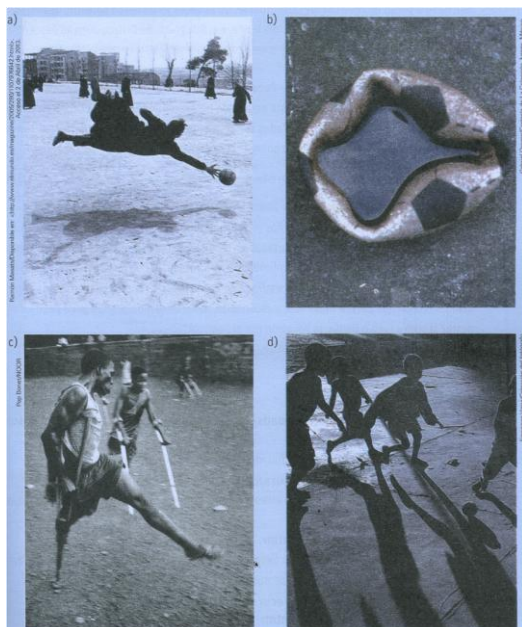
Outro traço fundamental na leitura é a interculturalidade, como mencionado no capítulo anterior. As crônicas sobre o futebol são excelente objeto de leitura em busca dessa manifestação cultural e formação identitária. O país do futebol seria também o país da primeira morte de Moacir Barbosa? Essa e outras questões relacionadas poderiam ser exploradas no projeto. Como (ou se) o aluno sente-se representado como brasileiro em um texto literário estrangeiro. De que maneira concorda/discorda dos fatos narrados, qual(is) olhar(es) sobre o tema foram mostrados e quais traços culturais veem nas crônicas, que outro olhar sobre o futebol por conhecer etc.

Após as questões sobre a linguagem, propõe-se a leitura de fotografias. É interessante notar, no enunciado da primeira questão de “*Lectura 2: fotografías*”, o encontro entre dois modos de construção estética: a literária e a imagética: “1. ¿Es posible hacer poesía sin palabras? Esto es, ¿una traducción de las palabras por medio de imágenes? ¿Cuándo se puede considerar poética una imagen? En parejas, reflexionen sobre estas preguntas.”⁷⁰ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, p. 108). Depois da proposta de discussão, a segunda questão apresenta quatro fotografias (figura 8) relacionadas ao futebol consideradas poéticas para que o aluno relacione-as de acordo com o título de cada uma, o autor e o respectivo comentário

⁷⁰ 1. É possível fazer poesia sem palavras? Isto é, uma tradução das palavras por meio de imagens? Quando uma imagem pode ser considerada poética? Em dupla, reflitam sobre essas perguntas. (Tradução nossa).

a respeito delas. Também se pede que o aluno responda se está de acordo ou não com os comentários sobre as fotos.

Figura 8 – Fotografias propostas para interpretação de imagens



Fonte: LD *Cercanía Jove: español*, volume 1, p. 109.

Na sequência do projeto, são apresentados sites da internet para pesquisa sobre literatura e futebol. A quinta etapa constitui a “*Investigación*” para que os alunos colem informações a fim de realizar a atividade proposta. Na etapa a seguir, há o “*Planeamiento*” da atividade – a produção de uma antologia ilustrada de textos literários sobre o futebol. Explica-se o passo a passo, desde a pesquisa dos textos até a organização das fontes para consulta. Também há indicação para o uso dos tempos verbais do indicativo e revisão. Por fim, a sétima etapa indica a *Acción*: doar a antologia produzida para a biblioteca da escola e apresentar o projeto em feiras culturais ou literárias aos visitantes da instituição de ensino.

A proposta de reunir textos literários é interessante porque estimula os alunos à pesquisa e ao encontro de textos de diversos autores hispanistas. Considerando-se, ainda, os passos definidos para elaboração da antologia:

Primer paso: investigar textos literarios en español cuya temática sea el fútbol.

Segundo paso: leer y elegir los textos según su expresividad y originalidad. Cada alumno sugerirá uno, sin repetir ninguno.

Tercer paso: investigar datos bibliográficos de los autores, resumirlos y seleccionar fotos para la biografía.

Cuarto paso: elegir una fotografía para la portada de la antología y para los textos elegidos y crear el pie de foto, si hace falta.

Quinto paso: crear la portada de la antología con la identificación del compilador, de la institución y el título;

Sexto paso: elaborar el índice por orden alfabético de los autores que conforman la antología;

Séptimo paso: escribir una presentación para la antología explicando la forma como la organizarán: ¿por géneros literarios (cuento, poemas, crónicas...)? ¿Por autores? ¿Por países de habla hispánica?, además, del objetivo y la justificación;

Octavo paso: organizar las fuentes de consulta en una lista ordenada alfabéticamente de los textos o libros usados⁷¹. (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, p. 111).

Pode-se afirmar que as indicações na proposta de produção da antologia possibilitarão o aprendizado sobre os autores e a interpretação dos textos literários encontrados porque os alunos precisarão buscar fotografias que melhor representem cada texto e a apresentação da antologia explicando as escolhas, com objetivo e justificativa para cada uma delas: entre gêneros literários, autores e países. Essa atividade demanda conhecimento literário.

Todavía, as duas crônicas poderiam ser mais exploradas. Embora a proposta de produção de uma antologia sobre textos literários relacionados à temática trabalhada durante a unidade e no projeto seja pertinente, o trabalho com o objeto de leitura ficou limitado a poucas questões, sem possibilitar a imersão estética nos textos. As características do gênero crônica poderiam ser mais enfatizadas, mesmo que a *Reflexión 1* contenha quatro questões muito pertinentes sobre os elementos do gênero: análise dos fatos, a marca do tempo, a caracterização do espaço e personagens. Poderia ser incluída, por exemplo, a diferença entre uma crônica e

⁷¹ Primeiro passo: pesquisar textos literários em espanhol cuja temática seja o futebol.

Segundo passo: ler e escolher os textos segundo sua expressividade e originalidade. Cada aluno sugerirá um, sem repetir nenhum.

Terceiro passo: investigar dados bibliográficos dos autores, resumi-los e selecionar fotos para a biografia.

Quarto passo: escolher uma fotografia para a capa da antologia e para os textos escolhidos e criar a legenda da foto se houver necessidade.

Quinto passo: criar a capa da antologia com a identificação do compilador, da instituição e o título;

Sexto passo: elaborar o índice por ordem alfabética dos autores que formam a antologia;

Sétimo passo: escrever uma apresentação para a antologia explicando a forma como irão organizá-la. Por gêneros literários? (conto, poemas, crônicas...) Por autores? Por países de fala hispânica? Além do objetivo e da justificativa;

Oitavo passo: organizar as fontes de consulta em uma lista ordenada alfabeticamente dos textos ou livros usados. (Tradução nossa).

uma reportagem, aproveitando, inclusive, os elementos de produção das fotografias, geralmente usadas nos periódicos; o uso de expressões e recursos de estilo, como metáforas, ditados populares e expressões idiomáticas. As diferenças e semelhanças com outros gêneros literários incluídos no modo narrativo.

A análise das propostas de leitura do segundo projeto do LD *Cercanía Joven: español* fica, em quadro comparativo, desta forma:

Quadro 3 – Atividades de leitura no *Proyecto 2 – Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos*

(continua)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
<i>“El hombre que murió dos veces”</i>	Pouco explorados nas atividades de leitura. A paixão pelo futebol poderia ser mais trabalhada, mostrando as relações dialógicas entre o literário – domínio da estética e o jornalístico – domínio da divulgação da informação.	Forma composicional: construção do fato narrado, marcação temporal, espaços e personagens. Temática: pouco explorada nas atividades de leitura, porém, bem representada na leitura de fotografias. Poderia haver a reflexão entre as relações com a crônica e alguma fotografia ou outra imagem.	Faltaram elementos constituintes da alteridade. A representatividade do futebol para os brasileiros. Qual ponto de vista a crônica levantou sobre a temática que contribui para a construção de como o aluno se reconhece (ou não) como brasileiro.

Quadro 3 – Atividades de leitura no *Proyecto 2 – Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos*

(conclusão)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
<i>“Barbosa”</i>	A dialogia foi trabalhada na relação estilística entre as crônicas apresentadas e nas citações que a primeira crônica apresenta da segunda.	Não foi trabalhado porque já haviam sido comentados nas atividades sobre a primeira crônica.	Não foram trabalhados.

Fonte: Resultados e discussão da pesquisa.

O conceito da alteridade está relacionado ao próprio modo de constituição do texto literário, uma vez que este possui em sua composição a presença do outro, a exotopia que marca a novidade possibilitada com a leitura por meio do estético. As crônicas apresentadas pelo *Proyecto 2* levantam uma temática de fácil compreensão pelo aluno, porquanto o esporte mais popular do Brasil faz parte de seu conhecimento de mundo, isto é, para a maioria dos alunos leitores o futebol é conhecido e a cultura em torno do esporte é familiar. Resta, então, inseri-lo no significado transgrediente que promove a leitura das crônicas. Esse significado pode ser apreendido quando se conhece o aparente desajuste por ser um texto situado entre o jornal e a arte, entre a informação e a fruição; a impossibilidade de haver duas mortes e o sentido que suscita o fato de a personagem poder morrer duas vezes no universo ficcional.

Nas crônicas, o fato corriqueiro e, quiçá, trivial, ganha nova roupagem, ou, ainda, entrega o tom merecido para o acontecimento, a discussão necessária que as

palavras pretensamente objetivas do jornal não provocariam. A liberdade poética na crônica seria mais bem explorada questionando-se esses pontos, além do social, racial, a diversidade de pontos de vista sobre o fato e como ele repercute por meio da criação literária. Ademais, se no texto literário o autor não tem uma palavra própria, mas uma palavra habitada, indireta, plural, evidencia o deslocamento do eu e do tu na escrita. Poderia ser interrogado: quais relações sociais estão implicadas nas crônicas? De que forma pode-se notar essa pluralidade de vozes?

Na oportunidade seriam trabalhadas as inter-relações entre língua e cultura, entre formação identitária e a competência comunicativa do aluno. Quais recursos de estilo, expressões encontradas na crônica, não caberiam em uma reportagem, por exemplo; de que maneira essa visão estética alterou o olhar do aluno sobre a prática esportiva e as manifestações de torcedores e demais indivíduos envolvidos, como ele, enquanto brasileiro, responde aos discursos implicados na questão – qual sua atitude responsiva.

Nesse último ponto – a responsividade – a produção da antologia poderia ter como objetivo compilar textos que provocassem uma mudança de olhar sobre o futebol ou que, por meio do estético, denunciassem casos como o esquecimento de grandes atores do esporte ou as injustiças por eles sofridas; ou, ainda, somente a reunião de textos que acrescentassem ao aluno novo olhar sobre a prática esportiva e os discursos produzidos sobre ela. Todo o processo de construção da antologia leva em conta um objetivo que traz em si uma bagagem do ato ético. Possibilitar ao aluno essa visão mais crítica seria um dos caminhos em busca dessa construção da alteridade, uma vez que ele perceberia a si mesmo como um autor mantenedor de discursos clichês ou produtor de um novo olhar sobre o que está envolvido nesse esporte tão popular.

Depois do *Proyecto 2*, há duas ocorrências de literatura antes do projeto da terceira unidade. Após esse último projeto, inicia-se a unidade 3 “*El mundo es político: ¡que también sea ético!*”⁷² (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, v. 1, p. 112). Ao longo da unidade, há um trabalho breve com uma música de um cantor e compositor cubano – Pablo Milanés – (Idem, p. 125) e uma carta poética escrita a um “eu” futuro, retirada de um blog (p. 126). No entanto, considerando que na presente pesquisa optou-se, por necessidade de recorte, analisar somente as

⁷² O mundo é político: que também seja ético! (Tradução nossa).

narrativas, inicia-se a descrição e análise do *Proyecto 3*: “*Quiero decir tu nombre, ¡libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones*”.

Esse projeto tem como tema “*La dictadura en la obra de Mario Benedetti: intersecciones entre la literatura y la música*”⁷³. São as atividades com literatura que mais se destacam, segundo pode-se inferir com as alusões a outras artes e comparação com autores brasileiros.

O projeto consta na Unidade 3, no sexto e último capítulo: “*Movimientos populares: ¡participemos en la política!*”⁷⁴. Esse propõe como tema interdisciplinar a História, sendo que a ditadura militar ocupa a maior parte de sua extensão. A entrada pelo tema é um dos modos de se trabalhar os conhecimentos prévios do aluno até chegar ao texto meta. No capítulo, as atividades englobam textos verbais e não verbais.

A partir da interpretação das imagens, são apresentados, entre outros textos literários, o conto “*Beatriz: una palabra enorme*”, o poema “*Te quiero*”, de Mario Benedetti, e a letra da música “*Debaixo dos caracóis dos seus cabelos*”, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos em uma proposta de leitura. O projeto visa comparar o contexto histórico e artístico no Brasil e no Uruguai e, segundo os autores, conhecer um pouco da obra do escritor uruguaio Mario Benedetti, refletir sobre a temática da ditadura na obra que inspirou diversas canções e produzir um repertório musical temático. Observa-se que o LD apresenta a literatura hispânica em diálogo com manifestações culturais brasileiras (literatura e outras artes) a partir do trabalho sobre a ditadura militar na obra do escritor.

Na primeira etapa do projeto, a “*Sensibilización*”, são apresentadas imagens (figura 9) e a pergunta sobre o sentido delas. A etapa seguinte “*Lectura 1: “Beatriz, una palabra enorme”*” trabalha a leitura do conto “*Beatriz: una palabra enorme*”, da obra “*Primavera con una esquina rota*”, de Mario Benedetti, apresentando questões de pré-leitura, discussão sobre imagens, a apresentação de uma breve biografia do autor e sua foto, e um levantamento de hipóteses sobre o título do conto.

⁷³ A ditadura na obra de Mario Benedetti: intersecções entre a literatura e a música.

⁷⁴ Movimentos populares: participemos na política. (Traduções nossas).

Figura 9 – Interpretação de imagens, ativação de conhecimento prévio sobre o tema.



Fonte: *Cercanía Joven: español*, volume 1, p. 160.

Assim, um conto é apresentado para leitura e, depois, são apresentadas questões de interpretação, reflexão sobre os elementos da narrativa, contexto de produção e efeitos de sentido.

A primeira questão traz como enunciados:

1. Busca una imagen que para ti represente la libertad. Puedes dibujar, usar ilustraciones, fotografías, pinturas, esculturas, grafiti.
 - a) ¡A mostrarle tu imagen a todo el grupo! Explica qué elementos de la imagen te remiten a la libertad.
 - b) En el espacio a continuación, escribe qué otra imagen, entre las presentadas por tus compañeros, te llamó más atención.⁷⁵
- (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, v. 1, p. 161).

A segunda questão trata da biografia do escritor e a terceira promove a construção de sentidos, de hipóteses, por meio da leitura do título do conto. A questão é, assim, enunciada: “3. Vas a leer un texto de Mario Benedetti que empieza así: ‘Libertad es una palabra enorme’. Formula hipótesis: ¿de qué tipo de libertad piensas que trata el texto?”⁷⁶ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, v. 1, p. 161). A seguir, na quarta questão, propõe-se a leitura do conto com um objetivo – descobrir por que “*libertad*” é considerada uma palavra enorme. Segue-se a transcrição do

⁷⁵ 1. Busque uma imagem que para ti represente a liberdade. Você poderá desenhar, usar ilustrações, fotografias, pinturas, esculturas, grafite.

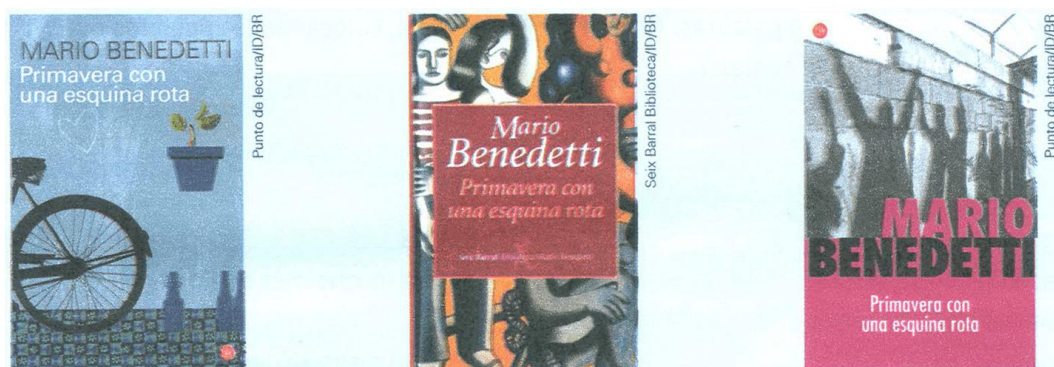
a) Hora de mostrar tua imagem a toda a turma! Explique quais elementos da imagem te remetem à liberdade. b) No espaço a seguir, escreva qual imagem, entre as apresentadas a seus companheiros, chamou mais a sua atenção.

⁷⁶ 3. Você vai ler um texto de Mario Benedetti que começa assim: ‘Liberdade é uma palavra enorme’. Formule hipóteses: que tipo de liberdade pensa que o texto trata? (Traduções nossas).

conto e, abaixo desta, um quadro com informações sobre a obra *Primavera con una esquina rota*.

Continuando a proposta em torno do conto, tem-se a etapa *Reflexiones*, dividida em 3 partes: a, b e c. A *Reflexión 1a: Elementos de la narrativa* trata de questões sobre o gênero conto, características formais e outras encontradas nesse conto especificamente: narrador, tema principal, enredo, personagens, tempo e espaços. Na *Reflexión 1b: Contexto de producción* são trabalhados elementos relacionados à produção do conto, sua escrita, discursividade em torno da leitura: interlocutor pressuposto (o “probable lector del cuento”); qual capa das três que são apresentadas (figura 10); e a intenção do autor ao tratar do tema da ditadura.

Figura 10 – Capas do livro *Primavera con una esquina rota*.



Fonte: Livro didático *Cercanía joven*, volume 1, p. 163.

Finalmente, a *Reflexión 3c: Efectos de sentido* propõe questões de compreensão textual. A primeira é a respeito de um recurso literário usado a favor do sentido: a ironia apresentada no conto. As demais correspondem a perguntas de localização de informação no texto e interpretação de sentidos.

A segunda atividade de leitura, *Lectura 2: “Te quiero”*, é sobre o poema que foi musicado “*Te quiero*”, de Benedetti, e traz questões para o levantamento de hipóteses sobre o texto e exercício da competência auditiva: completar espaços vazios no poema escrito a partir da escuta da versão cantada, para, logo após, realizar comparação com a versão escrita⁷⁷. Finaliza-se a atividade com questões de

⁷⁷ A atividade é estritamente estruturalista, sem trabalhar a discursividade relacionada ao poema, como a axiologia inerente ao texto etc. Todavia, a análise crítica não é aqui realizada por tratar-se de um gênero não contemplado pela pesquisa.

sentido e ritmo e de linguagem. Já ao final do projeto, propõe-se a leitura da letra e escuta da canção “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, de Erasmo e Roberto Carlos, com diferentes questões de interpretação. Finalmente, apresenta-se a atividade de produção de um repertório musical com canções em espanhol e português sobre a ditadura militar.

A abordagem literária nesse LD evidencia que um de seus objetivos é também o conhecimento cultural. A comparação com textos, nos estudos sobre a ditadura, é trabalhada com uma estrutura literária inserida em um contexto dinâmico, histórico, uma vez que seus países evidenciam pluralidade cultural e heranças heterogêneas, e, em muitos aspectos, semelhantes.

Entretanto, apesar de a entrada do texto dar-se de modo coerente e as atividades prévias de leitura apresentarem elementos importantes na inserção do aluno ao modo de escrita estética, isto é, ao olhar que é possibilitado pelo texto literário, há certas lacunas no que tange ao trabalho de pós-leitura, embora seja justificável, em partes, porquanto o objetivo do *Proyecto* é a produção de um repertório musical após as leituras. Afirma-se que é justificável até certa medida. Apesar de o objetivo do projeto ser a construção de um repertório musical, a apresentação do conto mostra que o interesse nele foi o trabalho com o tema geral da unidade. Compreende-se, de acordo com as teorias ora defendidas, que os elementos estéticos literários poderiam ser mais bem explorados, como na atividade sobre o conto “*Beatriz: una palabra enorme*”, sendo realizadas atividades que trabalhassem o gênero conto, propondo a produção da narrativa breve ou a reescritura do conto com novo tema sobre o mesmo assunto.

Considerando o recorte da presente tese – análise de textos narrativos –, a análise com os elementos, no quadro de noções conceituais, fica desta forma:

Quadro 4 – Atividades de leitura no *Proyecto 3 – Quiero decir tu nombre, ¡libertad! la narrativa y los versos que inspiran canciones*

(continua)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
“Beatriz (Una palabra enorme)”	De certa forma, foram trabalhados os diferentes sentidos da palavra liberdade com o diálogo entre imagens, incluindo os diferentes pontos de vista (dos alunos) sobre esses sentidos – ao terem que pesquisar o tema em várias expressões artísticas – ilustrações, fotografias, pinturas, esculturas, grafíti – e compartilhar o que viram (e o porquê) na imagem apresentada pelo outro.	O gênero conto foi bem explorado: na <i>Reflexión 1a</i> , os aspectos formais; na <i>Reflexión 1b</i> , os aspectos extraliterários que também o constituem – interlocutor (leitor) previsto, estética visual das capas de publicações da obra de Mario Benedetti que contém o conto (aspecto semiótico de um dos suportes do conto); e na <i>Reflexión 1c</i> , os efeitos de sentido, aspectos importantes na compreensão da temática do conto. Portanto, entende-se que a forma composicional, a temática e o estilo foram trabalhados, ainda que esse último de maneira muito sucinta e inicial – como os recursos de	Não foram trabalhados na leitura desse texto. Os aspectos exotópicos ficaram reservados no trabalho com o poema e a música.

		linguagem explorados no conto (ironia, linguagem infantil, ponto de vista de criança).	
--	--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Pensando na construção literária de “*Primavera con una esquina rota*”, a proposta de atividade foi elaborada para o aluno refletir sobre si, seus sentimentos e ações no contexto de uma ditadura militar e, inclusive, no momento histórico presente, compreendendo, também, o processo do fazer literário, a linguagem estética, e de como esta está carregada de sentidos outros que vão além do mostrado. Com o foco no leitor – como interlocutor-mor da obra de Benedetti –, as atividades prévias de leitura englobaram textos não verbais e audiovisuais para ativar o conhecimento prévio do aluno, ou, aludir à memória discursiva do texto, e permitir a reflexão do tema principal da obra. As duas questões da etapa *Lectura 1* podem ser bem exploradas pelo professor/mediador de leitura se este aproveitar o espaço para possibilitar a inter-relação de visões sobre um mesmo tema e reflexão da relação interartes.

As questões prévias no trabalho com o texto literário podem corresponder à proposta dialógica de leitura, uma vez que “A compreensão e a resposta se fundem dialeticamente sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1993). Assim, parece ser coerente com a concepção de leitura centrada no leitor, evidenciando o movimento dialógico-dialético inerente ao ato de ler e os aspectos específicos da estrutura cognitiva que são importantes para a aprendizagem. A leitura de literatura estabelece-se antes do próprio ato de decodificar os símbolos gráficos do texto. Entre os olhos e o cérebro está a ponte cognitiva em que as atividades de pré-leitura eficazes poderão cumprir, metaforicamente, esse papel - de unir o saber já existente com o novo que se pretende ensinar.

Depois das etapas da *Reflexión*, o LD apresenta atividades com o gênero canção e poema musicado na etapa da *Escucha*. Logo após, a etapa da *Investigación*, na qual são apresentados links para acesso a artigos sobre canções produzidas a partir de poemas de Mario Benedetti e canções censuradas na ditadura. Posteriormente, vem a etapa *Planeamiento*, em que é apresentada a

proposta de repertório musical com as canções em espanhol e português da época das ditaduras militares na América Latina. Segue a etapa do *Paso a Paso*, com a descrição de como se deve executar a atividade. Então, as etapas *Lenguaje*, *Revisión* e *Acción* com instruções sobre aspectos linguísticos a serem observados/usados, correção pelos alunos e socialização dos trabalhos em sala, respectivamente.

Esse projeto encerra a unidade e propõe um fechamento do tema que se trabalhou nela: a ditadura na América Latina, as repercussões culturais, históricas e como a linguagem faz o indivíduo apreender o mundo. O projeto mostra essa apreensão, interpretação de mundo. A arte literária como voz de protesto, mas também como modo de ver uma realidade por outros ângulos, uma construção diferenciada da história. Cabe ao professor ser o mediador de leitura para que a postura exotópica no ato de ler seja uma ação a favor da construção da alteridade. Conhecendo a si mesmo ao encontrar-se com histórias no idioma estrangeiro semelhantes à sua própria história.

4.1.2 *Cercanía Joven*, volume 2 – projetos e outras ocorrências do texto literário

O volume 2 do LD *Cercanía Joven* apresenta três projetos, como todos os volumes da coleção. No entanto, os projetos são voltados, principalmente, à literatura espanhola (*Proyecto 1*) e à poesia (*Proyecto 3*). Vale considerar, para análise, a atividade com o gênero lenda, que aparece na primeira unidade, um pouco antes do projeto, na seção “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*” e o texto narrativo no *Proyecto 2*.

Ressalte-se que o recorte da pesquisa realizada, como demanda de toda investigação, visa a realização das análises de maneira mais aprofundada. Logo, os projetos não enquadrados no recorte feito serão apresentados de forma sucinta, porém, com análise quando apresentam textos narrativos em suas propostas de atividade – atendo-se à proposta de trabalho de introdução à leitura, de como esses textos narrativos propostos poderão contemplar os elementos conceituais abordados na pesquisa como uma resposta aos textos indicados para leitura.

No Capítulo 2 *Lengua y literatura: ¿qué libro quieres leer?* trabalha-se com o tema da leitura de textos literários para enfocar o conhecimento linguístico

diversificado, como a apresentação de uma obra equatoriana escrita em língua bubi e o ensino das palavras do espanhol originárias de línguas africanas. No trabalho com a compreensão auditiva, na seção *Escucha*, trabalha-se uma entrevista com Justo Bolekia Boleká, um escritor, filólogo, ativista político, professor e ensaísta nascido em Guiné Equatorial que escreveu um livro de antologia e estudo da poesia em língua bubi – língua e nome do povo habitante da ilha Malabo, pertencente à Guiné Equatorial. Ainda que não esteja enfocando um país hispano-americano, a atividade tem sua importância, pois mostrar a cultura diversificada dos países cujo idioma oficial é o espanhol é relevante para o aprendizado integral da língua.

Na seção *Escritura*, o LD apresenta o gênero sinopse literária. Nesse espaço são trabalhadas as heranças de povos originários em países pós-coloniais: a herança indígena na literatura, a diferenciação da arte literária de obras da América Latina: indígena, indianista ou indigenista. A proposta final dessa seção é a produção escrita de uma sinopse literária. Primeiro, apresenta-se o referido gênero com a leitura da sinopse do romance *Ubirajara*, de José de Alencar. Note-se que a sinopse é escrita em espanhol, porém, refere-se a um romance brasileiro. Também se apresenta a biografia do escritor e a leitura das capas de três de seus romances (figura 11), cujo enunciado da questão é: “*Mira las tapas de las tres obras: ¿has leído alguna de ellas? ¿Sabes de qué trata cada una?*”⁷⁸ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, p. 163). Apesar de não serem textos hispano-americanos, vale a análise da proposta de leitura porquanto se pensa também na literatura comparada na formação da alteridade nos LD. Por serem romances de um escritor cujas obras fazem parte do currículo de Literatura Brasileira, isto é, do conteúdo programático da disciplina de Literatura, espera-se que o aluno tenha o conhecimento prévio sobre eles e, dessa forma, construa as bases necessárias para compreensão do universo literário que apresenta o capítulo.

⁷⁸ Observe as capas das três obras: você leu alguma delas? Sabe de que trata cada uma? (Tradução nossa).

Figura 11 – Leitura semiótica: capas de livro de romances



Fonte: LD *Cercanía Joven*, volume 2, p. 41.

Vale considerar que as últimas atividades sobre o gênero sinopse apresentam fragmentos de diferentes sinopses da narrativa pré-hispânica “*Popol Vuh*”. Trata-se de um importante texto maia que foi conservado. Destaca-se pela qualidade literária em seu conteúdo histórico e mitológico. Infelizmente, o LD não trabalha com essa narrativa, sendo apenas conteúdo das sinopses a serem analisadas pelos alunos, identificando as diferentes formas de começar e também de finalizar uma sinopse.

Na etapa “*Planeamiento de ideas*”, apresenta-se um artigo, extraído do site *Centro de Documentación Mapuche*, com a explicação dos três conceitos: literatura indígena, literatura indianista e literatura indigenista. Segundo o artigo do referido site, intitulado “Literatura indígena”, a literatura indígena diferencia-se da literatura indianista, literatura indigenista e a literatura em línguas indígenas, mostrando que cada uma tem suas próprias características. A literatura indígena escrita é a criação individual ou coletiva que se cria, pensa e se estrutura a partir dos elementos estilísticos e padrões culturais do povo indígena. Na literatura indianista os escritores não são indígenas, antes pretendem ser porta-vozes de sua cultura. Na literatura indigenista, os escritores também não são indígenas, mas tentam adentrar no pensamento indígena a partir dessa perspectiva, penetrando na cosmologia indígena e seus personagens são mais convincentes. Já a literatura em línguas indígenas é realizada pelos indígenas que tiveram acesso à escrita da língua

autóctone, o mapudungun escrito (<www.mapuche.info/docs/austral070906.html>, acessado pelos autores do LD em 18 de outubro de 2012).

Após a transcrição do artigo citado, há uma questão para que o aluno classifique as obras dadas (são apresentados os títulos e os respectivos resumos das obras), se correspondem à literatura indianista ou à literatura indigenista. As obras apresentadas são: *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, de um frade espanhol Bartolomé de Las Casas; *Cumandá o Un drama entre salvajes*, do equatoriano Juan León Mera; *Los ríos profundos*, do peruano José María Arguedas; *Balún Canán*, da mexicana Rosario Castellanos; e *Iracema*, do brasileiro José de Alencar. Ainda que estes conceitos sejam relevantes para a compreensão da literatura autóctone e sua valorização, a atividade limita-se à classificação sem uma reflexão crítica a respeito. Além de não serem trabalhados trechos das obras (romances), as noções conceituais são dadas isoladamente, sem um trabalho intercultural que possibilite o conhecimento das relações dialógicas entre a literatura autóctone no contexto hispano-americano e essa literatura no contexto brasileiro. Ademais, ao classificar a literatura, não se estaria limitando a sua compreensão ao impor “rótulos”? Os textos literários abrem-se ao outro, possibilitam o encontro da alteridade, porém, colocando-o em “caixas”, numa classificação simplista, pode-se perder essa singularidade da palavra. Por essa razão, fica o questionamento se esta atividade não trabalhou de forma simplista as noções conceituais presentes no texto do *Centro de Documentación Mapuche*.

Seguindo, ainda, a proposta sobre sinopse de textos literários, a pequena seção *Vocabulario en contexto* apresenta sinopses de seis romances, nas quais faltam algumas palavras (são elementos que compõem as obras, campo semântico da teoria literária, mostrados na imagem no ANEXO C) para que o aluno complete-as com tais vocábulos.

Vale destacar a variedade dos romances, com autores de diferentes países, desde brasileiros a norte-americanos. São textos mais populares, alguns adaptados para o cinema, como “*La chica de la capa roja*”, de Sarah Blakey-Cartwright. Assim, o LD oferece uma amplitude de obras literárias, mesmo que não se detenha no trabalho de leitura de todas elas. O aluno poderá, por meio do conhecimento de mundo, familiarizar-se mais com a arte literária e seu contexto formal, como os elementos comuns a narrativas presentes nas sinopses apresentadas.

No mesmo capítulo, na seção *Culturas en diálogo: nuestra cercanía*, há uma proposta de leitura de uma lenda muito popular no mundo hispânico, em especial no México – “*La Llorona*”. A atividade é bem diversificada e busca inserir o aluno tanto na história contextual da lenda, como em alguns aspectos aleatórios do relato, os quais não são trabalhados de modo específico com relação ao gênero evidenciado. Inicia-se a atividade com a apresentação de um breve texto para esclarecer o que é uma lenda, qual lenda o aluno lerá e de que se trata:

Las leyendas son relatos que nos cuentan historias, costumbres y creencias de un pueblo. Se van conservando por medio de la tradición oral y no tienen un solo autor, sino varios.

¡A conocer una leyenda muy popular en el mundo hispánico, sobre todo en México! Su nombre es “La Llorona”. El relato que leerás se recogió en Xochimilco en Ciudad de México. En ese lugar, en noviembre, con motivo del Día de Muertos, es costumbre escenificarla en sus famosos canales de agua.

Araceli Campos Moreno, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Universidad Autónoma de México), con la ayuda de algunos de sus alumnos, hizo una transcripción literal de las hablas de algunas personas de Xochimilco sobre esta leyenda.⁷⁹ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, v. 2, p. 48).

A seguir, propõe-se a leitura do relato na versão de Ana Tereza Cruz, essa é a primeira questão da atividade. Após a transcrição da lenda, são apresentadas três questões de interpretação sobre ela: “a) *El relato es de la época prehispánica. ¿Qué significa eso?* b) *¿Qué predijo la diosa Cihuacóatl?* c) *¿Por qué los españoles le llamaban Llorona a la diosa Cihuacóatl?*”⁸⁰ (Idem, p. 8). A segunda questão apresenta outra versão da lenda, contada no programa mexicano *La mano peluda*, da Radio Universal. Após escuta, o aluno deverá por em ordem os acontecimentos do relato, numerando as imagens com “cenas” da lenda. Segue-se então, quatro perguntas. A primeira para que o aluno responda de acordo com o que ouviu do áudio, por que é comum no México que as pessoas contem essa lenda no Dia dos

⁷⁹ As lendas são relatos que nos contam histórias, costumes e crenças de um povo. Vão conservando-se por meio da tradição oral e não têm um só autor, mas vários.

Você vai conhecer uma lenda muito popular no mundo hispânico, sobretudo, no México. Seu nome é ‘La Llorona’. O relato que você lerá foi recolhido em Xochimilco, na Cidade do México. Nesse lugar, em novembro, por ocasião do Dia dos Mortos, é costume encená-la em seus famosos canais de água. Araceli Campos Moreno, professora da Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM (Universidad Autónoma de México), com a ajuda de alguns de seus alunos, fez uma transcrição literal das falas de algumas pessoas de Xochimilco sobre essa lenda.

⁸⁰ a) O relato é da época pré-hispânica. O que significa isso? b) O que a deusa Cihuacóatl predisse? c) Por que os espanhóis chamavam de *Llorona* a deusa Cihuacóatl? (Traduções nossas).

Mortos. A segunda visa comparar as duas versões da lenda, solicitando que o aluno aponte semelhanças e diferenças entre elas. A terceira apresenta o enunciado: “¿Alguien alguna vez te contó una leyenda? ¿Qué leyendas brasileñas conoces? ¿Hay alguna parecida a la Llorona?”⁸¹ (Ibdem, p. 49).

Essa questão apresenta relevante proposta ao possibilitar a reflexão sobre as lendas brasileiras, comparando-as com *La Llorona*. Embora simples e apenas permitindo uma possível comparação entre a lenda hispânica e lendas brasileiras, a construção da alteridade pode ser possível com a mediação do professor. Como as lendas formam o imaginário dos povos e como as lendas brasileiras têm formado o imaginário do brasileiro? Quais aspectos históricos relacionados à lenda *La Llorona* podem ser semelhantes aos processos históricos ocorridos no Brasil e de que maneira os relatos brasileiros “traduzem” em linguagem literária?

Finalmente, a última questão propõe o reconto da lenda em grupo. A análise da proposta de leitura, considerando os elementos conceituais fica como na apresentação a seguir:

Quadro 5 – Atividade de leitura de lenda hispano-americana

(continua)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
<i>“La Llorona o Cihuacóatl”</i>	A atividade mostra a cultura por meio da narração. A lenda carrega a construção cultural, histórica e do imaginário popular em sua produção. O LD permitiu ao aluno	Os elementos do gênero discursivo – forma composicional, conteúdo temático e estilo foram trabalhados de forma lacunar. Não se adentrou nos aspectos	A comparação entre versões e a pergunta sobre lendas brasileiras possibilitam o início de uma formação identitária centrada

⁸¹ Alguém alguma vez te contou uma lenda? Quais lendas brasileiras você conhece? Há alguma parecida com ‘*La Llorona*’? (Tradução nossa).

	conhecer esses aspectos, apontando, além de tais elementos, a comparação de duas versões. São mostrados os pontos de vista diferentes, a exotopia que marca o contar, uma vez que cada povo tem uma versão da lenda.	formais do relato, somente foi proposta comparação entre duas de suas versões.	na exotopia. Porém, para que a atividade caminhe na direção de uma construção de si por meio do outro, o professor, como mediador, poderá indicar os aspectos culturais e históricos que marcam semelhanças e diferenças entre o imaginário brasileiro e o hispano-americano e como isso forma o indivíduo reconhecido como pertencente a esta ou aquela cultura/civilização.
--	--	--	---

Fonte: dados da pesquisa.

Observadas as ideias evidenciadas no quadro, pode-se afirmar que, por ser uma atividade breve, poucos elementos literários do gênero lenda foram considerados. Todavia, pensando na discursividade como um todo, vale destacar a presença da interculturalidade. Faltou o trabalho a favor da competência linguística na leitura, com expressões que marcam esse tipo de relato, as palavras que podem indiciar sentidos de mistério, marcas do passado e a tipologia narração. A função do gênero lenda também poderia ter sido abordada, se a proposta fosse pensada de modo mais amplo. Como, para Bakhtin (2011), os gêneros são concebidos também

como manifestação da cultura, como dispositivo de troca, divulgação, armazenamento, transmissão e criação de mensagens em contextos culturais específicos, explorar essa discursividade na comparação entre lendas hispano-americanas e brasileiras, ou, ainda, para aprofundamento da lenda *La Llorona*, pode estar a favor da formação intercultural, da visibilidade do imaginário popular por meio da linguagem.

A próxima ocorrência literária encontra-se no *Proyecto 1: Literatura e globalización: Don Quijote y la actualidad*. Não se enfatiza obras hispano-americanas. Apesar disso, vale realizar um breve comentário sobre a proposta, porquanto há um comentário de Mario Vargas Llosa para a coleção “*Mi novela favorita*” como proposta de leitura e compreensão auditiva. O projeto tem como tema *Don Quijote* e a atualidade. Objetiva a reflexão sobre a influência da obra de Cervantes na cultura antiga e atual e a produção de um catálogo comentado com obras que fazem referência ao clássico espanhol.

No quesito interdisciplinaridade, une a Literatura e a Sociologia e relaciona a Espanha com os demais países do mundo. É importante mencionar que os textos propostos para escuta – *Mi novela favorita*, de Mario Vargas Llosa; e leitura: *La aventura de los molinos de viento*, o capítulo VIII, primeira parte de *Ingenioso Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes –, são apresentados na íntegra, não adaptações do texto original. A proposta final do projeto é a produção de um catálogo comentado com sugestões de jogos, vídeos, filmes, adaptações ao cinema, ao teatro e à rádio baseados na obra cervantina. Nota-se, também, que um dos textos citados no cabeçalho do projeto para leitura não foi utilizado: *Don Quijote en América*, de Guillermo Díaz Plaja. Embora esse projeto não seja, aqui, analisado, mencionou-se, de forma breve, a proposta do romance espanhol que é um clássico e tem sido aludido por variadas modalidades de arte.

O *Proyecto 2: Twitter y literatura las figuras literarias en la red y en la escuela* traz como textos para leitura o poema “*Rotundamente negra*” e a narrativa de memória “*El cabello de Illari*”, ambos de Shirley Campbell Barr, uma escritora e antropóloga afro-costarriquenha. O projeto tem como tema “*Saraus literários en la red y en la escuela*”⁸² e seu objetivo é promover a reflexão sobre a identidade do

⁸² Saraus literários na rede e na escola. (Tradução nossa).

povo negro por meio dos textos de Campbell e fazer saraus literários, um na escola e outro virtual. Os países enfocados são Brasil e Costa Rica.

Na primeira etapa, a *Sensibilización*, propõe-se uma discussão sobre o que é um sarau, a partir de leitura, imagens (figura 12) e comentário com a classe. Na *Contextualización*, apresenta-se uma breve biografia da escritora, com questões sobre ela e seu ativismo do movimento afrodescendente na América Latina.

Figura 12 – Fotos de saraus literários.

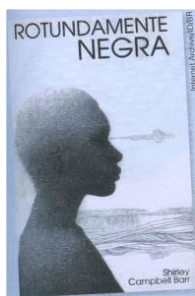


Fonte: LD *Cercanía Joven*, v. 2, p. 102.

Ainda na *Contextualización*, há uma questão sobre a capa de sua coletânea de poemas, ou poemário, “Rotundamente *negra*”. Apesar de a pesquisa que ora se entrega não se deter na modalidade literária poesia, vale comentar sobre as perguntas de análise da capa da obra de Campbell (figura 13). As três questões envolvem os significados do título da obra, enfocando no advérbio “rotundamente”. A última das questões visa a reflexão sobre a identidade negra: “c) *El adverbio rotundamente complementa el adjetivo negra. Señala la opción que simboliza este título: () afirmación de la identidad negra. () negación de la identidad negra.*”⁸³ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, v. 2, p. 103).

⁸³ c) O advérbio *rotundamente* complementa o adjetivo *negra*. Assinale a opção que simboliza este título: () afirmação da identidade negra. () negação da identidade negra. (Tradução nossa).

Figura 13 – Capa do poemário de Shirley Campbell Barr.



Fonte: LD *Cercanía Joven*, v. 2, p. 103.

Essa é uma das perguntas mais importantes no projeto, pois este visa a reflexão identitária, mesmo que de modo extremamente breve. É interessante notar a relevância de trabalhar a temática, mostrando a descendência afro nos países hispano-americanos.

Após a reflexão, há a etapa *Estudio Lúdico*. Trata-se de uma atividade lúdica para promover a aprendizagem de figuras literárias ou retóricas. Solicita-se que façam uma pesquisa com o professor de Literatura sobre as figuras de linguagem e, depois, que brinquem com o jogo de tabuleiro que traz definições de algumas delas (ANEXO D). Essa atividade apresenta-se como proposta didática para o trabalho com os conceitos. No entanto, pode ter o efeito reverso caso o professor não tenha o direcionamento para trabalhar a pesquisa das figuras de linguagem com o professor de Literatura e, dependendo da postura em sala de aula, os alunos podem não levar a sério a importância desse conhecimento por estar em forma de jogo de tabuleiro. Cabe ao professor ser o mediador no processo de ensino-aprendizagem para conferir o aprofundamento que o tema requer, para trabalhá-las no momento propício à reflexão do texto literário.

Depois dessa atividade, a *Reflexión 1* apresenta a leitura do poema *Rotundamente negra*, de Campbell Barr. Após as cinco questões sobre o poema, as quais não foram analisadas na pesquisa, propõe-se a leitura da narrativa de memória *“El cabello de Illari”*. Illari é a filha da escritora e o texto tem, de certo modo, traços da forma biográfica. O texto refere-se ao cabelo da menina e há muitas figuras de linguagem que remetem a várias imagens com teor simbólico de sua identidade negra. Como objetivo de leitura, foi proposto que o aluno/leitor associe cada parágrafo à cena descrita escrevendo, entre os parênteses, o número da imagem correspondente (figura 14).

Figura 14 – Proposta de leitura do texto *El cabello de Illari*.

Fonte: LD *Cercanía Joven*, volume 2, p. 106.

Após a leitura, apresentam-se as questões sobre o texto. São três perguntas que, respectivamente, trazem a reflexão sobre aspectos formais textuais, recursos literários e de localização de informações no texto como modo de interpretação de seu sentido. A primeira questão tem como enunciado:

En el blog <<http://www.rotundamentenegra.blogspot.com.br/>> (acceso el 13 de junio de 2012) se afirma que la escritura de Shirley Campbell Barr 'incorpora contenidos altamente autobiográficos manifestando una gran preocupación por los niños y las niñas, la familia, además de un gran interés por los temas de género y de las mujeres negras y un gran orgullo por las culturas de raíz africana y su historia'. ¿Cómo se nota eso en 'El cabello de Illari'?⁸⁴ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, v. 2, p. 107).

⁸⁴ No blog <<http://www.rotundamentenegra.blogspot.com.br/>> (acesso em 13 de junho de 2012) afirma-se que a escritura de Shirley Campbell Barr 'incorpora conteúdos altamente autobiográficos manifestando uma grande preocupação pelos meninos e as meninas, a família, além de um grande interesse pelos temas de gênero e das mulheres negras e um grande orgulho pelas culturas de raiz africana e sua história'. Como se observa isso em 'El cabello de Illari'? (Tradução nossa).

Essa pergunta visa explorar a forma composicional do texto e sua temática. O conteúdo autobiográfico, como Literatura de Resistência⁸⁵, contém uma carga maior de realismo (MALDONADO, 2016) e evidencia verdades de luta, de certo engajamento social, político, cultural etc. A questão aponta para uma temática geral dos textos de Campbell Barr para que o aluno observe essa característica no texto lido. No entanto, o projeto poderia ter incluído, em questão(ões) de pré-leitura, o conhecimento das formas biográficas. Como já realizado em outros projetos, a ativação dos conhecimentos prévios e a inserção do tema e do gênero a ser lido pelo aluno mostra-se relevante. Visa, nesse “aquecimento”, o trabalho com o gênero discursivo, englobando suas características e familiarizando o aluno/leitor à estratégia de leitura que deverá ter para ler o texto dado.

As formas biográficas caracterizam-se pela construção axiológica situada entre a vida e a arte. A forma biográfica é mais “realista”, pois nela há menos elementos de isolamento e acabamento, aí o ativismo do autor é menos transformador, segundo Bakhtin (2011). E, ainda, como esclarece Arfuch (2010), sobre a incerteza do ficcional/não ficcional das formas biográficas e autobiográficas: “seu efeito de credibilidade entra em jogo através dos mesmos *procedimientos retóricos* que caracterizam os gêneros de ficção, sobretudo, o romance” (p. 73, grifo da autora). Logo, vale observar que a presença desse texto literário é fundamental para conhecimento das formas literárias e seu espaço entre a ficção e a não ficção. Os recursos, a imagem que se constrói do biografado, as descrições e narrações do texto de memória compreendem sua forma e estão interligadas à defesa de uma visão sobre alguém, neste caso, Illari e sua identidade negra.

Pensando em alguns recursos linguísticos da forma biográfica, vale ressaltar a segunda questão da atividade. Esta objetiva que o aluno identifique cada figura de linguagem usada em cada um dos três fragmentos do texto transcritos. Uma questão estrutural que poderia ter sido abordada de maneira a possibilitar maior compreensão da forma biográfica como literatura:

Relee fragmentos del texto y reflexiona: ¿qué figuras literarias se usan en estos fragmentos? Señálalas y explícalas.

⁸⁵ Termo que, em geral, refere-se às literaturas de tom memorial, como diários, relatos de memória, testemunho, biografia e autobiografia, que podem caracterizar-se pela denúncia ou experiência de pessoas que viveram sob conflitos, hostilidades ou ditaduras e encontram a palavra como forma de resistência.

I. '... tus trenzas parecen danzar al son de tus carreras y de tus saltos y tus carcajadas. Es una danza que solo tu perfecto cabello es capaz de crear.'

() personificación

() metáfora

() eufemismo

() antítesis

II. '... dulces ojos sonrientes...'

() onomatopeya

() pleonismo

() sinestesia

() metonímia

III. '... Imagino entonces un par de manos negras bajo ese árbol...'

() onomatopeya

() metonímia

() sinestesia

() metáfora⁸⁶

(COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, v. 2, p. 107).

As figuras de linguagem são importantes recursos estilísticos na construção descritiva do relato de memória, nas formas biográficas e autobiográficas em geral. No entanto, apenas propor que o aluno identifique-as e conceitue possibilita um estudo literário limitado, e pouco corrobora com a leitura do texto. Essa construção estética encontrada no relato de memória está a serviço do discurso e também evidencia relações dialógicas, não sendo contemplada nessa atividade estruturalista.

Pode-se citar como exemplo da construção composicional metafórica do relato de Barr, que ficou ausente da proposta de trabalho do LD, o fragmento "Yo voy a enseñarte, hija mía, así como un día aprendí de mi madre y ella de su abuela y su abuela de otra madre y de la otra abuela, a construir caminos y perfectas veredas

⁸⁶ Releia fragmentos do texto e reflita: quais figuras literárias são usadas nesses fragmentos? Assinale-as e explique cada uma.

I. '... tuas tranças parecem dançar ao som de tuas corridas e de teus saltos e tuas gargalhadas. É uma dança que só teu perfeito cabelo é capaz de criar.'

() personificação

() metáfora

() eufemismo

() antítese

II. '... doces olhos sorridentes...'

() onomatopeia

() pleonismo

() sinestesia

() metonímia

III. '... Imagino então um par de mãos negras abaixo dessa árvore...'

() onomatopeia

() metonímia

() sinestesia

() metáfora

en tu cabeza.”⁸⁷ (CAMPBELL BARR, 2012 *apud* COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2013, v. 2, p. 106). Nele, há uma construção metafórica que fornece uma imagem da formação identitária na qual a personagem está inserida. A narradora fala sobre um penteado comumente feito no cabelo crespo: caminhos de tranças. Ensinado por gerações, ele representa, nessa imagem formada, a valorização de si, isto é, a narradora afirma que aprendeu com sua mãe a valorizar seu próprio biótipo, suas raízes e, dessa maneira, poderá ensinar a sua filha. Os “novos caminhos em tua cabeça”, as tranças perfeitamente “desenhadas” no couro cabeludo, podem ser uma metáfora para os novos ideais de beleza que a menina aprenderá, os quais se chocam com o discurso de valorização do padrão de beleza europeu. Nessa construção metafórica, encontra-se o dialogismo no nível do discurso, que não foi contemplado na atividade proposta.

Finalmente, a última pergunta é sobre construção de sentidos: “5. Al final del texto, la madre le hace una promesa a su hija. ¿Qué le promete?” (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013, v. 2, p. 107). Além de localizar a informação no texto, o aluno/leitor deverá encontrar o sentido dessa promessa, interpretando de que se trata.

Assim, a proposta do projeto possibilita, de certo modo, a construção da alteridade. Todavia, poderia ser mais bem explorada, pois a própria forma do texto relato de memória carrega em si a singularidade de uma formação identitária, de uma exotopia e uma nova maneira de ver a si mesmo quando se identifica ou problematiza a valorização étnica, com a descrição da personagem. Ressalte-se que o tema levantado pelo relato de memória é um tópico importante para a reflexão que a escola deve possibilitar ao aluno, correspondendo a critérios do PNLEM. No entanto, não foi explorada a metaforização que carrega grande teor ideológico, de valorização de uma cultura, de uma identidade, de uma etnia, em detrimento do discurso de opressão, de minimização de costumes e traços que identificam o ser negro; nem as demais figuras de linguagem presentes no relato de memória que também mostram o embate discursivo por meio da escrita poética da autora. Finalmente, a análise a partir dos conceitos levantados na pesquisa fica, assim, apresentada:

⁸⁷ Eu vou te ensinar, minha filha, assim como um dia aprendi de minha mãe, e ela de sua avó, e sua avó de outra mãe, e da outra avó, a construir caminhos e perfeitas veredas em tua cabeça. (Traduções nossas).

Quadro 6 – Atividade de leitura no *Proyecto 2*: relato de memória

(continua)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
<i>“El cabello de Illari”</i>	Exatamente antecedente à proposta de leitura do texto não há atividades que visem a construção dialógica e cultural. No entanto, no começo do projeto, inicia-se o aluno na discussão sobre a temática, sobre a representação negra na literatura e a militância quanto à questão do movimento afrodescendente na América Latina.	Duas questões levantam características relacionadas ao relato de memória. A primeira, ao traço biográfico, e, a segunda, ao recurso estilístico que são as figuras de linguagem. Forma composicional e estilo foram contemplados. No entanto, poderiam ser mais bem explorados, pois a primeira solicita que se identifiquem as características da biografia no texto sem apresentá-los de forma sistemática. A temática ficou subentendida na questão sobre a biografia, faltando, igualmente, maior sistematização – quais	Com a contextualização relatada na primeira coluna, o aluno poderá reconstruir a representação do negro pela literatura. A exaltação da etnia, a formação de uma identidade a partir do lugar do outro: uma escritora afro-costarriquenha. Os alunos brasileiros afrodescendentes poderão identificar-se com a personagem e os demais, poderão desmitificar padrões e visões sobre o fato de ser negro na América Hispânica e no Brasil.

		tipos de figuras são biografadas, as motivações de quem realiza biografia, a motivação da autora nessa escrita etc.	
--	--	---	--

Fonte: dados da pesquisa.

Como indicado no quadro, certas características formais do relato de memória não foram trabalhadas. No entanto, a leitura visando a formação da alteridade não ficou tão comprometida, pois existiram perguntas a respeito da construção literária do texto que podem indiciar uma reflexão sobre a identidade à qual se refere o relato. Cabe ao mediador de leitura, ou professor, possibilitar a reflexão sobre a identidade negra na Costa Rica e no Brasil. Quais diferenças/semelhanças podem existir nessa identidade no contexto do aluno e fora dele? Como o recurso estético mostra uma dialogia entre os discursos que reforçam a manutenção de estereótipos e padrões de beleza e aqueles que representam uma reafirmação das identidades étnicas?

Como discutido anteriormente, o relato de memória carrega em si traços das literaturas ditas de resistência. Esse é um ponto que poderia ser mais explorado nas atividades, pois além de fazer parte da temática do gênero, levanta uma problemática no nível do discurso, possibilitando que a dialogia seja igualmente trabalhada. A identidade x alteridade: o discurso que responde ou objetiva vencer um discurso anterior de valorização do padrão de beleza europeu, os efeitos estéticos que apontam para essa compreensão discursiva são elementos inerentes ao gênero e indiciam a sua dialogia.

A questão posterior propõe a leitura de um artigo de Eduardo Galeano em que ele tece uma crítica intitulada “*El pelo malo*”. Após algumas perguntas, segue-se a *Reflexión 2*. Nessa etapa trabalha-se o conceito de *Twitteratura*. Além do sentido e conceito, as vantagens e desvantagens do gênero são tema de discussão. Em seguida, na etapa *Investigación*, alguns sites são sugeridos para pesquisa de saraus e da *Twitteratura*. Logo, a etapa *Planeamiento* indica a proposta de produção a partir

do que foi discutido no projeto. Os alunos deverão realizar um sarau literário na escola ou na internet:

Los productos que se confeccionarán... para el sarau en la escuela, textos literarios de autoría propia o seleccionados; para el sarau virtual, textos con 140 caracteres como máximo (*Twitteratura*).
Los materiales que se necesitarán... libros de literatura con poemas, cuentos, microcuentos y otros géneros; pequeños textos con un máximo de 140 caracteres; computadora con acceso a internet.⁸⁸ (COIMBRA, CHAVES, BARCÍA, 2015, p. 110 – grifo dos autores).

Após essa etapa, apresenta-se o passo a passo da atividade, detalhando o que farão caso escolham um sarau na escola ou um virtual. Em todos eles, indica-se pesquisa, leitura, seleção dos textos que irão ler no sarau etc. No sarau virtual, além da pesquisa, sugere-se a produção de textos de no máximo 140 caracteres. As seguintes etapas: *Lenguaje*, *Repaso* e *Acción*⁸⁹, indicam a correção ortográfica, o uso de figuras literárias, a correção das produções, treinamento da pronúncia (no caso do sarau na escola) e finalização – a apresentação do sarau ou o desenvolvimento da atividade escrita, a *Twitteratura*, com impressão das páginas com os textos produzidos a fim de serem exibidos na escola.

A produção final poderia ter sido mediada para uma construção identitária. Nenhum tema foi sugerido, deixando lacunas quanto ao que foi lido no projeto e às atividades propostas. Mais coerente seria essa proposta ser uma resposta ao relato de memória e ao poema lidos. Os textos selecionados ou escritos pelos alunos poderiam apresentar as características de uma formação identitária ou biográfica que expressasse uma alteridade. Novamente, ressalta-se o papel do professor como mediador, para que a produção escrita encerre o projeto com um verdadeiro fechamento dos sentidos construídos pela leitura dos textos literários.

O último projeto do LD *Cercanía Joven*, volume 1, tem por título *Literatura y gastronomía: las odas de Pablo Neruda*. O projeto encerra a unidade que tratou do tema da alimentação e o campo semântico relacionado. Embora o objetivo desse projeto seja relevante no que tange ao que tem sido analisado – a construção da

⁸⁸Os produtos que serão confeccionados... para o sarau na escola, textos literários de autoria própria ou selecionados; para o sarau virtual, textos com 140 caracteres no máximo (*Twitteratura*).
 Os materiais que serão necessários... livros de literatura com poemas, contos, microcontos e outros gêneros; pequenos textos com um máximo de 140 caracteres; computador com acesso à internet.

⁸⁹ Linguagem, revisão e ação. (Traduções nossas).

identidade hispano-americana por meio da literatura –, não será feita análise, porquanto trata-se de poesia, e a tese tem como recorte os gêneros próprios do modo narrativo.

4.1.3 *Cercanía Joven, volume 3 – a literatura em projetos e outras propostas de leitura*

Antes de iniciar a análise dos projetos do LD *Cercanía Joven: español*, volume 3, vale mencionar que além das atividades de leitura que foram analisadas, encontram-se também indicações de leitura de textos literários. No capítulo 2, na seção “*¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...*”⁹⁰, indica-se a leitura do livro de contos *Nunca confíes en una computadora* (2012), da autora Verónica Sukaczer. São dez contos na coletânea, ilustrados por Leonardo Batic, publicada pela editora Amauta, em Buenos Aires. O livro tem como tema central as novas tecnologias e seus efeitos na sociedade. É uma indicação pertinente considerando a temática da Unidade: “*Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos*”⁹¹. Dentro desse recorte temático feito em todos os capítulos que compõem a unidade, a literatura tem encontrado espaço, mesmo que seja a simples menção de uma obra atual e com tema igualmente contemporâneo.

O *Proyecto 1* titula-se: “*Literatura e nuevas tecnologías: la sociedad del nuevo milenio*”. O tema é “*La sociedad y las nuevas tecnologías: cuentos literarios y cortometrajes*”⁹². Os textos literários trabalhados são os contos “*El móvil*” e “*Números*”, de Juan José Millás. Também são apresentados dois curtas-metragens para trabalho com a temática abordada nos contos. Como objetivos, o projeto pretende permitir ao aluno conhecer os textos de Juan José Millás, refletir sobre a temática dos celulares e dos números na sociedade atual e, finalmente, escrever um conto. A interdisciplinaridade dá-se pela inter-relação entre as disciplinas Literatura, Matemática e Artes, e relacionando os países Brasil e Espanha.

Ainda que com proposta atual e coerente do ponto de vista da compreensão e produção escrita, pois, ao final, propõe-se a escrita de um conto, o projeto não será

⁹⁰ Para ampliar: ler, escutar e navegar.

⁹¹ Conecte-se com a inovação: reflexione sobre o desenvolvimento tecnológico.

⁹² A sociedade e as novas tecnologias: contos literários e curtas-metragens. (Traduções nossas).

analisado, uma vez que na presente tese realizou-se, como recorte de pesquisa, a escolha pelas narrativas hispano-americanas.

O *Proyecto 2: Literatura, teatro y cine: un lugar al sol en la selva de piedra*. O tema do projeto é “*Los jóvenes y el mundo del trabajo*”⁹³. Organizado em seis etapas, o projeto traz a obra teatral “*El método Grönholm*”, de Jordi Galcerán, autor catalão e o trailer do filme *El método*, dirigido por Marcelo Piñeyro, da Argentina. O objetivo do projeto é conhecer a obra teatral e a obra cinematográfica, promovendo uma reflexão sobre a temática do mercado de trabalho. Embora a obra da sétima arte seja argentina, o texto literário trabalhado no projeto é espanhol. Logo, este também não terá suas atividades analisadas.

O *Proyecto 3: Literatura en audio y vídeo: ver, escuchar, crear y recitar poemas de amor*, traz como tema “as artes como fonte de reflexão sobre as relações amorosas e os gestos de carinhos”. Os textos trabalhados, como o próprio título sugere, são poemas. Embora a presente tese não apresente as análises de atividades de poemas, vale mencionar que o projeto 3 do LD *Cercanía Joven: español*, volume 3, apresenta textos literários poéticos de autores latino-americanos considerados grandes escritores. Poemas da escritora chilena, Nobel de Literatura, Gabriela Mistral; poemas do mexicano Amado Nervo e do poeta brasileiro Olavo Bilac. Assim, a relação entre países mostra um trabalho comparado da literatura no Continente.

O LD mostra, desse modo, um trabalho interdisciplinar entre o Espanhol, a Literatura e as Artes em geral, como a escultura, por exemplo. A entrada pelo tema, uma vez que em toda a unidade trabalhou-se a temática da sexualidade, mostra um caminho de trabalho com poemas que seja mais atrativo aos alunos do ensino médio.

Finalmente, o LD *Cercanía Joven: español*, em seus três volumes, em geral, mostra um trabalho contextualizado com o texto literário, apesar de certas lacunas e algumas propostas estruturalistas. A entrada dá-se a partir do tema, vinculado ao tema geral da unidade em que cada projeto está inserido. Os países hispano-americanos tiveram representação na maioria dos projetos e a aproximação com o Brasil, numa abordagem mais comparatista, possibilitando a construção da alteridade, se deu em poucas propostas de atividades.

⁹³ Os jovens e o mundo do trabalho. (Tradução nossa).

5 NARRATIVAS LITERÁRIAS, REPRESENTAÇÕES DE ALTERIDADES II: A LEITURA DE NARRATIVAS HISPANO-AMERICANAS NO LD *ENLACES: ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS*

O LD *Enlaces* apresenta textos literários ao longo de suas unidades, nem sempre tendo espaço específico reservado para o trabalho da literatura em uma seção própria, como o caso dos *Proyectos*, no *Cercanía Joven: español*, antes há presença de textos literários incluídos em diferentes atividades ao longo de todo o LD.

Para começar a análise dessa coleção, vale retomar a ideia defendida na presente tese: o lugar da literatura na construção da identidade, a identificação como aproximação, não igualdade. Nesse sentido, tem-se a alteridade. Esta aponta para a multiplicidade, logo, interculturalidade. Este é o lugar da narrativa hispano-americana: leitura para construção de si por meio do olhar do outro. Como esclarece Geraldi (2010), a identidade está em construção nas aproximações, não se fixa, se constrói, e, portanto, é múltipla. Aprender a ler em outro idioma é dar-se conta da existência de outros olhares sobre a vida, diferentes visões sobre o mundo, perceber a realidade de modos diferentes.

Igualmente, a visão bakhtiniana assume essa alteridade no funcionamento da linguagem, na constituição do sujeito:

Somos múltiplos desde sempre, no processo de constituição de nossas subjetividades. Somos semelhantes por vivermos num mesmo tempo compartilhando um mesmo espaço. Mas os percursos não se fazem em série. Somos únicos e irrepetíveis, como os acontecimentos de que participamos. Deles extraímos o que aprendemos, e o que aprendemos somente nos ajuda a reconhecer num acontecimento outro a emergência do passado que adquire agora um sentido outro. Os modos de funcionamento da linguagem talvez possam inspirar nossas ações de construções identitárias. (GERALDI, 2010, p. 16).

Desse modo, espera-se que a leitura de narrativas hispano-americanas “inspire” a construção identitária por parte do leitor/aluno. O passado, o futuro, o presente podem ser ressignificados esteticamente. A escrita literária como acontecimento único carrega em si o valor da leitura também como acontecimento único e irrepetível. Nesse processo, mediar leituras, possibilitar meios de apreensão do modo de funcionamento da linguagem literária e permitir a construção de

sentidos deve estar presente no trabalho com o texto literário no LD. Se este trabalho está ausente, a própria literatura estará ausente, ainda que os textos estejam impressos no LD. Dura perspectiva para iniciar uma análise, todavia, necessária. A reflexão que ora expõe-se norteou a análise da série de LD da editora Macmillan, a qual será apresentada na próxima seção.

5.1 Enlaces: español para jóvenes brasileños, volume 1 – a ausência na presença

A aparente incongruência do subtítulo da presente seção já indicia uma problemática que foi encontrada no primeiro volume da coleção *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Como tem sido demonstrado, a leitura de literatura deve ser mediada seguindo o próprio modo de compreensão dessa modalidade textual. A arte da palavra tem um círculo hermenêutico próprio, lacunar, inacabado. O papel do leitor deve ter protagonismo nas propostas de leitura, devendo a abordagem usada indicá-lo à construção de um movimento de leitura. Ausentes alguns desses processos de construção do sentido, a inclusão do texto literário não fará diferença no conhecimento literário do aluno. Pode-se afirmar que os três textos narrativos que foram encontrados no LD referido mostram essa ausência. Embora o LD evidencie boas escolhas de gêneros discursivos ao longo de suas unidades e diferentes gêneros literários, com textos de autores conhecidos no mundo hispano-americano, a lacuna existente entre a presença do texto literário e o modo como este é abordado sinaliza uma não presença de narrativas hispano-americanas neste volume.

No volume 1, Unidade 3, encontra-se o primeiro texto literário no LD: um pequeno fragmento de uma crônica de Mário Prata, escritor brasileiro, intitulada “Chats e chatos pela Internet”, publicada no jornal “O Estado de S. Paulo”, em 1998. O texto é usado como introdução ao trabalho com a temática, indicando uma comparação com uma tira humorística. O fragmento da crônica possui apenas duas linhas de texto (figura 15) e não foi proposta uma abordagem literária deste. Como a análise proposta na tese é de narrativas hispano-americanas, as atividades com textos literários brasileiros serão analisadas quando a leitura proposta for a de

comparação com os textos hispano-americanos. Portanto, os comentários a respeito da atividade sobre a crônica de Mário Prata se encerram aqui.

Figura 15 – Atividade da crônica *Chats e chatos pela Internet*.

1. Lee el fragmento de una crónica de Mário Prata, escritor brasileño. ¿Estás de acuerdo con él? Coméntalo con el grupo.

Chat, pra quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí?

Chats e chatos pela Internet, de Mário Prata (São Paulo: O Estado de S. Paulo, 2 de diciembre de 1998).

Fonte: LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volumen 1, p. 15.

O primeiro texto literário hispano-americano apresentado no LD *Enlaces* é um conto de Júlio Cortázar, da obra *“Historias de cronopios y de famas”*, intitulado *Viajes*. O conto de Cortázar foi apresentado como texto base para o trabalho com conteúdo gramatical, neste caso, artigos definidos e indefinidos do Espanhol. Não há atividades prévias que retomem a memória discursiva do gênero conto, seu tema, forma composicional e estilo. A atividade inicia já com a indicação da leitura, seguida de questão com análise dos artigos que foram destacados em negrito no conto (figura 16).

Figura 16 – Conto *Viajes* – palavras destacadas, leitura condicionada.

VIAJES

Cuando **los** famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: Un fama va al hotel y averigua cautelosamente **los** precios, la calidad de las sábanas y **el** color de las alfombras. **El** segundo se traslada a la comisaría y **labra un** acta declarando **los** muebles e inmuebles de los tres, así como **el** inventario del contenido de sus valijas. **El** tercer fama va al hospital y copia **las** listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Extraído de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar (Madrid: Santillana, 2012).

Fonte: LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volumen 1, p. 55.

O enunciado da primeira questão aponta para uma leitura em que sejam observados elementos linguísticos/gramaticais: “1. Vas a leer un fragmento de uno de los cuentos de *Historias de cronopios y de famas*, del escritor argentino Julio

Cortázar. Fíjate en las palabras destacadas.”⁹⁴ (OSMAN *et al*, 2013, v. 1, p. 55). A segunda questão igualmente refere-se apenas à gramática, sem explorar elementos estéticos do texto: “2. Tanto en español como en portugués se usan los artículos definidos o indefinidos para referirse a algo. Completa el siguiente esquema con las palabras destacadas en el texto anterior.”⁹⁵ (Idem).

Antes da última questão relativa ao texto, há uma explicação sobre as contrações encontradas no texto e as combinações de preposição e artigo, indicando forma e uso. Finalmente, propõe-se que o aluno volte a ler o texto *Viajes* e circule no texto quando a preposição e o artigo se contraem e quando isso não acontece.

Nota-se que o conto foi somente objeto de leitura para encontro de elementos linguísticos. Nenhuma reflexão estética foi realizada. A leitura de literatura não se efetivou, sendo a atividade puramente gramatical. Notou-se a ausência de um estudo da forma literária, da interculturalidade pela troca cultural que pode manifestar-se na leitura. O trabalho com artigo poderia ser feito com outro gênero discursivo, ou ainda realizado após a abordagem literária. Vale considerar que o objetivo nessa parte do LD foi ensinar um conteúdo linguístico. Todavia, como tem sido defendido na presente tese, aprender ELE é, também, aprender as múltiplas realidades e identidades hispano-americanas que compõem o universo da língua/cultura. Essa multiplicidade também se manifesta na Literatura, sendo a leitura o caminho pelo qual o aluno pode trilhar, com certa autonomia, na busca pelo conhecimento de si e do outro. Assim, no quadro 7, apresentam-se tais ausências no trabalho com o texto literário:

⁹⁴ 1. Você vai ler um fragmento de um dos contos de *Historias de cronopios y de famas*, do escritor argentino Julio Cortázar. Atenção às palavras destacadas.

⁹⁵ 2. Tanto em espanhol como em português são usados artículos definidos ou indefinidos para referir-se a algo. Complete o seguinte esquema com as palavras destacadas no texto anterior. (Traduções nossas).

Quadro 7 – Primeira ocorrência da literatura no LD *Enlaces*: conto

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
<i>“Viajes”</i>	Ausência de qualquer menção ou atividade com categorias que apontem para o caráter dialógico e cultural do texto literário.	Nenhuma das três questões referentes ao conto de Cortázar apresenta os elementos referentes ao gênero – forma composicional, temática e estilo.	Ausente. As atividades apontam o texto como mostra de uso gramatical.

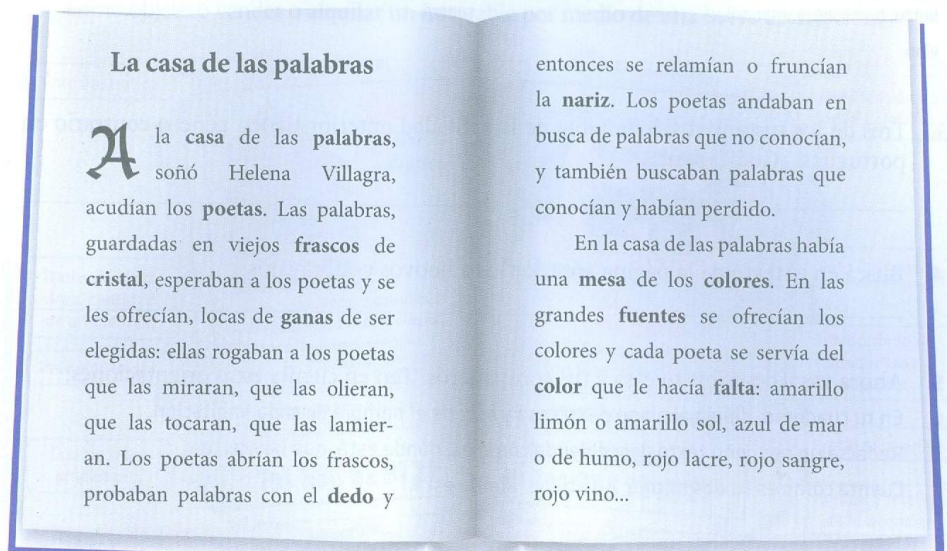
Fonte: dados da pesquisa.

A segunda ocorrência do texto literário no LD *Enlaces*, volume 1, está na Unidade 4 e também aparece como objeto de ensino da gramática. Trata-se do relato de memória *“La casa de las palabras”*, do escritor Uruguai Eduardo Galeano, um dos relatos de sua obra *“El libro de los abrazos”*. Primeiro, o enunciado indica a leitura, sem atividades prévias que iniciem o aluno/leitor ao gênero literário, à temática e às estratégias de leitura de literatura. No texto transcrito, há algumas palavras destacadas em negrito (figura 17), realiza-se uma questão interpretativa do texto e, logo após, a explicação sobre o conteúdo linguístico/gramatical Gênero e Número do Espanhol.

Figura 17 – Relato *La casa de las palabras* – palavras em negrito, leitura condicionada.

EL GÉNERO Y EL NÚMERO

1. Vas a leer uno de los relatos de *El libro de los abrazos*, del escritor uruguayo Eduardo Galeano. Tras leerlo, marca verdadero (V) o falso (F) en las afirmaciones que siguen.



Extraído de *El libro de los abrazos*, de Eduardo Galeano (Madrid: Alianza Editorial, 2011).

Fonte: LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 1, p. 71.

Após a explicação do conteúdo gramatical, são propostas atividades sobre o assunto com consulta ao relato de Galeano. Os enunciados das questões apresentam esse retorno ao texto:

2. Fíjate en los sustantivos destacados en el relato de la página anterior y clasifícalos en las columnas correspondientes.
[...]
3. Tres de los sustantivos de la tabla de la actividad anterior tienen género contrario en portugués. ¿Cuáles son?
4. Busca en el texto de la página anterior los adjetivos y subráyalos.⁹⁶
(OSMAN *et al.*, 2013, v. 1, p. 72).

Nota-se que o texto literário foi utilizado como objeto de ensino da Gramática, limitando-se à consulta para identificação das categorias gramaticais, sem uma reflexão da função das palavras no relato, da sua importância para a escrita do

⁹⁶ 2. Observe os substantivos destacados no relato da página anterior e classifique-os nas colunas correspondentes.

[...]

3. Três dos substantivos da tabela da atividade anterior tem gênero contrário em português. Quais são?

4. Busque no texto da página anterior os adjetivos e sublinhe-os. (Traduções nossas).

gênero. Entretanto, vale ressaltar, ainda que os elementos gramaticais fossem trabalhados de modo reflexivo e contextualizado, esse trabalho não corresponde à leitura do texto literário, uma vez que o valor estético é o elemento norteador de sua hermenêutica. A forma composicional, a temática e o estilo do gênero discursivo encontram-se na literatura sobre a categoria do estético. O próprio relato de memória carrega em si o elemento ficcional e faz parte do modo narrativo como tipologia que o caracteriza.

Limitar a leitura desse texto ao objetivo de ensino/aprendizagem da gramática não possibilita ao aluno a construção de um novo olhar pela literatura. O narrador é uma voz que pode ser apreendida em seus recursos linguísticos, no estilo que se mostra no texto, no tom que a memória vai tecendo. Assim, conhecer esses elementos formais que carregam em si um conteúdo e mostram uma arquitetura estética, é também aprender o idioma. Se o aluno de escola pública, que tem pouco acesso ao texto literário em língua estrangeira, encontrá-lo sempre em atividades que desconsideram seu caráter estético e cultural, pode ficar excluído desse ensino intercultural por meio das palavras metaforizadas, ressignificadas pelo autor. Não há ênfase na alteridade. A análise da atividade fica mais delimitada no próximo quadro:

Quadro 8 – Atividade referente ao relato de memória: literatura x gramática

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
<i>“La casa de las palabras”</i>	Ausência de atividades com categorias que apontem para o caráter dialógico e cultural do texto literário.	Não foram apresentadas questões referentes ao relato, de modo a trabalhar os elementos do gênero – forma composicional, temática e estilo.	Todas as questões apontam o texto como uma amostra de uso gramatical.

Fonte: dados da pesquisa.

O relato de memória do escritor de *“Las venas abiertas de América Latina”* poderia ter sido melhor explorado. Sua semântica, a resignificação no narrar e descrever, a estética da escrita a favor de um dizer, dentre outros elementos dessa forma autobiográfica, contribuem para a construção do conhecimento sobre a Língua Espanhola, ainda que não fossem trabalhados elementos linguísticos como conteúdos gramaticais do currículo da série. A memória ali representada, apreendida numa leitura livre, mediada por atividades prévias que permitam ao aluno/leitor construir um caminho de leitura, é também estudar a língua, considerando que língua é cultura, e a memória, na visão de Bakhtin e seu círculo, é o solo comum de uma comunidade linguística, as experiências, enunciados e discursos, as relações no tempo e espaço que constituem o ser. Isto é, a linguagem carrega em si o passado, mas também é apta à mudança. Ela habita entre a permanência de recursos expressivos e a criação: “Por isso a linguagem é uma atividade constitutiva de si mesma, uma sistematização em aberto, produto do passado e projeção do futuro. [...] Indeterminação com história, movimento com futuro.” (GERALDI, 2010, p. 172).

Nesse sentido, tem-se a linguagem como movimento, de acordo com a visão bakhtiniana. Portanto, é atividade, está na dimensão da vida. A significação dos enunciados comporta o extrato valorativo. Como esclarece Faraco (2009), a significação não é dada somente pelo verbal, pela estrutura, antes, pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor. Logo, muito mais que elementos linguísticos, está o dizer. O dizer no texto literário é a palavra transcendida. A palavra dialogizada, a manifestação estética desse dizer. A forma e o conteúdo unidos no estilo próprio do autor que, em seu relato, representa uma memória.

Desse modo, a gramática é, portanto, limitada para abranger a leitura de um texto literário. Embora legítimo e necessário o uso de textos autênticos da língua estrangeira para estudo gramatical, por tudo que se tem elucidado na presente tese, limitar sua leitura a identificação de classes gramaticais compromete a visão ampla do que é Literatura. Ficam comprometidos: a leitura para/pela fruição estética, para construção de sentidos que o texto literário requer; o acabamento por parte do aluno/leitor; o modo de compreensão da arte da palavra.

Tem sido defendido, na presente tese, a leitura de Literatura na aula de ELE. Embora a análise enfatize os LD, sempre se faz a correlação com a ideia de que ler literatura em língua estrangeira é também aprender essa língua. Cultura e identidade

são palavras-chave dessa leitura em outro idioma. A compreensão da palavra é o ponto crucial nessa tarefa por parte do aluno/leitor, pois “O ideal de assimilação da língua é a incorporação do sinal pelo signo puro e do reconhecimento pela compreensão pura.” (VOLÓCHINOV, 180, p. 180). Essa perspectiva é a base dos métodos coerentes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Por esse motivo, a Literatura, em seu modo próprio de produção e recepção, deve ser trabalhada em suas peculiaridades. O texto literário é uma forma da língua inserida em seu contexto singular. Incluí-lo sem trabalhar sua leitura de modo efetivo, é, na prática, não inclui-lo.

Igualmente, a cultura, como parte da língua, é deixada de lado numa abordagem que desconsidera o texto literário como tal na atividade de leitura. A língua acompanha o falante em sua forma de pensar, de ver o mundo e de comunicar-se. Nessa visão, conforme aponta Conde-Rodríguez (2005), a cultura tem na linguagem uma de suas manifestações primárias. A cultura é um processo que reflete/refrata um universo mental compartilhado por uma comunidade. Logo, “Conocer los elementos que forman parte de un sistema cultural dado facilitará la comunicación entre interlocutores.”⁹⁷ (Idem, p. 13). Portanto, a Literatura deve ser ensinada como tal, propondo a leitura que evidencie os aspectos dialógicos e a alteridade em dada produção literária.

No caso do relato de memória “*La casa de las palabras*”, de Eduardo Galeano, uma abordagem mais coerente com esse gênero discursivo leva em consideração os aspectos sociais, valorativos que implicam na escrita de um relato. Além de sua forma a serviço de um dizer, de preservar o passado para ressignificá-lo, o relato é literatura e, como tal, requer a cooperação do leitor em seu acabamento. Propor uma leitura de fruição estética, nas entrelinhas das palavras, pode também ser um caminho que indique a leitura de um texto literário em língua estrangeira. Podem-se realizar atividades para possibilitar o encontro do aluno com o conhecimento prévio necessário para uma leitura de literatura, ou seja, permitir a retomada e sistematização daquilo que o aluno pode saber quanto a narrativas de memória, quais gêneros conhece: biografia, diário etc. Quais características compõem esse tipo de escrita. Como uma construção poética pode alterar esses

⁹⁷ Conhecer os elementos que formam parte de um sistema cultural dado facilitará a comunicação entre interlocutores. (Tradução nossa).

relatos. Também se pode apresentar a obra na qual se encontra o texto que será lido – *El libro de los abrazos*. Que se trata de relatos diferentes que evocam sempre, pela memória, diferentes vivências do autor, que recupera para si e para o leitor suas experiências.

Seguindo essa possibilidade, tem-se a proposta de uma leitura livre, despretensiosa, isto é, com um objetivo traçado, porém, sem intenção de prescrever uma tarefa que fuja ao prazer estético na leitura. Pode-se propor a leitura visando descobrir sentidos, encontrar uma nova forma de contar o passado, a poesia na prosa de Galeano. Os sentidos múltiplos que possibilitam a aparente incongruência de como as palavras são descritas. Como é a descrição do narrador e como seria uma descrição realizada pelo leitor? Sobre qual contexto gostaria de relembrar e registrar em palavras o passado ou o passado de quais palavras.

O leitor pode, com o que dispõe com a própria leitura do relato, construir sentidos. Além de uma escrita simples, sem muito rebuscamento ou palavras complexas, a poética de *La casa de las palabras*, permite compreensão ao leitor de espanhol ainda iniciante. Há possibilidade de aprendizado de novas palavras pelo contexto em que se encontram no relato, como a palavra “fuente”, que tem vários sentidos e, ali, o sentido de vasilha ou vaso pode ser também entendido como a fonte em que brotavam as cores das palavras. Após a leitura, perguntar sobre sentidos de palavras e como podem ser entendidas no relato é válido nesse caminho de construção de significados, bem como que mudança o aluno/leitor pode sentir com relação à dimensão que a palavra pode ter ou se pode atribuir.

Considerando uma comparação, pode-se propor conjuntamente a leitura de poemas de Manuel de Barros, de *O livro das ignoranças*, que, poeticamente, ressignifica palavras, em prosa poética ou poemas nos quais se rompe a natureza da sintaxe e que colocam as palavras fora de seu contexto aparentemente usual, dando-lhe novos sentidos. Propor uma reflexão sobre as diferenças que se podem notar na leitura da poesia de Manoel de Barros, escrita em língua portuguesa e o relato de Galeano, em espanhol. Quais semelhanças e diferenças há nas duas leituras, além da diferença existente quanto à forma composicional, temática e estilo que habita no interior de cada gênero discursivo dado: o relato de memória e a poesia. Propor questões que trabalhem estas características.

Logo, perceber como as palavras são ressignificadas em cada autor e como cada língua é tirada do lugar comum em que se encontra. Como textos de leitura para comparação pode-se sugerir, por exemplo, alguns poemas:

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma. (BARROS, 2000, p. 11)

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2000, p. 15 – grifo do autor)

Passa um galho de pau movido a borboletas:
Com elas celebro meu órgão de ver.
Inclino a fala para uma oração.
Tem cheiro de malva esta manhã.
Hão de nascer tomilhos em meus sinos.
(Existe um tom de mim no anteceder?)
Não tenho mecanismos para santo.
Palavra que eu uso me inclui nela.
Este horizonte usa um tom de paz.
Aqui a aranha não denigre o orvalho.
(BARROS, 2000, p. 61).

Uma leitura sob o viés da comparação pode possibilitar a construção do leitor identificado com questões multiculturais, com a alteridade. Ao notar a memória no relato e a dialogia nos poemas poderá inferir as diferentes experiências que os autores deixaram registradas com a construção estética e quais são as próprias vivências do aluno que fazem parte de seu repertório narrativo diário. Entendendo a linguagem como atividade constitutiva, permite-se ao aluno/leitor encontrar maneiras de reconhecer essa constituição. A ponte entre o mundo da cultura e o mundo da vida se estabelece pela linguagem e é o outro que permite sua apreensão:

Em consequência, por aceitarmos a linguagem como atividade constitutiva, somos forçados a reconhecer que a relação entre o mundo da cultura, onde os sentidos circulam, e o mundo da vida,

onde os atos são executados – incluindo entre eles nossos atos discursivos – é também uma relação constitutiva, em que um mundo somente existe porque constituído pelo outro. Um muda o outro permanentemente. (GERALDI, 2010, p. 172).

Logo, a leitura como resposta ao ato discursivo do autor é carregada pela relação dialógica que se encontra na cultura apresentada – a literatura. Assim, a leitura é reconhecimento do outro e, portanto, (re)conhecimento de si mesmo. Se o autor é motivado a escrever seu relato como uma resposta, qual é a resposta do leitor ao conhecer sua escrita? Quais dúvidas, inquietações, alterações ocorrem-lhe no processo de leitura? Desse modo, em lugar de traçar metas para descobrir classes gramaticais do texto, deve-se possibilitar a descoberta de uma leitura livre, porém mediada pelas estratégias de compreensão do texto literário, as alusões e efeitos estéticos que realizam.

La casa de las palabras é um relato que – com base em uma busca por análises teóricas, crítica literária e artigos acadêmicos sobre ele – ainda é pouco estudado. Dado o ineditismo de sua análise, talvez dificuldade trabalhar sua dialogia. O narrador afirma: “A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas”⁹⁸ (Galeano, 2011). Saber quem foi Helena Villagra pode dar novo sentido ao texto, não sendo necessariamente vantagem ou desvantagem sabê-lo ou desconhecer-lo. Porém, são diferentes leituras que podem ser inferidas. Villagra foi a terceira esposa de Galeano, sua musa inspiradora e influente em algumas obras, como “*Los sueños de Helena*”. O extraliterário, extraverbal pode alterar a leitura, todavia, ler implica descoberta. Seja pelo contexto de produção de uma obra, o social ali representado ou simplesmente o novo que se apresenta pelas palavras lidas pela primeira vez: ler é, também, um acontecimento único, assim como a enunciação.

O relato de Galeano pode ser uma metáfora à construção poética, como os poetas brincam com as palavras, sentem-nas, onde as encontram, como se caracteriza o processo de inspiração. A metaforização presente abre possibilidade a múltiplas leituras, sendo o leitor o protagonista do significado, aquele que dará o acabamento ao texto. Além da metáfora, também se encontra, como recurso de estilo, a cinestesia, figura de linguagem que poderia ser trabalhada tanto na leitura do relato de Galeano como na poesia de Barros.

⁹⁸ À casa das palavras, sonhou Helena Villagra, recorriam os poetas. (Tradução nossa).

Mais que buscar significados em palavras isoladas ou elementos linguísticos, compreender o que é uma metáfora e a importância do olhar do outro lançado sobre a nossa própria compreensão de mundo (como o olhar de Helena Villagra, este como revelador da casa das palavras) é mais coerente para a leitura de literatura. O leitor/aluno do Ensino Médio é capaz de entender a metáfora, pois ela está no ser humano, em seu modo de ver a realidade, como defendem Lakoff e Johnson, em sua obra *Metáforas de la vida cotidiana* (2012). É necessário introduzi-lo nesse universo da linguagem metafórica e iniciá-lo na compreensão de linguagem trabalhada esteticamente.

Ademais, ter consciência das condições de realização e percepção de uma obra literária pode ser chave para uma leitura do texto literário: “A obra é, então, semelhante ao enunciado: seu sentido não pode, de modo algum, estar divorciado de seu lugar e do momento no qual é produzida ou do ouvinte/público ao qual se destina.” (RENFREW, 2017, p. 183). As condições de recepção a que se menciona estão diretamente relacionadas aos elementos basilares que constituem o gênero discursivo, os quais foram comentados no capítulo 2 da presente tese. A literatura, na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, carrega em si, como evento único, esses elementos:

Diferentes gêneros – e, sem dúvida, diferentes formas de arte – têm modos diferentes de finalizar os materiais dos quais são feitos, modos tão determinados por seu lugar real no mundo quanto pelos meios formais a sua disposição – de fato, muito mais. (RENFREW, 2017, p. 183).

Medviédev (2012) esclarece que o gênero de determinada obra literária é determinado tanto pelo fato de que ela está orientada a um leitor e para condições de realização e percepção, quanto pelo seu conteúdo temático:

A obra entra no espaço real e no tempo, é barulhenta ou silenciosa, está associada à igreja ou ao palco, ou ao teatro de revista; ela pode fazer parte de um festival ou simplesmente uma parte de lazer. A obra pressupõe um público específico de ouvintes ou leitores, um meio particular de inter-relação entre o público e o autor. [...] Todas as variações dos gêneros dramático, lírico e épico são determinadas por sua orientação de discurso não mediado como um fato ou, mais exatamente, como algo historicamente realizado no contexto de sua realidade circundante. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 131).

Desse modo, retomando-se os conceitos do Círculo, nota-se que os elementos do gênero discursivo, dentro dessa conceitualização circular, o conteúdo temático relacionam-se com as condições de realização e percepção:

O tema da obra é o tema do enunciado inteiro como um ato sócio-histórico especificamente definido. Daí se segue, pois, que o tema é tão inseparável da situação toda do enunciado quanto o é de seus elementos linguísticos. [...] A unidade temática da obra e seu lugar real na vida crescem organicamente juntos na unidade de gênero. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 132-133).

Tendo em vista essas condições, os elementos que formam o conceito de gêneros discursivos são retomados, sem desconsiderar a própria condição de produção do LD. Os gêneros encontrados na coleção da Macmillan, e já analisados, conto e relato de memória, pertencem à variação do modo épico. Todavia, o narrar na atualidade transcende o expectador da praça pública, do palco, de um festival. Publicadas em suporte de livro, estas duas narrativas, de Cortázar e de Galeano, respectivamente, visam alcançar o leitor pela sua estética singular, seu estilo próprio de autoria, sua ressignificação das palavras. Saber o que é o narrar, qual a função da memória na realização do processo de leitura, conhecer a esfera dos gêneros literários e seus contextos de produção, ainda que de modo inicial, são base para a formação do leitor.

Portanto, seguindo a teoria que foi utilizada na pesquisa, podem-se notar certas lacunas ainda existentes em atividades dos LD analisados ao longo da pesquisa. Entretanto, vale considerar sempre a relação dialógico-dialética que há na produção dos livros: toda a normatização a que são submetidos para que se enquadrem nos requisitos do edital e nos documentos oficiais da educação brasileira. Portanto, a crítica delineada visa a um olhar sobre as abordagens do texto literário nas atividades para que estas sejam utilizadas de modo autônomo e coerente pelo professor, alterando certos pontos das atividades quando necessário ou modificando-as com base na perspectiva defendida.

Ainda no volume 1 da coleção *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, apresenta-se um poema do autor espanhol Adolfo Bécquer: *Rima XI*, da obra *Rimas*, na seção “*Un poco más de todo*”, p. 172. As atividades propostas em torno desse texto são próprias do movimento de leitura do texto literário. Introduzindo o leitor no tema, possibilitando ativação dos conhecimentos prévios sobre o romantismo tardio

e sobre o poeta. Depois da leitura do poema, são propostas questões de interpretação do texto, localização e reflexão em torno do romantismo. A atividade mais coerente quanto ao texto literário no LD. Todavia, mesmo considerando válida a menção a esta atividade, aqui se encerram os comentários a respeito da proposta, uma vez que a tese possui como recorte os textos narrativos de autores hispano-americanos. Finaliza-se, também, a análise do volume 1 e, na próxima seção, inicia-se a análise do volume 2 da coleção da editora Macmillan.

5.2 *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 2 – diferentes gêneros e a construção de sentidos

Pelo que tem sido demonstrado com a análise do volume 1, o aluno, como leitor iniciante, precisa ser orientado quanto a esses caminhos de descoberta da literatura hispano-americana. Na segunda série do Ensino Médio, já mais familiarizado com o modo de funcionamento da literatura, porque a Literatura Brasileira faz parte do currículo desde a série anterior, necessita a mediação na leitura de literatura estrangeira. Assim, inicia-se a próxima análise tendo em vista a discussão já realizada e retomando os conceitos base das análises.

O volume 2 do LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños* apresenta o primeiro texto literário na seção “*En otras palabras...*”, um espaço destinado à análise de gênero. Segundo as autoras:

La sección propone la práctica de la escritura. Tras la observación y el análisis de las características de un género discursivo, te proponemos actividades de planificación, elaboración y reformulación para que puedas producir enunciados que compongan géneros que imaginamos adecuados para tu vida personal, académica o profesional.⁹⁹ (OSMAN et al., 2013, v. 2, p. 5).

Nota-se que as autoras usaram a terminologia “gênero discursivo”. Espera-se, com esse indício e descrição do que se propõe na seção, um trabalho mais coerente no que tange aos elementos basilares deste conceito. Em se tratando do gênero

⁹⁹ A seção propõe a prática da escritura. Após a observação e a análise das características de um gênero discursivo, propomos a você atividades de planejamento, elaboração e reformulação para que possa produzir enunciados que componham gêneros que imaginamos adequados para tua vida pessoal, acadêmica ou profissional. (Tradução nossa).

literário, espera-se maior coerência sobre suas características e sua mediação de leitura.

A seção mencionada encontra-se na Unidade 2, intitulada “*Memorias del silencio*”, e tem como objetivo para a aprendizagem: “Hablar de hechos pasados; usar los marcadores temporales; elaborar una biografía”. Para análise de gênero, apresenta-se uma biografia. Gênero que visa estar em consonância com a temática geral da unidade. Na proposta sobre a biografia, apresentam-se as características deste gênero discursivo. Todavia, vale ressaltar que a atividade objetiva, sobretudo, a produção escrita, portanto, o trabalho com a leitura ficou um pouco reduzido.

Na primeira questão, o enunciado realiza uma pequena introdução do conceito de biografia, seguido da transcrição de um texto biográfico indicando as suas partes com explicações para cada uma delas (figura 18). A questão indica:

Una biografía narra la vida de una persona o aspectos de ella que se consideran relevantes. Puede configurarse como género literario o como un relato que circula en espacios en los cuales se exige brevedad. Se caracteriza por una organización predominantemente narrativa en tercera persona y en pasado o presente (histórico)¹⁰⁰. (OSMAN *et al.*, 2013, p. 37).

Após sinalizar que a biografia é uma narração que transita entre o literário e o não literário, caracterizada pela narração, as explicações que ressaltam características presentes no texto sobre Zuleica Angel Jones apontam como partes da biografia: a introdução com dados pessoais; as formas pelas quais se podem referir ao biografado; o uso do pretérito indefinido para expressar fatos pontuais do passado; o título que se pode atribuir à pessoa biografada e enfatiza uma característica pessoal sua; foto ou imagem do biografado; narração de fatos do que se considera importante na ordem cronológica ou não; uso de marcadores temporais; informações relacionadas à morte da pessoa, se falecida, ou sobre suas atividades, se ainda está viva.

¹⁰⁰ Uma biografia narra a vida de uma pessoa ou aspectos da vida dela que sejam considerados relevantes. Pode ser configurada como gênero literário ou como um relato que circula em espaços nos quais se exige concisão. Caracteriza-se por uma organização predominantemente narrativa em terceira pessoa e no passado ou presente (histórico). (Tradução nossa).

Figura 18 - Biografía apresentada na atividade.

1. Una **biografía** narra la vida de una persona o aspectos de ella que se consideran relevantes. Puede configurarse como género literario o como un relato que circula en espacios en los cuales se exige brevedad. Se caracteriza por una organización predominantemente narrativa en tercera persona y en pasado o presente (histórico).

Arter: Mateus Banti; Foto: Arquivo Instituto Zuzu Angel

Introducción con los datos personales: lugar y fecha de nacimiento, estudios, vida profesional.

Diferentes formas de mencionar al biografiado: nombre y apellido, ocupación, relación de parentesco con algún personaje, pronombre, etc.

Uso del pretérito indefinido para expresar hechos puntuales del pasado.

Título que enfatiza una característica personal de la persona.

Zuleika Angel Jones nació en Curvelo, Minas Gerais, el 5 de junio de 1923. Fue diseñadora y creó una moda brasileña auténtica que tuvo mucho éxito en el exterior. En 1968 ganó el Premio Mulher do Ano, concedido por el Conselho Nacional das Mulheres.

Su hijo, Stuart Angel Jones, estudiante universitario, desapareció el 14 de mayo de 1971, fue torturado y asesinado por los militares. A partir de entonces Zuzu Angel denunció la tortura, muerte y ocultación del cadáver de Stuart.

En varios desfiles en el exterior la diseñadora trató de mostrar a la prensa extranjera aquello que la dictadura trataba de esconder, los desaparecidos. Hizo lo que clasificó como "la primera colección de moda política de la historia", usando motivos con siluetas bélicas, pájaros enjaulados y baías de cañones que disparaban contra ángeles.

Durante siete años Zuzu Angel se enfrentó al régimen y denunció las desapariciones de personas. Por ese motivo, el periodista y escritor Zuenir Ventura la nombró "la precursora de las locas de plaza de Mayo".

Murió a los 53 años, el 14 de abril de 1976, en Río de Janeiro. Antes de morir, recibió varias amenazas y su tienda de ropa en Ipanema fue incendiada. Solamente en los años 90 se reconoció su muerte como un asesinato, una represalia por la denuncia de las desapariciones durante el régimen militar.

Chico Buarque compuso para Zuzu Angel la canción "Angélica". Una semana antes de su muerte, pasó por su casa y le dejó una carta que decía: "Si aparezo muerta, por accidente u otro medio, habrá sido obra de los asesinos de mi amado hijo".

Foto o imagen de la persona de quien se va a escribir la biografía.

Narración de hechos de lo que se considera importante en orden cronológico o no.

Uso de marcadores temporales que indican hechos puntuales y el paso del tiempo.

Informaciones relacionadas con la muerte del biografiado, si este ya ha muerto, o sobre sus actividades actuales más importantes, si todavía está vivo.

Basado en *Mortos e desaparecidos políticos: reparação ou impunidade?*, organizado por Janaína Teles (São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000) y disponible en <www.desaparecidospoliticos.org.br>. Acceso el 4 de noviembre de 2012.

Fonte: *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 2, p. 37.

A segunda questão já faz parte da proposta de produção escrita, a qual se transcreve a seguir:

2. Para que sus compañeros amplíen sus conocimientos sobre las personas que desaparecieron, murieron o tuvieron que exilarse durante las dictaduras en América del Sur, elijan en parejas a una persona y hagan una breve biografía.
 - a Busquen informaciones en libros de historia, biografías y fuentes fiables.
 - b Seleccionen las más importantes; tengan como presupuesto que sus compañeros no conocen al biografiado.
 - c Fíjense en los datos personales completos y prioricen los hechos relacionados con la dictadura.

d Elaboren un borrador con las principales informaciones y entréguelo a su profesor/a.
 e Cuando hayan hecho los ajustes, faciliten una copia de la biografía a sus compañeros de clase.¹⁰¹ (OSMAN *et al.*, 2013, v. 2, p. 37).

Essas são as únicas questões sobre a biografia. É uma atividade de produção escrita, porém, merece destaque por evidenciar os elementos do texto, suas características. Apesar de ser breve e quase limitar-se a uma prescrição de como produzir uma biografia, é a primeira atividade que não utiliza o texto literário como objeto de ensino de elementos gramaticais. Vale, também, ressaltar a coerência da atividade com o projeto ao longo da unidade, que apresentou o tema da ditadura na América Latina, com discurso de presidentes importantes na sua história, direitos e a sua repressão, fatos relevantes no contexto das ditaduras no continente, desaparecimento de pessoas, e narrações em geral, sempre dentro do grande tema da unidade. Na seção anterior, trabalhou-se uma breve biografia de Chico Buarque, somente com o objetivo de conhecer, previamente, alguns elementos formais da biografia.

A proposta de produção de uma biografia aparece na unidade como uma finalização da temática, uma produção em que o aluno poderá expor o que tem aprendido. Todavia, poderia ter sido trabalhada a leitura antes da produção escrita. Atividades prévias sobre a biografia, com os elementos que permitem que o gênero esteja entre a literatura e o texto não literário, o que poderia transcender o narrar a vida de alguém e uma leitura livre; construir um objetivo traçado como estratégia de leitura, antes de uma prescrição para produção textual, permitiria ao aluno reconhecer-se como leitor antes de “aluno que produz tarefa do livro”. A única transcrição do texto literário com destaque de suas características impressas pode limitar a leitura a essa visualização formal. Finalmente, a análise de acordo com os conceitos sistematizados, no quadro, mostra-se a seguir.

¹⁰¹ 2. Para que seus companheiros ampliem seus conhecimentos sobre as pessoas que desapareceram, morreram ou tiveram que se exilar durante as ditaduras na América do Sul, escolham, em duplas, uma pessoa e façam uma breve biografia.

a Busquem informações em livros de história, biografias e fontes confiáveis.

b Seleccionem as mais importantes; verifiquem se seus companheiros não conhecem ao biografado.

c Observem com atenção os dados pessoais completos e priorizem os feitos relacionados com a ditadura.

d Elaborem um rascunho com as principais informações e o entregue ao seu/sua professor/a.

e Quando tiverem feito os ajustes, disponibilizem uma cópia da biografia a seus colegas de sala. (Tradução nossa).

Quadro 9 – Atividade referente ao à biografia: ênfase na escrita

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
Biografia de Zuleica Angel Jones	Apesar de mostrar diferentes características da biografia, estiveram ausentes os aspectos mais extra literários, como a condição de realização. O interlocutor é o outro que o narrador pode visualizar ao contar os fatos. A ausência ou presença de determinados elementos fazem parte da relação dialógica em uma biografia. Neste caso, as relações dialógicas não foram trabalhadas.	A forma composicional encontrou destaque na atividade. A temática foi, de certo modo, explorada, considerando-a parte da caracterização da biografia. Todavia, o estilo ficou de lado, o que seria interessante no trabalho com os aspectos literários da biografia.	Ausente. A proposta visa pesquisa para ampliar os conhecimentos sobre as pessoas desaparecidas na ditadura, mas sem levantamento de questões que estejam diretamente relacionadas com o aluno numa construção identitária.

Fonte: dados da pesquisa.

As relações dialógicas podem ser evidenciadas quando se trabalham efetivamente os elementos basilares do gênero discursivo. A forma composicional, temática e estilo, os três elementos que compõem o gênero discursivo, poderiam ser

mais bem trabalhados se também fossem considerados os aspectos de condição de produção. A diferença entre biografias de estilo mais livres e aquelas que visam responder a um compromisso jornalístico, por exemplo, ao ter como meta a publicação em um jornal. Ademais, poderiam ter sido apresentadas outras biografias com o fim de exemplificar diferenças.

O estilo, no caso da biografia, poderia ser o que mais a aproximaria da literatura, e poderia ter alguns de seus elementos – destacados, como mostra a figura 18 – mais detalhadamente trabalhados. Dentre as características que poderiam ser interessantes, inclusive considerando a proposta de produção escrita, menciona-se: as diferentes formas de referir-se ao biografado, a escolha de narrar certos fatos em detrimento de outros, o título que enfatiza uma característica pessoal. São elementos que podem variar conforme o próprio estilo do autor; e o LD poderia incentivar os alunos a dar diferentes tons ao texto biográfico que produziram. Nesse sentido, o item “c” da proposta traz também, implícito, o objetivo da produção escrita a ser realizada pelos alunos: “Fíjense en los datos personales completos y prioricen los hechos relacionados con la dictadura”. Se a biografia deve priorizar os feitos do biografado relacionados com a ditadura, quais são os objetivos dessa escrita? Por que estes dados deveriam ser priorizados? Nesse ponto, está presente, também, o aspecto responsivo. Se a biografia será pensada dessa forma, a quem se destina? E se a cada público alvo ela pode sofrer alterações em sua composição, que tipo de público o aluno objetiva alcançar para escrever a biografia que lhe foi proposta? Quais características a biografia deverá ter? Há biografias que foram escritas como ato de oposição, de protesto à ditadura? Como poderia ser feita, de que modo a biografia seria escrita? Essas são algumas perguntas para promover reflexão sobre o gênero e sua condição de realização.

Quanto à construção da alteridade pelo aluno/leitor, a atividade poderia ter enfocado também o tema, possibilitando uma comparação com o Brasil, uma reflexão da ditadura no país e seus desaparecidos, da diferença de como se fala do assunto em países hispano-americanos e como os desaparecimentos pela ditadura são tratados aqui. Quanto à própria biografia, mostrar se/como os desaparecimentos podem influenciar na própria vida do indivíduo, no presente. De como a história pode alterar o modo de o aluno ver a realidade ou a história. Como, a partir da narração da vida de outras pessoas, ele pode também construir a sua própria narrativa e transcender ao passado, construir uma memória de futuro.

Assim, o próprio conteúdo temático da biografia já possibilita essa construção pela alteridade, se bem explorado. Isto é, se possibilitar a reflexão de como esse gênero visa abarcar a vida de alguém por meio de uma narração e, simultaneamente, como é impossível fazê-lo. O que escapa à narração e o como esta tenta dar um acabamento sobre a vida de alguém.

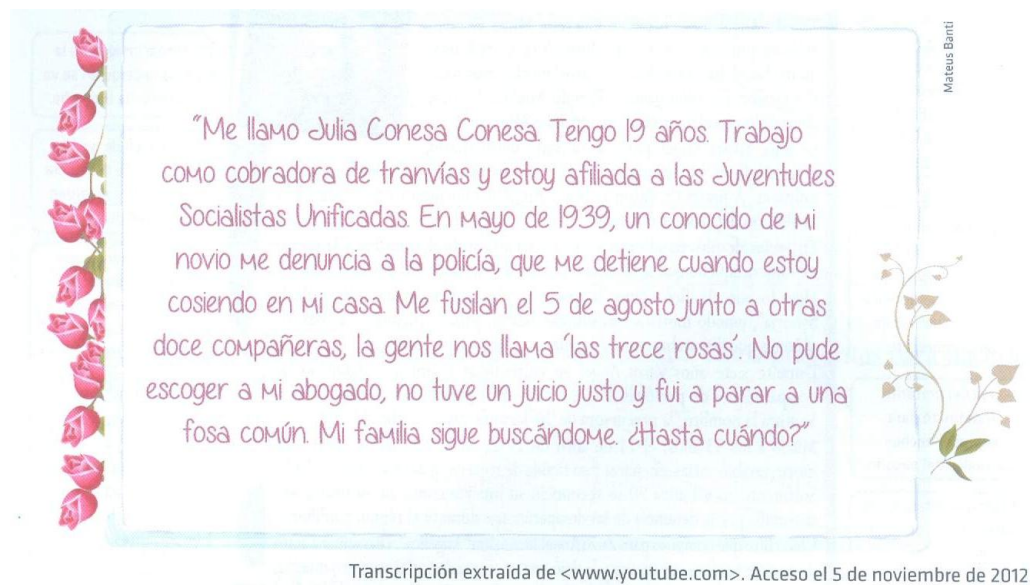
Finalmente, deve-se esclarecer que as questões levantadas sobre a atividade e as críticas tecidas foram feitas com o objetivo de complementar a atividade sobre o gênero biografia. Considerou-se que o objetivo da atividade é a produção escrita. Ainda assim, a dialogia poderia ser explorada a favor da construção da alteridade, pois a linguagem como ato sempre carrega em si a marca singular do sujeito como acontecimento único e irrepetível, e como resposta a outro discurso.

A segunda atividade com texto literário segue a temática geral da unidade – a memória. Nela, trabalha-se o gênero testemunho, na seção “Como te decia...”. O próprio LD menciona que o gênero transita entre o ficcional e o não ficcional: “Un testimonio es una narración en primera persona de algún hecho vivido y puede oral o escrito. En la literatura, puede combinar elementos **factuales** y **ficcionales**.”¹⁰² (OSMAN *et al.*, 2013, v. 2, p. 38, grifo nosso). Localizado no entre lugar da linguagem literária, o testemunho aparece como um complemento à atividade da seção anterior e pode ser observado no texto da segunda questão, pois dos alunos é solicitada a utilização de dados do biografado da seção “En otras palabras...”.

Nessa atividade o foco também é a produção, porém, oral. Como texto de entrada, apresenta para leitura a transcrição de um dos testemunhos (figura 19) de um vídeo produzido pela cineasta Azucena Rodríguez, intitulado “*Cultura contra la impunidad*”. A atividade inicia com uma pequena introdução sobre a obra da cineasta, seguida da explicação do conceito do gênero testemunho, transcrito no parágrafo posterior da presente tese, e de questões que corroboram com o objetivo final: apresentar um testemunho na sala de aula.

¹⁰² Um testemunho é uma narração em primeira pessoa de algum fato vivido e pode ser oral ou escrito. Na literatura, pode combinar elementos factuais e ficcionais. (Tradução nossa).

Figura 19 – Transcrição de um testemunho do vídeo “*Cultura contra la impunidad*”.



Fonte: LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. volume 2, p. 38.

O literário fica sendo um detalhe para a construção do texto pelos alunos, pois não são trabalhados elementos que marquem suas características literárias. Vale notar que esse testemunho carrega elementos ficcionais mesmo com todo o teor de documentário do vídeo de Rodríguez. Trata-se do trecho em que a pessoa representada relata a própria morte e alguns fatos relacionados a esta. Esse elemento já poderia direcionar algumas questões para pré-leitura e leitura mediada, pois, embora o testemunho objetive ser coerente com a história da “pessoa” interpretada, elementos como a “narração da própria morte” são recursos que atribuem uma carga mais dramática ao testemunho. Esse recurso narrativo foi utilizado por um narrador muito conhecido no Brasil: a personagem Brás Cubas, do romance de Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Logo, essa reflexão sobre a linguagem literária no testemunho não é um mero detalhe.

Seguindo a atividade, tem-se a segunda questão:

En parejas, utilicen los datos del biografiado de la sección “En otras palabras...” y hagan un testimonio de algún crimen o hecho relacionado con el abuso de poder de la dictadura. Para preparar la dramatización del testimonio, sigan las orientaciones:

a Elaboren un texto en primera persona a partir de las orientaciones de su profesor/a.

b Preparen la dramatización del testimonio: decidan quién lo va a representar, qué ropas van a usar, si van a utilizar alguna canción o recurso sonoro.

c Después de que su profesor/a haya leído el texto, ensáyenlo y preséntenlo a otros compañeros para que puedan opinar.

d Preséntenlo a los demás compañeros.¹⁰³

(OSMAN *et al.*, 2013, v. 2, p. 38).

Essa atividade breve, embora tenha como foco a dramatização, mantém estreita relação com a literatura pelo gênero a que se refere. O testemunho, escrito ou oral, carrega elementos literários; e o teor oral da atividade pode trazer o estudo das literaturas orais para a discussão, uma literatura geralmente esquecida pela academia e que nas últimas décadas tem buscado sua legitimidade ao lado da literatura geral (CASCUDO, 1978).

O gênero testemunho carrega os elementos próprios da oralidade: o processo descritivo, variações da entonação, timbres, emissão da voz, gesticulação, pausas, apócopies, reticências, mudança de ritmos que exprimem valores de quantidade ou distância, por exemplo. Ademais, ele evidencia a marca singular da subjetividade, da impressão subjetiva sobre um fato. Está entre os gêneros considerados como literatura marginal e obras que têm sua carga de realismo maior (MALDONADO, 2016). Vale considerar que o testemunho encontra-se como Literatura de Resistência, que atualmente também encontra maior abertura pelos estudos literários: “[...] os estudos literários se abrem para a narrativa resistencial, sendo abordada por inúmeros vieses: literário, histórico social, cultural e memorialístico, dando abertura, inclusive, para a tradição oral.” (MALDONADO, 2016, p. 7). Ainda segundo a autora, a literatura de testemunho representa o real de quem vivenciou e sobreviveu a um fato de uma época de catástrofe. Essa representação pode entrar no jogo entre memória e esquecimento na construção do real, pois o trauma é algum tipo de sofrimento que reluta em ser lembrado, porém precisa ser lembrado para que seja superado, Seligmann-Silva (2003). Finalmente, o gênero testemunho estabelece uma relação entre o literário e o extraliterário, como o leitor – suscitando

¹⁰³ Em duplas, utilizem os dados do biografado da seção ‘Em outras palavras’ e façam um testemunho de algum crime ou fato relacionado com o abuso de poder da ditadura. Para preparar a dramatização do testemunho, sigam as orientações:

a Elaborem um texto em primeira pessoa a partir das orientações de seu/sua professor/a.

b Preparem a dramatização do testemunho: decidan quem vai representá-lo, quais roupas vão usar, se vão utilizar alguma canção ou recurso sonoro.

c Depois que seu/sua professor/a tiver lido o texto, ensaiem e apresentem a outros companheiros para que possam opinar.

d Apresentem o testemunho aos demais colegas. (Tradução nossa).

emoções e sensações no processo de construção do texto. Assim, no jogo entre o real e a ficção, a autora esclarece:

Apesar de ser o ‘relato da realidade’, a literatura testemunhal e a sua relação com a realidade é complexa; a criação da imagem, a tentativa de reconstrução da memória e ainda a capacidade de encontrar uma forma estética são as dificuldades da testemunha. [...] é por meio de uma visão particular, a partir das imagens que se cria sobre aquilo que viveu, é que vamos refletir sobre os fatos. (MALDONADO, 2016, p. 56).

Nem todas as características do testemunho, anteriormente mencionadas, podem ser encontradas no vídeo que contém o testemunho transcrito, porque pode tratar-se de um texto escrito verbalizado, nem sempre carregando as marcas espontâneas da oralidade. No entanto, uma atividade de compreensão oral sobre o vídeo poderia ter sido realizada no intento de trabalhar esta competência, uma vez que a produção textual proposta também é oral.

Finalmente, a análise da atividade é sistematizada no quadro:

Quadro 10 – Atividade referente ao gênero testemunho: ênfase na escrita

(continua)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
Testemunho	Não foram encontradas referências na abordagem do gênero que indicassem uma reflexão sobre a dialogia e a cultura na leitura do testemunho.	Somente a forma composicional teve alguns elementos trabalhados: quando da busca por dados para realização do testemunho, na questão 2, deixando subentendida a referência ao mundo empírico na sua constituição. Também foi	Ausente. A questão identitária não foi trabalhada, deixando certas lacunas nesse ponto.

		mencionada a sua localização entre o factual e a ficção.	
--	--	--	--

Fonte: dados da pesquisa.

Apesar de ser uma atividade muito pertinente do ponto de vista literário, por trazer a necessidade de trabalho sobre conceitos importantes, como a subjetividade e a ficção e a não-ficção, a proposta ficou, de certo modo, lacunar. O objetivo da seção, conforme as autoras indicam na apresentação do LD, é orientar os alunos para que possam falar ou simular situações nas quais tenham que se expressar oralmente em diferentes contextos:

Aquí encontrarás la oportunidad de expresarte oralmente, tras haber conocido y planificado aspectos y características del uso de la lengua que pueden darse en la vida cotidiana, escolar o profesional. La sección ofrece una secuencia de actividades que tienen el objetivo de orientarte para que puedas hablar con tus compañeros/as de clase o simular situaciones en las cuales tengas que expresarte oralmente en otros contextos.¹⁰⁴ (OSMAN *et al.*, 2013, v. 2, p. 5).

No entanto, ao apresentar o gênero testemunho, a proposta poderia ter incluído as reflexões quanto à construção da linguagem, de tipos de testemunho, da interface entre o ficcional e o não ficcional. Como usar o literário na configuração do estilo do testemunho, como a narração em primeira pessoa carrega essa subjetividade.

A dialogia poderia ser explorada lançando mão da comparação com um romance conhecido por parte do aluno de Ensino Médio, presente no currículo de Literatura Brasileira a partir da segunda série: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. No capítulo primeiro, o narrador personagem narra a própria morte:

Dito isto, expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns

¹⁰⁴ Aquí encontrarás la oportunidad de expresar-se oralmente, após ter conhecido e planejado aspectos e características do uso da língua que podem ocorrer na vida cotidiana, escolar e profissional.

A sessão oferece uma sequência de atividades que tem o objetivo de orientar você para que possa falar com seus colegas de sala ou simular situações nas quais precise expressar-se oralmente em outros contextos. (Traduções nossas).

sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos! Verdade é que não houve cartas nem anúncios. Acresce que chovia — peneirava uma chuvinha miúda, triste e constante, tão constante e tão triste, que levou um daqueles fiéis da última hora a intercalar esta engenhosa ideia no discurso que proferiu à beira de minha cova: — “Vós, que o conhecestes, meus senhores, vós podeis dizer comigo que a natureza parece estar chorando a perda irreparável de um dos mais belos caracteres que têm honrado a humanidade. Este ar sombrio, estas gotas do céu, aquelas nuvens escuras que cobrem o azul como um crepe funéreo, tudo isso é a dor crua e má que lhe rói à Natureza as mais íntimas entranhas; tudo isso é um sublime louvor ao nosso ilustre finado.” Bom e fiel amigo! Não, não me arrependo das vinte apólices que lhe deixei. (MACHADO DE ASSIS, 2002, p. 17).

Possibilitar que o aluno note o tom da narrativa e a marca da primeira pessoa como intimista e subjetivista permite-lhe aproximação/distanciamento com o testemunho apresentado. Questioná-lo sobre as diferenças/semelhanças entre este e aquele gênero: como as condições de produção (objetivo da publicação, interlocutores envolvidos etc.) interferem na forma e na compreensão dos textos, como cada narração deve ser compreendida, como por exemplo: o “pacto” do leitor na leitura do texto literário e a relação entre realidade e ficção em um testemunho representado por um ator.

Seguindo essa perspectiva, os elementos basilares do gênero testemunho poderiam ter sido mais bem trabalhados. Para que o aluno produza um testemunho com base nos dados da atividade anterior, deve saber como fazê-lo. No entanto, mais que uma “prescrição de como fazê-lo”, o foco estaria na reflexão de sua arquitetônica. A forma composicional que marca o testemunho: os dados que remontam à realidade empírica, a narrativa em primeira pessoa, as marcas estilísticas pessoais, estão em relação com a temática do testemunho e o seu estilo. O discurso intimista, subjetivo, mesclado com traços de objetividade nas referências ao real ou histórico é notado em obras literárias como a que se sugere trabalhar. A temática carrega, em geral, a rememoração de um trauma, pois o testemunho é literatura de resistência e, esta, caracteriza-se pela denúncia ou experiência de pessoas que estiveram presentes em conflitos, viveram sob hostilidades ou lutaram contra a ditadura, sofrendo seus reveses (MALDONADO, 2016). Logo, memória e história estão entre sua composição temática, possibilitando um trabalho interdisciplinar com a disciplina de História, por exemplo.

No que tange à alteridade, ao refletir sobre a narração de si, nesse caso, com o objetivo de denúncia ou protesto, pode mostrar que a literatura está presente também no cotidiano: como as narrativas nos diários, blogs pessoais etc. Possibilitar a reflexão de como a narrativa, escrita em primeira pessoa, de fatos que não foram por ele mesmo (aluno) vivenciados, como os que ele utilizará para sua produção, interfere na formação de sua identidade como cidadão de um país que já teve ditadura, cujas histórias individuais estudadas poderiam ter sido a sua própria história.

Continuando a análise do LD, vale mencionar que, ainda na mesma unidade, na seção “Nos... otros”, são apresentadas duas canções: “Apesar de você”, de Chico Buarque, e “Manifiesto”, de Victor Jara. São dois cantores representantes significativos de artistas que compuseram e protestaram por meio de suas canções, conforme as autoras do LD indicam. É interessante notar essa aproximação entre o cantor brasileiro e o cantor chileno para abordar o tema e a questão que visa trabalhar com a construção literária nas canções: a expressão indireta e metafórica sobre o autoritarismo e a repressão.

Finalmente, na revisão das unidades 1 e 2, retoma-se o gênero biográfico. Uma questão indica preenchimento do resumo da biografia de Simón Bolívar (figura 20) com verbos no pretérito perfeito simples. Após essa questão, propõe-se a escrita de uma autobiografia, sem sistematização a respeito, uma vez que se trata de uma revisão: “4. Mira los verbos que acabas de utilizar y escribe tu propia biografía. No te olvides de usar la primera persona.”¹⁰⁵ (OSMAN *et al.*, v. 2, 2013, p. 42).

¹⁰⁵ 4. Observe os verbos que acabou de utilizar e escreva sua própria biografia. Não se esqueça de usar a primeira pessoa. (Tradução nossa).

Figura 20 – Biografia de Simón Bolívar: texto e imagem.

3. Este es un resumen de la biografía de Simón Bolívar. Completa los espacios con las formas verbales del recuadro en pretérito perfecto simple.

agravarse	casarse	derrocar	disfrutar	expresar	fallecer	llegar	lograr
nacer	organizar	reencontrarse	renunciar	retirarse	ser	unirse	viajar

Simón Bolívar y Palacios _____ en Caracas el 24 de julio 1783. Sus padres _____ el hacendado Juan Vicente Bolívar y la dama María Concepción Palacios. _____ de una infancia privilegiada, pero cuando tenía nueve años de edad quedó huérfano de padre y madre, víctimas de la tuberculosis.

En 1799, _____ a España para completar su educación. Poco después _____ con María Teresa del Toro. Al regresar a Europa, _____ con Simón Rodríguez y _____ su anhelo de luchar por la libertad de su patria. Llegando a Venezuela _____ a los conspiradores patriotas, que en 1810 _____ al Capitán General Vicente de Emparan.

En 1823, _____ al Perú donde _____ el Ejército Unido Libertador que _____ las brillantes victorias de Junín y Ayacucho (1824). Permaneció en Lima hasta 1826 organizando la Federación de los Andes, proyecto que uniría a la Gran Colombia, Perú y Bolivia. Retornando a Bogotá no pudo superar los planes nacionalistas de Caracas y Quito. Decepcionado, acorralado por sus enemigos y enfermo de tuberculosis, Simón Bolívar _____ al poder en abril de 1830, y _____ a Santa Marta. Aquí _____ su tisis pulmonar y _____ el 17 de diciembre de 1830.



Simón Bolívar, óleo sobre lienzo. Daniel Hernández, s. XIX.

Arte: Adriaens Banti. Imagen: Museo de Arte, Lima/Foto: DEA AG. Semiller/DigitalArt/Getty Images

Extraído de <www.resumendehistoria.com>. Acceso el 14 de abril de 2013.

Fonte: LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 2, p. 42.

Entretanto, não foram trabalhadas as diferenças entre a biografia e a autobiografia, talvez sendo necessária uma breve introdução a respeito para a produção escrita. Na atividade, a biografia é utilizada para revisão de conteúdo gramatical, faltando a revisão do material literário dos gêneros biografia e testemunho, gêneros estudados nas unidades.

A seguinte atividade, em que se apresenta um texto literário, está na Unidade 3. Desta vez apresentam-se fragmentos da obra clássica de Miguel de Cervantes: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. O texto principal proposto para leitura é um trecho do primeiro capítulo do romance. A atividade enfatiza, além da compreensão textual, elementos literários como o narrador e expressões que ele utiliza. Em uma das questões, apresenta-se um pequeno fragmento do prólogo para interpretação. As questões, em geral, visam possibilitar a interpretação leitora na narrativa, buscando compreender a visão do narrador sobre as novelas de cavalaria. Trata-se da primeira atividade da coleção que visa uma leitura mais livre do texto

literário, enfatizando o estético. Entretanto, por ser uma obra espanhola, não terá análise aprofundada na presente tese.

Na Unidade 4, apresenta-se a canção *En el muelle de San Blas*, da banda mexicana Maná, na página 70, em uma atividade de compreensão auditiva e trabalho de verbos, e, na Unidade 6, a canção *Un mundo mejor*, da banda espanhola *La oreja de Van Gogh*. Nesta última também se propõe atividade de escuta e espaços na transcrição para que o aluno a complete, sem ênfase em algum conteúdo gramatical. Não foram explorados os aspectos literários nas canções e tampouco as propostas serão aqui analisadas dado o recorte de a presente tese ser narrativa, não poesia.

A próxima ocorrência da literatura no LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volumen 2, merece destaque: o romance *Lazarillo de Tormes*. Apesar de tratar-se de uma obra espanhola, vale mencionar o modo como é apresentada ao aluno, por ser um texto de grande peso nos estudos literários em língua espanhola. Essa obra clássica aparece na Unidade 6, na seção “*¡Y no solo esto!*”, que visa ampliar o tema proposto na unidade com o trabalho de leitura de diferentes gêneros discursivos escritos. Com esse objetivo, inicia-se a proposta de leitura com a ativação de conhecimentos prévios e introdução do aluno à obra, com a leitura do quadro de Francisco Goya, *El Lazarillo de Tormes* (figura 21). Após as atividades de introdução, propõe-se a leitura do fragmento da obra. Após a transcrição do texto, é apresentado um glossário de expressões idiomáticas, seguido de seis questões sobre a obra.

Figura 21 – O clássico espanhol *Lazarillo de Tormes* na tela de Goya.



Fonte: *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 2, p. 97.

As questões trabalham com elementos da picaresca, além de interpretação e compreensão textual, reflexão sobre a construção da linguagem e alguns temas sociais relacionados, como a denominação “moreno” x “negro”, utilizada no fragmento lido. Breve e objetiva, a abordagem visa abarcar elementos principais que envolvem a obra espanhola e apresenta a picaresca ao jovem aluno.

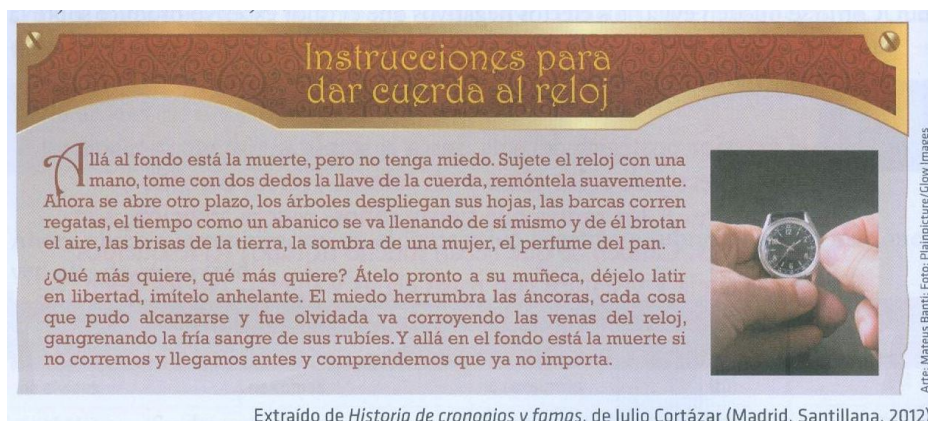
Os próximos textos literários pertencem à poesia: um fragmento do poema “Estatuto do homem (Ato Institucional Permanente)” do poeta brasileiro Thiago de Mello, escrito no Chile em 1964, e um fragmento do poema “*Queda Prohibido*”, do poeta espanhol Alfredo Cuervo Barrero. É uma atividade breve, porém apresenta uma pequena proposta de comparação, além de apresentar a versão oral do poema de Mello na versão em espanhol realizada por Pablo Neruda. Aqui teriam material excelente de trabalho com a interculturalidade, as relações dialógicas foram observadas em ambos os poemas e o contexto de produção de cada um deles, que se relaciona com seu conteúdo e forma composicional. Finalmente, na revisão das unidades 5 e 6, apresenta-se a canção do cantor e compositor Juan Luis Guerra para estudo de verbos no modo subjuntivo.

É importante ressaltar que deslocar a leitura do texto literário de seu contexto estético não perfaz apresentar a literatura ao leitor. Se cada gênero discursivo traz em si seu contexto de produção e recepção, sua estratégia de leitura própria, a literatura também tem a sua leitura específica. Esse deslocamento da leitura foi notado tanto nas atividades com narrativas quanto naquelas em que se apresentam canções e poemas.

Na atividade com o conto *“Instrucciones para dar cuerda al reloj”* (figura 22), de Julio Cortázar, observa-se esse deslocamento. Deram uma funcionalidade a um texto que propõe justamente uma leitura em que se destaca a construção estética: a estranheza, o efeito da forma, do jogo de palavras, os sentidos que podem ser construídos pela estratégia de leitura que o autor propõe com sua estratégia de escrita. A referida atividade encontra-se na Unidade 7 do LD. É a sexta questão da atividade sobre a colocação pronominal com o verbo no modo imperativo.

Após o trabalho com o verbo e os pronomes relacionados, apresenta-se o conto de Cortázar como forma de uso desse modo verbal. Ainda que seja notório o uso do imperativo no conto, comum aos gêneros em que abundam a tipologia injunção, como manuais de instrução, por exemplo, a função do imperativo no texto de Cortázar é diferenciada do uso desses. Uma leitura que desconsidera as estratégias usadas pelo contista – como o porquê esse texto é um conto e não um manual de instrução, embora tenha elementos que se encontram em um manual – não é, de fato, uma atividade de leitura. O objetivo da atividade foi mostrar o uso do imperativo em um texto autêntico em língua espanhola. Todavia, deslocou-se o lugar da literatura, descaracterizando o texto literário.

Figura 22 – Conto de Julio Cortázar *Instrucciones para dar cuerda al reloj*.



Fonte: LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 2, p. 122.

Na primeira questão a respeito do conto lê-se: “6. A veces hay que dar instrucciones para cosas mecánicas y cotidianas que hacemos sin pensar demasiado. Por ejemplo, ¿cómo serían las instrucciones para dar cuerda a un reloj? Lee el relato de Julio Cortázar.”¹⁰⁶ (OSMAN *et al.*, 2013, p. 122). O início da reflexão sobre o conto poderia ser esse, mas não se encerraria aqui. A “estranheza” que causa a efemeridade da ação de dar corda em um relógio, que dispensaria instruções tão detalhadas, já indica um trabalho de escrita diferenciado, que requer outra estratégia de leitura, diferente do gênero manual de instruções.

As duas questões que se seguem dizem respeito ao conteúdo gramatical. Uma de identificação e uso do verbo e outra de produção textual. Na questão 7 lê-se:

7. En el cuento aparecen cuatro verbos que dan instrucciones con un pronombre unido a ellos. Escríbelos y di a qué objeto se refiere el pronombre.
- Forma verbal: _____
- Objeto referido: _____
- (OSMAN *et al.*, 2013, v. 2, p. 122).

Nota-se que o texto foi utilizado como objeto de ensino de gramática. Não houve reflexão sobre esse uso relacionado à estratégia de escrita, às instruções de

¹⁰⁶ 6. Às vezes precisamos dar instruções para coisas mecânicas e cotidianas que fazemos sem pensar muito. Por exemplo, como seriam as instruções para dar corda a um relógio? Leia o relato de Julio Cortázar.

¹⁰⁷ 7. No conto aparecem quatro verbos que dão instruções com um pronome unido a eles. Escreva-os e diga a qual objeto refere-se o pronome.

Forma verbal: _____

Objeto referido: _____ (Traduções nossas).

uma ação um tanto óbvia, que dispensa o detalhamento das ações, como as descrições e instruções apresentam-se nessa narrativa, constituindo o conto, não um texto que se encontraria em um folheto de instruções de um relógio, por exemplo. Por abundar de verbos no modo imperativo, o professor pode perguntar se não seria válido o estudo da gramática em contexto. Talvez, porém atrelado ao efeito estético, à construção de uma estratégia de escrita literária, um estilo de conto e de autoria, a forma (incluindo os elementos linguísticos, como o uso do modo imperativo) a serviço de um conteúdo, a cultura (denúncia da automatização das ações, mostrada na efemeridade da ação da qual se instrui detalhadamente, o temor à morte).

A questão posterior propõe a produção textual e também não há referência ao literário:

8. Ahora instruye a un/a compañero/a, en cinco pasos, cómo puede hacer algo para lo cual crees que necesita instrucción.

Paso 1: _____

Paso 2: _____

Paso 3: _____

Paso 4: _____

Paso 5: _____ ¹⁰⁸

(OSMAN, *et al.*, 2013, v. 2, p. 122).

A proposta de produção textual objetiva que o aluno utilize o verbo no imperativo com a colocação pronominal de forma correta. Sem referências às características do microrrelato de Cortázar ou ao próprio gênero manual de instruções. Entende-se que o aluno irá utilizar a funcionalidade do verbo com a tipologia injunção.

No quadro conceitual, a análise fica assim registrada:

¹⁰⁸ 8. Agora instrua a um/a colega, em cinco passos, como pode fazer algo para o qual você acha que ele necessita instrução.

Passo 1: _____

Passo 2: _____

Passo 3: _____

Passo 4: _____

Passo 5: _____ (Tradução nossa).

Quadro 11 – Atividade referente ao microrrelato: ênfase na gramática

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
Microrrelato <i>Instrucciones para dar cuerda al reloj</i>	Não foram encontradas referências na abordagem do gênero que indicassem uma reflexão sobre a dialogia e a cultura na leitura do microrrelato.	Nenhum elemento foi trabalhado, pois mesmo a forma verbal apontada no texto esteve desligada da sua funcionalidade a serviço do estético. Assim, nem a forma composicional, nem temática e estilo foram trabalhados.	Nenhuma questão identitária foi trabalhada, nem a alteridade pela leitura, ou seja, o leitor previsto: a construção do “eu” (ou estratégia de leitura), pelo “tu”, (encontrado na estratégia de escrita), revelado no texto.

Fonte: dados da pesquisa.

A leitura desse texto em si já se mostra dialógica, pois o leitor/aluno precisa recorrer a outros textos para compreender o literário do conto de Cortázar. Entretanto, o estudante precisa ser instruído para que essa dialogia confirme-se. A proposta deve possibilitar o encontro com as memórias de passado presentes nesse texto literário, sua discursividade inerente à própria forma literária. Por exemplo, sem o conhecimento referente ao gênero manual de instrução, não visualiza o deslocamento que o autor realiza com sua narrativa.

A cultura se mostra na efemeridade que o texto aponta, no exagero com relação a uma prática: instruir; no medo da morte e na sua representação no tempo. Quando o narrador pergunta: “¿Qué más quiere? ¿Qué más quiere?”, ao enunciar esta frase, outra voz se integra ao texto. Talvez seja o usuário desse relógio fictício, uma personagem ali criada, ou a exigência da sociedade por ações lógicas. O

dialogismo e a cultura estão imbricados na constituição do texto, no conteúdo que carrega suas entrelinhas: o estereótipo do manual de instruções, a ênfase dada no “realizar uma ação” não como um fim em si mesmo, mas mostrando/denunciando a pouca reflexão nos porquês das atividades cotidianas, repetidas e efêmeras; a descrição e narração da passagem do tempo de modo poético, como a efemeridade do cotidiano que “passa” despercebido; a reflexão sobre a temporalidade e a morte.

Quanto à sua genericidade, a forma do conto está vinculada ao seu conteúdo e estilo. Diferente da novela e do romance, o conto é ainda mais breve, porém, mantém elementos do primeiro. Em geral, são característicos: a tendência ao uso da linguagem coloquial; uma expressão que pode ter vários sentidos; desafio do leitor a compreender a mensagem do autor, como o sentido que vai além de um mero texto de instruções; desafio do próprio autor a levar sua mensagem, da maneira mais eficiente possível, dada a sua brevidade do texto; a possibilidade de intertextualidade e interdiscursividade; a ironia. Sobre esse aspecto, poderiam ser feitos questionamentos como: Quais são as diferenças e semelhanças existentes entre esse conto e um texto de instruções comum? Quais frases indicam essas características? O que não poderia estar em um texto de instruções comum e corrente e encontra-se nesse texto?

No mesmo sentido está o conteúdo temático do conto. Vale mencionar o que algumas teorias do conto permitem apreender dessa temática inerente a essa narrativa breve:

Para alguns, é necessário que *algo* aconteça no conto – nele precisa haver *ação*. Nesta linha, o conto é o que traduz uma mudança, de caráter moral, de atitudes ou de destino das personagens, e que provoca uma realização do leitor, através das personagens, e que provoca uma realização do autor, através destas mudanças: é a teoria de Theodore A. Stoud. Para outros, deve acontecer algo num tempo passado, que é, desta forma, dominado pelo narrador – é o que pensa Mário A. Lancelotti.

Mas, para outros, o que o conto mostra é justamente a ausência de mudança e de crise. E se a crise existe, por vezes é notada pelo leitor, não pela personagem. Às vezes não existe mesmo crise nenhuma. Neste caso, as personagens não mudam. E no conto nada acontece, isto é, o que acontece é este nada acontecer. A monotonia do relato e a mesmice do cotidiano substituem, então, o que seria a dinâmica do processo de evolução de uma mudança.

O importante, pois, é que haja algo *especial* na representação desta parte da vida que faz o conto, isto é, que haja um *acidente* que interesse e que ele ‘seja ou pareça-nos realmente um ‘caso’ considerado pela novidade, pelo repente, pelo engraçado ou pelo

trágico' – afirma José Oiticica (citado por Herman Lima, em *Variações sobre o conto*). (GOTLIB, 2006, p. 49-50).

O conto de Cortázar mostra-se coerente com essa “ausência de acontecimento como temática” sobre a qual menciona Gotlib (2006). Alguns contos mostram a efemeridade das ações humanas para promover reflexões ou críticas, ou somente uma nova maneira de criação estética, um ensaio da narrativa. Dentro dessa monotonia de dar corda a um relógio, do medo da morte e a efemeridade da vida, é esse nada a acontecer que se encontra como a temática desse conto. Propor questões sobre o gênero e a temática própria dos contos possibilitaria a compreensão do conto de Cortázar muito além do que se pode ver numa primeira leitura superficial. O trabalho com a gramática encontra-se nessa leitura superficial que desconsidera todo o valor literário do texto.

Finalmente, as características que possibilitariam a construção de uma alteridade, no caso do conto de Cortázar, apontam para o deslocamento do próprio gênero discursivo. O leitor primeiro encontra “estranhamento” na leitura. Reconhecendo a estratégia de leitura requerida no texto literário, as ironias e demais características no estilo de Cortázar, pode reconhecer-se leitor autônomo, realizando estratégias na leitura do texto a partir do que conhece pelo gênero manual de instruções, que foi ressignificado. Há o outro possível, o leitor previsto, ou leitor-modelo. Considerando essas estratégias no movimento de construção de sentidos, pode-se perguntar, por exemplo, como o deslocamento do gênero discursivo pode mudar sua visão de mundo, sua leitura do cotidiano, das ações de instruir, da efemeridade da vida; e, extrapolando o nível da leitura: o que mudou em si com a leitura do conto. O próprio Cortázar (2013), em seu ensaio “Do conto breve e seus arredores”, fala desse estranhamento perceptível na leitura do seu texto, para o autor o conto: “nasce de um repentino estranhamento, de um deslocar-se que altera o regime ‘normal’ da consciência” (p. 234).

Portanto, defende-se a leitura do texto literário como tal. Embora os elementos linguísticos façam parte da construção estética textual, nessa atividade, o verbo não foi trabalhado como elemento que atribui significado peculiar ao texto. O uso do imperativo foi transposto, ressignificado a favor de um efeito estético. Desconsiderar esse lugar da literatura é privar o aluno de poder conhecer que o efeito social da literatura é exercido tanto pela forma quanto pela mensagem; e, até,

saber que há uma mensagem na literatura. Conhecer a literatura, o outro reconhecido pela forma do texto literário, é conhecer sua humanidade, reconhecer-se como indivíduo com conflitos, encontros e desencontros, contextos sociais semelhantes e/ou diferentes desse Outro.

Ao final do LD, há um apêndice com atividades de revisão, na seção intitulada “*Un poco más de todo*”; modelos de provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; sugestão de leituras, reportagens, documentários, vídeos, filmes, canções e outros, para ampliação de conhecimento; tabelas de verbos; glossário; transcrição dos áudios do LD; e, uma bibliografia sugerida. Na seção “*Un poco más de todo*”, revisão relacionada à unidade 6, apresenta-se a canção “*Ojalá*”, do cantor cubano Silvio Rodríguez. Utilizou-se a canção para revisar as formas verbais do subjuntivo. E, na revisão da Unidade 8, há a canção “*No habrá fiestas para mañana*”, da banda *Danza invisible*. Também é utilizada como texto para revisão de formas verbais.

As análises da coleção de LD da Macmillan do Brasil, *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, permitiram constatar livros que trazem bons representantes da literatura hispano-americana. Apresentam obras clássicas espanholas, como *El Quijote* e *Lazarillo de Tormes*, narrativas, poesias, canções, interartes e diversos textos de conhecidos autores hispano-americanos. No entanto, o trabalho de leitura com o texto literário nem sempre possibilita ao estudante/leitor um encontro cultural e a identificação com questões representacionais da América Hispânica. Em alguns momentos, notou-se a comparação entre textos de autores brasileiros e algum autor hispano-americano. Todavia, foram realizados somente com canções, que não é o foco da presente tese. Na análise do volume 2, sugestões foram apontadas para essa comparação e mostrou-se de que modo a literatura possibilitaria, com sua leitura, a aprendizagem do idioma por meio da fruição estética. As lacunas encontradas no LD dão-se, principalmente, pela ausência do tato do texto literário como tal, fazendo-o somente objeto de ensino de gramática. Todavia, defende-se na presente tese que a alteridade é um fator de aprendizagem do idioma, pois língua é cultura e a literatura traz toda a bagagem cultural e histórica vinculada à língua meta. Desse modo, considerando a hipótese definida desde o início da pesquisa, e anteriormente mencionada, segue-se a análise da coleção da editora Macmillan, volume 3, na próxima seção.

5.3 *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 3: leitura de literatura como liberdade

No LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 3, encontra-se a literatura hispano-americana pela primeira vez na seção *¡Y no solo esto!*, na segunda Unidade. A atividade apresenta fragmentos do conto (figura 23) de Jorge Luis Borges “*Funes el memorioso*”, do livro *Narraciones*. Após três questões sobre uma tirinha da personagem Gaturro, propõe-se a leitura do conto. A questão enuncia: “4. La literatura, en su propiedad de crear universos, nos presenta en este cuento a Irineo Funes, un joven con capacidad para memorizar cada detalle de lo vivido. Lee algunos fragmentos del cuento y haz las actividades que siguen.”¹⁰⁹ (OSMAN *et al.*, 2013, v. 3, p. 30). Antes da transcrição de fragmentos do conto, o LD aponta a propriedade da literatura de criar universos e como a personagem do conto insere-se nesse contexto – aquele que pode memorizar cada detalhe do que viveu, isto é, no universo ficcional, é possível alguém ter características insólitas. Logo, propõe-se a leitura para que o aluno responda às questões sobre o texto.

¹⁰⁹ 4. A literatura, em sua propriedade de criar universos, nos apresenta neste conto a Irineo Funes, um jovem com capacidade para memorizar cada detalhe do que viveu. Leia alguns fragmentos do conto e faça as atividades a seguir. (Tradução nossa).

Figura 23 – *Funes el memorioso* – conto de Jorge Luis Borges.

Jorge Luis Borges (1899-1986), escritor argentino. Entre sus obras destacan los libros de cuentos *Historia Universal de la Infamia*, *Ficciones*, *El Aleph* y los libros de poesía *El oro de los tigres*, *La rosa profunda*, *La moneda de hierro* e *Historia de la noche*.

- (1) [...] Diecinueve años había vivido como quien sueña: miraba sin ver, oía sin oír, se olvidaba de todo, de casi todo. Al caer, perdió el conocimiento; cuando lo recobró, el presente era casi intolerable de tan rico y tan nítido, y también las memorias más antiguas y más triviales. Poco después averiguó que estaba tullido. El hecho apenas le interesó. Razonó (sintió) que la inmovilidad era un precio mínimo. Ahora su percepción y su memoria eran infalibles.
- (2) Nosotros, de un vistazo, percibimos tres copas en una mesa; Funes, todos los vástagos y racimos y frutos que comprende una parra. Sabía las formas de las nubes australes del amanecer del treinta de abril de mil ochocientos ochenta y dos y podía compararlas en el recuerdo con las vetas de un libro en pasta española que solo había mirado una vez y con las líneas de la espuma que un remo levantó en el Río Negro la víspera de la acción del Quebracho. Esos recuerdos no eran simples; cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etc. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. Me dijo: *Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo*. Y también: *Mis sueños son como la vigilia de ustedes*. Y también, hacia el alba: *Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras*. [...]
- (3) Locke, en el siglo XVII, postuló (y reprobó) un idioma imposible en el que cada cosa individual, cada piedra, cada pájaro y cada rama tuviera un nombre propio; Funes proyectó alguna vez un idioma análogo, pero lo desechó por parecerle demasiado general, demasiado ambiguo. En efecto, Funes no solo recordaba cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado. Resolvió reducir cada una de sus jornadas pretéritas a unos setenta mil recuerdos, que definiría luego por cifras. Lo disuadieron dos consideraciones: la conciencia de que la tarea era interminable, la conciencia de que era inútil. Pensó que en la hora de la muerte no habría acabado aún de clasificar todos los recuerdos de la niñez.
- (4) Los dos proyectos que he indicado (un vocabulario infinito para la serie natural de los números, un inútil catálogo mental de todas las imágenes del recuerdo) son insensatos, pero revelan cierta balbuciente grandeza. Nos dejan vislumbrar o inferir el vertiginoso mundo de Funes. Este, no lo olvidemos, era casi incapaz de ideas generales, platónicas. No solo le costaba comprender que el símbolo genérico "perro" abarcara tantos individuos dispares de diversos tamaños y diversa forma; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente). [...] Era el solitario y lúcido espectador de un mundo multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso. Babilonia, Londres y Nueva York han abrumado con feroz esplendor la imaginación de los hombres; nadie, en sus torres populosas o en sus avenidas urgentes, ha sentido el calor y la presión de una realidad tan infatigable como la que día y noche convergía sobre el infeliz Ireneo, en su pobre arrabal sudamericano. Le era muy difícil dormir. Dormir es distraerse del mundo. [...]
- (5) Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.
- (6) La recelosa claridad de la madrugada entró por el patio de tierra.
- (7) Entonces vi la cara de la voz que toda la noche había hablado. Ireneo tenía diecinueve años; había nacido en 1868; me pareció monumental como el bronce, más antiguo que Egipto, anterior a las profecías y a las pirámides. Pensé que cada una de mis palabras (que cada uno de mis gestos) perduraría en su implacable memoria; me entorpeció el temor de multiplicar ademanes inútiles.
- (8) Ireneo Funes murió en 1889, de una congestión pulmonar.

Extraído de *Narraciones*, de Jorge Luis Borges (Madrid: Cátedra, 1998).

Fonte: LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 3, p. 30.

Como se observa na figura anterior, antes do conto, há um quadro com alguns dados de seu autor e de suas principais obras. Não é indicado o título do conto. Talvez por esquecimento das autoras do LD, ou porque tenham julgado desnecessário. Também não é proposto algum objetivo na leitura, como encontrar alguma característica na personagem, o porquê de alguma colocação. Todavia, isso mostra a liberdade dada na leitura do texto literário, mais fluida, descomprometida, enfim, mais livre. Após o texto, adaptado, seguem as questões:

5. Funes, el protagonista, no se siente cómodo con su memoria después del accidente y la desprecia usando una comparación. ¿Con qué la compara?

6. En los fragmentos encontramos características del narrador; fíjate en algunas realizando las actividades siguientes.

a ¿Qué tipo de narrador es? Subraya en los fragmentos del texto las marcas lingüísticas (o sea, pronombres posesivos, monemas verbales) que lo evidencian.

b El narrador busca acercarse al lector, interpellándolo en primera persona del plural, lo que produce un efecto de aproximación hacia él. La primera columna presenta acciones del narrador que evidencian esa práctica; transcribe los respectivos fragmentos del texto en la segunda columna.

¿QUE HACE?	FRAGMENTO DEL TEXTO
Presenta habilidades que tiene en común con el lector.	
Introduce una supuesta conclusión compartida entre el lector y él.	
Recuerda al lector informaciones que ambos conocen.	

c El narrador construye definiciones para explicar algunas de las dificultades de Funes. La columna de la izquierda presenta dos de ellas; completa el cuadro con la definición que les da el narrador.

DIFICULTADES	DEFINICIÓN
Le era muy difícil dormir.	
Introduce una supuesta conclusión compartida entre el lector y él.	
Recuerda al lector informaciones que ambos conocen. ¹¹⁰	

(OSMAN *et al.*, 2013, v. 3, p. 30-31).

É interessante notar que a primeira questão sobre o conto aponta para um recurso estilístico, uma figura de linguagem que sinaliza as primeiras impressões da

¹¹⁰ 5. *Funes*, o protagonista, não se sente confortável com sua memória depois do acidente e a despreza usando uma comparação. Com o que ele a compara?

6. Nos fragmentos encontramos características do narrador; observe algumas delas e realize as atividades a seguir.

a Que tipo de narrador é? Sublinhe nos fragmentos do texto as marcas linguísticas (ou seja, pronomes possessivos, monemas verbais) que o evidenciem.

b O narrador busca aproximar-se do leitor, interpellando-o em primeira pessoa do plural, o que produz um efeito de aproximação a ele. A primeira coluna apresenta ações do narrador que evidenciam essa prática; transcreva os respectivos fragmentos do texto na segunda coluna.

O QUE FAZ?

FRAGMENTO DO TEXTO

Apresenta habilidades em comum com o leitor.

Introduz uma possível conclusão compartilhada entre ele e o leitor.

Lembra ao leitor informações que ambos conhecem.

c O narrador constrói definições para explicar algumas das dificuldades de *Funes*. A coluna da esquerda apresenta duas delas; complete o quadro com a definição que o narrador lhes dá.

DIFICULDADES

DEFINIÇÃO

Tinha dificuldades para dormir.

Introduz uma possível conclusão compartilhada entre ele e o leitor.

Relembra ao leitor informações que ambos conhecem. (Tradução nossa).

constituição da personagem – a comparação. A personagem compara sua memória a um “vaciadero de basuras”, lixo ou aterro, em português, ou seja, a um lugar em que “se despejam” toda classe de informações e lembranças consideradas, por ele, inúteis. A imagem metaforizada nessa comparação constitui um exagero para mostrar como a personagem sentia-se incomodada com sua memória. Interessante ponto para começar o estudo do conto e possibilitar uma reflexão na leitura.

No quesito “a” da questão 6, há uma reflexão linguística sem incorrer no erro do puro estudo da gramática pela gramática. Antes, o linguístico está a serviço da forma narrativa, as marcas linguísticas que corroboram com a construção literária. Nesse caso, pronomes possessivos e morfemas verbais indicam o tipo de narrador. No quesito “b” e “c”, a análise do conto é mais aprofundada, tratando-se de questões de localização de informações no texto, a qual demanda interpretação e compreensão. Ressalte-se que o quesito aponta tanto para a forma quanto para o conteúdo. O gênero conto requer um narrador, personagens etc. Nessa questão, as ações do narrador e os sentimentos da personagem são abordados. A reflexão proposta indica um olhar sobre o texto em seu caráter literário, unindo ação, narração e personagem na construção dos sentidos, ainda no plano ficcional, não dos sentidos ditos “das entrelinhas”.

A questão seguinte já propõe uma reflexão do texto com o extra literário:

“7. El cuento y otros géneros literarios permiten la creación de mundos imaginarios. En el caso de ‘Funes el memorioso’, el protagonista posee una capacidad de memoria infinita. ¿Con qué podríamos comparar esa capacidad en nuestra vida cotidiana?”¹¹¹
(OSMAN *et al.*, 2013, v. 3, p. 31).

A questão traz em si um dos conceitos de ficção – fantasia, criação, imaginação – e, pela primeira vez, menciona o título do conto. Além disso, chama a atenção para a habilidade da personagem e propõe a comparação com o mundo empírico: “nossa vida cotidiana”.

A última questão referente ao conto de Borges também resgata elementos do mundo empírico, problematizando o tema do acesso à informação na atualidade:

¹¹¹ 7. O conto e outros gêneros literários permitem a criação de mundos imaginários. No caso de ‘Funes el memorioso’, o protagonista possui uma capacidade de memória infinita. Com o que poderíamos comparar essa capacidade em nossa vida cotidiana? (Tradução nossa).

8. Lee la cita de Raúl Trejo Delarbre, investigador titular en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), y comenta con un/a compañero/a.

‘Cada vez tenemos acceso a más información, pero el apabullante caudal de datos que recibimos todo el tiempo no necesariamente nos permite entender mejor lo que ocurre en nuestro entorno inmediato y en el planeta, ni comprendernos mejor a nosotros mismo’.

Extraído de <www.monografías.com>. Acceso el 30 de enero de 2013.

¿Con cuál de las dos dificultades de Funes de la actividad 6 c se relaciona la problemática de la cita?¹¹²

A questão problematiza a facilidade com que o indivíduo tem acesso à informação nos dias atuais, com uma citação de um pesquisador afirmando que apesar da grande quantidade de informação recebida, nem sempre há maior compreensão sobre o mundo e sobre nós mesmos. E solicita que o aluno compare as dificuldades da personagem Funes com essa problemática. É interessante a discussão que essa atividade pode suscitar, caso o professor tenha interesse em aprofundar o tema. Um dos fragmentos que indica essa falta de clareza na compreensão do mundo devido a tanta informação instantânea que se recebe, está no parágrafo 5, da transcrição do conto: “Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.”¹¹³ (BORGES *apud* OSMAN *et al.*, 2013, v. 3, p. 30).

Assim, a proposta de atividade é coerente com o caráter literário do texto, propondo questões sobre a forma da narrativa e seu conteúdo, possibilitando reflexões sobre o tema do conto e o mundo empírico, sobre o universo ficcional e o que se chama realidade. As questões de localização de informações, interpretação e compreensão textual, 5 e 6, enfatizam a releitura e as subquestões da 6 visam o encontro da forma e conteúdo possibilitando um olhar do leitor sobre si mesmo: o

¹¹² 8. Leia a citação de Raúl Trejo Delarbre, pesquisador titular no Instituto de Investigações Sociais da UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), e comente com um/a colega.

‘Cada vez temos acesso a mais informação, porém a surpreendente enxurrada de dados que recebemos todo o tempo não necessariamente nos permite entender melhor o que acontece ao nosso redor e no planeta, nem compreendermos melhor a nós mesmos’.

Extraído de <www.monografías.com>. Acesso em 30 de janeiro de 2013.

Com qual das duas dificuldades de *Funes* da atividade 6 c se relaciona a problemática da citação?

¹¹³ Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos. (Traduções nossas).

aluno deverá colocar-se como leitor para comparar as práticas do narrador que o aproximam do leitor suposto. Nesse ponto da atividade, há uma pequena abertura para a formação da alteridade, uma vez que o aluno precisará olhar para o outro, ficcional, para encontrar em si mesmos quais e tais características. As inferências sobre o conteúdo podem ser motes para discussões mais aprofundadas sobre a leitura desse conto, como as questões 7 e 8.

Finalmente, segundo os conceitos estabelecidos na presente tese, o quadro de análise fica a seguir assinalado:

Quadro 12 – Atividade referente ao conto: ênfase na compreensão escrita

(continua)

TEXTO LITERÁRIO	Desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura nas atividades	Elementos basilares do gênero discursivo encontrados na atividade proposta	Características que possibilitam a construção da alteridade pelo leitor
<i>Funes el memorioso</i>	As questões não evidenciam um trabalho de culturas em diálogo ou com as diferentes vozes que estão presentes no conto. Apesar de apresentar a atual “cultura da informação”, da veiculação de notícias na era da informação, faltou apresentar o discurso no conto que está em diálogo com este.	A forma composicional, a temática e o estilo estiveram contemplados, ao menos parcialmente, ao longo da atividade. O texto foi considerado em sua literariedade. Os elementos formais do gênero conto foram trabalhados, bem como sua temática – o universo da criação, a imaginação. O linguístico como estilo foi contemplado quando mostrado que este	Foi trabalhada a alteridade pela leitura, ou seja, o leitor previsto: a possibilidade de identificação do leitor com o narrador – a aproximação do narrador ao leitor pelo uso da linguagem, do discurso, da interpelação.

		corroborar com a construção do tipo de narrador, por exemplo.	
--	--	---	--

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando que a proposta de atividade do conto abarcou, de modo geral, o que tem sido defendido na presente pesquisa, seguem-se alguns comentários com o objetivo de complementar as possíveis lacunas e possibilitar ao professor que usa o LD em análise, no papel de mediador de leitura, encontrar a abertura que a leitura do conto pode dar, isto é, como explorar a leitura deste.

O texto literário evidencia a constituição de seu discurso pelo jogo estético, em sua forma e estilo, as marcas discursivas se encontram. Sabendo que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro, isto é, constitutivamente heterogêneo, as atividades sobre o conto de Borges poderiam, em alguma questão sobre sua construção formal, como a ficcionalização, esse “universo imaginário” de que menciona a atividade. Como a ficção carrega em si as vozes de outros discursos? Quais discursos podem ser notados e quais vozes integram à voz do narrador?

De acordo com Bakhtin e seu Círculo, há pelo menos duas vozes no discurso, como esclarece Fiorin (2010): a que é afirmada e aquela em oposição àquela que se constrói. Portanto, para construir seu discurso, todo enunciador leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. Logo, um discurso evidencia seu direito e seu avesso. No conto “*Funes el memorioso*” há alguns discursos em dialogia: o valor da memória na sociedade ocidental para o progresso individual e da sociedade, o que é o conhecimento e o não saber. Considerando o conto em sua integridade, nota-se que a personagem viveu um antes e um depois – narra-se como era antes de ter sua memória incomum e como ficou depois dela até a sua morte prematura. Primeiro, seu conhecimento e habilidade para guardar nomes pessoais completos e dizer com precisão as horas sem consulta ao relógio não é valorizada por ele mesmo. Quando já de posse de seu “dom”, menciona textos históricos, planeja novas nomenclaturas matemáticas, projeta a elaboração de um idioma, bem como teria habilidade para aprender novas línguas, porém, considerava toda a sua memória “um lixão”, um despropósito de acúmulo de informações. Ele não tinha

tempo para pensar, para a abstração. A partir desse desmérito é possível compreender a luta entre o discurso da automação, do progresso científico sempre produzindo novos saberes e informações e o discurso da arte, da contemplação, da fruição estética, do conhecimento que possibilita reflexão.

Com as questões propostas, o professor pode sinalizar esses discursos e possibilitar ao aluno/leitor ver seu entorno de forma diferente, refletindo em como esses dois discursos conformam a própria escola, por exemplo.

Quanto à alteridade, também o professor pode explorar as questões da atividade número 6. A aproximação do narrador com o leitor em pelo menos três momentos do conto pode possibilitar a reflexão do aluno como leitor, de como pode ver aquilo que o narrador vê e certas personagens não, e se há algum fato ou discurso além da voz do narrador que somente o leitor pode inferir. Como o aluno reconhece-se como leitor. Nesse sentido, o conto pode ser considerado um ensaio do próprio ato de ler (o mundo). Infelizmente, os lugares mencionados pelo narrador e sua localização não são mencionados na adaptação transcrita no LD. Com esses dados, a construção da alteridade poderia ser ampliada, considerando a historicidade que cada lugar carrega em si, a bagagem cultural pertencente a certa nacionalidade, quais culturas entram em dialogia no conto e como a cultura do aluno estaria em diálogo com as culturas ali representadas.

Essa atividade é a mais complexa do volume 3 do LD *Enlaces* com a literatura hispano-americana. Após a proposta, a ocorrência da literatura vai ser constatada em unidades mais adiante, porém, nenhuma outra narrativa de autores hispano-americanos. No entanto, vale mencionar quais textos literários ainda aparecem no LD e em quais sessões. As atividades, apesar de não serem analisadas porque fogem da delimitação da pesquisa apresentada na presente tese, evidenciam, respectivamente: uma contextualização interdisciplinar, um viés comparativo entre obras e um trabalho coerente com o material literário.

A unidade 4, intitulada “¿Soñarán los androides?”¹¹⁴, propõe, dentre outros objetivos, uma reflexão sobre a bioética. Assim, na seção “¡Y no solo esto!” (p. 63-65) são apresentadas algumas sinopses de romances de ficção científica que levantam a problemática da bioética, da tecnologia e o ser humano. Nenhum romance dos citados é hispano-americano, porém, aqui se menciona quais são

¹¹⁴ Sonharão os androides? (Tradução nossa).

apresentados ao aluno: “Frankenstein o el moderno Prometeo”, de Mary Shelley; “La isla del Dr. Moreau”, de H. G. Wells; e “Yo, Robot”, de Isaac Asimov. É interessante ressaltar o trabalho interdisciplinar da unidade, levantando reflexões a partir da ficção. Nenhum autor hispano-americano foi citado e das obras mencionadas, somente a sinopse foi posta, nenhum trecho de romance.

Na unidade 5, “*No se pierda los próximos capítulos*”¹¹⁵, há, na seção “¡Y no solo esto!, um pequeno fragmento da obra teatral “*La casa de Bernarda Alba*”, do escritor espanhol Federico García Lorca. A atividade apresenta, na primeira questão, o título da obra, informações sobre o autor e deixa implícito o objetivo de repassar o vocabulário estudado na unidade. O texto para leitura é um diálogo e as questões que se seguem têm ênfase na compreensão textual e no léxico.

Na unidade 6, intitulada “Diferentes, pero todos bárbaros”¹¹⁶, na seção “¡Y no solo esto!” (p. 97-98), é apresentada uma atividade com o poema “Martín Fierro”, do poeta argentino José Hernández, que narra a vida do gaúcho Martín Fierro, uma personagem considerada marginal pela sua origem. As questões trabalham com o tema do Romantismo tardio no texto de Hernández; a identidade de um povo manifesta na linguagem representada na poesia; aspectos formais do poema e reflexões sobre a temática do racismo. É uma proposta de atividade que considera o poema em seu aspecto estético e o valor social, isto é, a forma literária a serviço de um dizer, um conteúdo social, ou seja, a sua mensagem. Nota-se coerência com o que é a literatura; como esclarece Candido (2014), a literatura possui três faces: a construção de objetos autônomos como estrutura e significado; a forma de expressão que manifesta emoções e visão de mundo; e uma forma de conhecimento. O efeito estético é o principal na literatura, a maneira pela qual a mensagem é transmitida. E a atividade mencionada trabalha esses aspectos em suas questões.

Na mesma unidade, há uma breve atividade na seção “Nos... Otros” (p. 107). Trata-se de uma proposta de leitura comparativa entre duas canções populares – uma do Brasil e a outra da República Dominicana: “Nega do cabelo duro”, de Rubens Soares e David Nasser; e a canção “El Negrito del batey”, de Medardo Guzmán, interpretada por Alberto Beltrán. A proposta começa com uma questão que promove reflexão sobre o racismo, na primeira e na segunda questão. Na terceira,

¹¹⁵ Não perca os próximos capítulos.

¹¹⁶ Diferentes, porém todos bárbaros. (Traduções nossas).

propõe-se a leitura, em dupla, de fragmentos das canções. Contudo, foi explorada apenas a mensagem, isto é, o conteúdo. Pergunta-se sobre as letras das canções: “¿Creen que presentan elementos que se pueden considerar discriminatorios? ¿Por qué?”¹¹⁷ (BORGES *apud* OSMAN *et al.*, 2013, v. 3, p. 107). A forma dos excertos das canções ficou desconsiderada na atividade. As canções foram usadas como objeto de leitura para tratar de um tema, porém, como tem sido defendido, a literatura não é somente mensagem, é a expressão peculiar da linguagem que evidencia esse conteúdo que sem sua forma estética não poderia ser apresentado.

Finalmente, na seção “Un poco más de todo”, referente à revisão da Unidade 1, apresenta-se o poema do poeta cubano Nicolás Guillén. A proposta de atividade evidencia o trabalho com o poema de modo coerente com a leitura de um texto literário. A primeira questão indica a leitura de uma breve biografia do poeta. Depois, propõe-se a leitura, e logo, questões sobre a linguagem poética no texto, sobre a forma e o conteúdo do poema, seus sentidos, expressões figuradas e elementos linguísticos que corroboram na construção de sentidos.

Observa-se que o LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños* apresenta, em seus três volumes, uma grande variedade de textos de autores hispano-americanos. No entanto, a maioria das atividades propõe o uso do texto como pretexto para o ensino gramatical. Algumas atividades evidenciaram o trabalho de leitura que considera a língua em seu caráter cultural, com o linguístico como fator estético, com a leitura que objetiva o conhecimento de uma obra clássica, a fruição estética – a maioria dessas atividades mais completas foi com canções e poemas, não narrativas.

A escolha dos textos nos três volumes da coleção mostra uma predominância de autores hispano-americanos da região do Rio da Prata: Jorge Luis Borges e Julio Cortázar – argentinos, e Eduardo Galeano – uruguaio. Os textos literários que representam outros países da América Hispânica são poesia, não prosa narrativa. Vale ressaltar que a escolha dos textos, além de toda carga que pode condicionar as escolhas de determinados autores no LD, implícita pelos critérios definidos no edital do PNLD e a afinidade com as temáticas, é também determinada pelo valor pago pelas editoras pelos direitos autorais. O LD deve sair com um preço de baixo custo

¹¹⁷ Acreditam que apresentam elementos que podem ser considerados discriminatórios? ¿Por qué? (Tradução nossa).

para o MEC, para que este possa fazer a distribuição em toda rede pública de ensino médio.

Destarte, além da escolha dos textos e do modo como é trabalhada sua leitura, os aspectos culturais no LD são percebidos também na interação da literatura com outras artes, como a pintura, a escultura, a fotografia e o cinema, por exemplo. No caso da interação das narrativas hispano-americanas com outras artes, a coleção *Enlaces* deixou lacunas. Os textos literários que apresentam essa relação foram textos de autores espanhóis e de outras representações não hispânicas. Como exemplo, apresentou-se um quadro de Goya ao trabalhar a obra *Lazarillo de Tormes* e o cinema de ficção científica para trabalhar com obras literárias com essa temática.

A coleção *Cercanía Joven: español*, por sua vez, apresentou diversas modalidades artísticas no trabalho com a leitura de narrativas hispânicas. Fotografia e música, na proposta de atividade sobre um conto de Mario Benedetti; escultura (fotografias delas), na proposta sobre contos de Julio Cortázar; e em narrativas espanholas: pintura e cinema.

Nem sempre as coleções consideram a construção da identidade nas suas propostas de leitura, a multiplicidade cultural que forma a América Hispânica e o Brasil. A alteridade é fundamental no estudo sobre língua-cultura-literatura no continente para que se conheça sua formação identitária, pois no contato com o outro é que ela se reconhece e se afirma. Culturas tão diversas são unidas por um contexto histórico semelhante, pelo novo e pela tradição, pelo europeu que explorou e pelo nativo que tenta preservar suas raízes. Portanto, no estudo da literatura hispano-americana, não se pode desconsiderar suas múltiplas faces. Nesse sentido, a coleção *Cercanía Joven* mostrou um estudo mais amplo, ao tratar de obras além do cânone, ao considerar formas de expressão artística que não estão limitadas ao peninsular, antes, evidenciam a língua e a literatura de povos nativos como a literatura mapuche e a língua bubi. Também apresentou leitura de lenda, ampliando também a diversidade de gêneros literários.

Diante do que tem sido analisado e discutido, compreende-se que o LD é um suporte de cultura, porém, com suas limitações. Apesar de deixar algumas lacunas no trabalho com a leitura de literatura, as coleções apresentam autores hispano-americanos mais conhecidos. Ainda que o cânone seja mais presente nos LD, há a presença do não canônico, seja pela representação de minorias – escritores negros

não muito divulgados; ou por gêneros literários que antes estavam mais à margem na academia: como a biografia e o testemunho. Dessa forma, a hipótese que se buscou comprovar, na presente pesquisa, de que as propostas do trabalho de leitura de narrativas literárias hispano-americanas possibilitam ao estudante/leitor um encontro cultural e a formação do leitor identificado com a América Hispânica, é comprovada em partes, pois nem todos os LD analisados promovem esse encontro cultural. A aprendizagem do idioma por meio da imersão no contexto cultural e histórico e a construção da identidade podem ser efetivadas quando se trabalha, de fato, a leitura do texto literário. Quando a literatura é usada como fonte de consulta para assuntos gramaticais ou pretexto para o ensino desta, na verdade não há presença do literário, pois se desconsidera todo o caráter literário, a forma que é imprescindível ao conteúdo, a estética na mensagem do texto.

Após as explicações feitas, nota-se que as atividades nas quais se verificam esse encontro cultural foram aquelas que tratavam o texto literário em sua literariedade. Isto é, o efeito estético, a interação com o mundo, com as culturas em diálogo. Assim, conforme o conceito bakhtiniano de alteridade, conhecendo o outro, é possível conhecer a si mesmo. Com um trabalho de leitura que abarca os elementos da literatura, do gênero literário que se leu, é possível a construção da alteridade.

É importante que o aluno aprenda a ler o mundo, tanto aquele considerado real, como o que se chama ficcional, e entenda quais limites os separam. Portanto, a literatura, enquanto ficção, é uma leitura tão válida como qualquer outra, com a vantagem de que o aluno “Lendo sempre, poderá se surpreender ao perceber quanta ficção esconde a chamada realidade e como, através da ficção, pode-se desvendar o real enquanto processo, fruto das relações dos homens entre si e com a natureza.” (WALTY, 1985, p. 50). No mesmo sentido, Lajolo (1998) enfatiza essa diluição das fronteiras entre o real e o imaginário: “[...] uma das forças da leitura, inclusive (e sobretudo?) da leitura literária, é que ela dissolve e borra a nitidez das bases que sustentam a distinção cotidiana entre o real e o imaginário (p. 11).

Para defesa dessa compreensão sobre a leitura na aula de ELE, vale retomar o estudo de Osorio (2016), quando discorre sobre o discurso literário no desenvolvimento da língua estrangeira:

[...] cada estudante está vivenciando seu próprio processo histórico, tenta compreender que a humanização do homem é produto de sua própria história, que não existe nem ponto de chegada nem de partida, que essa caminhada não é linear nem constante, que muitas vezes se avança, mas em outras recua.

Desta forma, o sujeito leitor, ao ver as glórias e as tristezas que o herói da narração vivencia, consegue entender seu próprio processo de crescimento como ser humano que se encontra inserido numa sociedade e num determinado momento histórico. (OSORIO, 2016, p. 14).

Seguindo essa perspectiva da literatura como humanizadora e entendendo a linguagem como prática social, chega-se às práticas leitoras que visam o aluno como sujeito autônomo, com sua identidade em construção, em devir, e cujo texto literário possibilitará o encontro com o outro a fim de possa compreender sua alteridade. A leitura requer uma atividade responsiva. De mero receptor de um texto, pode-se passar a interlocutor, a autor. De objeto, passa-se a sujeito. Somente com uma atitude responsiva ativa por meio da arte poderá decidir sobre os sentidos do real e os sentidos da arte, da ficção. Esta pode estar a serviço de um real instituído ou mostrar a fresta, a saída, os discursos imbricados nas entre linhas, e instaurar o diferente ao apontar para si novos caminhos de compreensão. Entre a margem direita e esquerda há outra mais problemática. Uma terceira margem carregada de sentidos não redutores, talvez, menos lógica porque representação, porém aberta ao reconhecimento, à abstração, à possibilidades não permitidas.

Finalmente, tendo em vista a obra literária no ensino de ELE, o aluno, como leitor autônomo, pode ser capaz de construir novos sentidos possibilitados pelo professor que media o diálogo entre o aluno e a narrativa apresentada no LD. Essa autonomia na leitura, a formação da competência literária e a construção identitária com a interculturalidade é o que se espera do trabalho com o texto literário em língua estrangeira. Assim, no próximo capítulo, serão retomados os pontos principais das análises, sinalizando recorrências, ausências e desdobrando-se o papel do LD e do seu mediador na formação cultural do aluno/leitor. Para tanto, será proposta uma metodologia de leitura assentada em Bakhtin e seu círculo e em síntese à abordagem dos LD analisados.

6 UMA ABORDAGEM DIALÓGICA DA LEITURA: A ALTERIDADE E AS NARRATIVAS HISPANO-AMERICANAS

Aprender a ler é como acender um fogo, cada sílaba que é lida é uma fagulha.

Victor Hugo

[A significação] é uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos.

Valentin Volochínov

[...] Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas.

Valentin Volóchinov

Até aqui as análises seguiram conforme o primeiro objetivo traçado – investigar como as propostas com narrativas literárias hispano-americanas são apresentadas nos livros didáticos de Língua Espanhola para favorecer, ou não, o ensino-aprendizagem da leitura de literatura e a formação do leitor marcadamente hispano/latino-americano. Visou-se possibilitar um olhar dialógico ao modo de ler literatura e evidenciar a importância desta no ensino de ELE. Tal desafio empreendido abriu caminho ao confronto de ideias, de visões de linguagem literária retratadas nos LD pelas abordagens mostradas nas atividades de leitura do texto literário.

Ademais, em cada análise, ao longo dos capítulos 4 e 5, foram desenvolvidas reflexões acerca das propostas de leitura com narrativas hispano-americanas, apresentando-se sugestões de trabalho a partir da perspectiva dialógica do discurso. Isso já acenou ao que seria proposto no presente capítulo: uma abordagem de leitura sob o enfoque metodológico utilizado – a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo, em especial, o conceito de alteridade –, e o pensamento de Paulo Freire. Tendo esta proposta como o segundo objetivo geral traçado na pesquisa, o capítulo 6 visa a realização de um acabamento das discussões presentes nos dois capítulos anteriores, encerrando a tese com a aproximação entre dois pensamentos teóricos que são complementares aos estudos sobre a leitura.

Como na metáfora bakhtiniana que abre o capítulo, na produção de sentidos é necessário esse confronto de ideias, essa formação de “faíscas” pela palavra e

contrapalavra, em atitude responsiva. Então, se é necessário contato com polos opostos, tem-se, portanto, a finalidade de, com as análises iluminadas pela teoria, tecer o fio condutor para outros interlocutores compreenderem o pensamento de Bakhtin e suas implicações no ensino de leitura de literatura, para questionarem, duvidarem de velhas práticas já fossilizadas, e, também, polemizarem o dito, provocarem alterações em si e no fazer pedagógico.

Retomada a intenção primordial, inicia-se o presente capítulo evocando a palavra de Bakhtin e o Círculo, a qual expressa que nenhuma produção linguageira dá-se isoladamente, há sempre um Outro a espreitar e, na contrapalavra, provocar faíscas:

Como a palavra lida é sempre o momento e lugar da ‘startização’ de muitas outras palavras do leitor, suas contrapalavras, a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre a palavra e suas contrapalavras [...]. Dada a impossibilidade de prever quais as contrapalavras que virão a este encontro, porque elas a ele comparecem segundo os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os sentidos que a leitura produz (GERALDI, 2007, p. 42).

Considerando essa dialogia na leitura, a formação de contrapalavras com as palavras do texto literário, o caráter próprio da significação – relacional –, a iniciação das outras palavras do leitor que participam na construção de sentidos, o presente capítulo visa cumprir o segundo objetivo geral da pesquisa: propor uma abordagem de leitura sob o enfoque metodológico utilizado nas análises – a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo, em especial, o conceito de alteridade.

Para tanto, são retomados principais pontos das análises dos LD, pontuando mais precisamente a construção da alteridade e o lugar que a cultura ocupa a partir das atividades de leitura do texto literário. Também se marca o lugar da narrativa literária, sua importância nos estudos de língua e cultura hispano-americanos, as marcas históricas, linguísticas e multiculturais e como ela se apresentou nos LD. Logo, será indicado um caminho de abordagem dialógica de mediação de leitura – tendo o professor como formador cultural ao usar o LD e desmitificar estereótipos, possibilitando, por meio da leitura, o encontro cultural com países hispano-americanos que foge do senso comum. Este é, finalmente, o segundo objetivo geral traçado na pesquisa: propor uma abordagem de leitura sob o enfoque metodológico utilizado nas análises – a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo e o conceito de

alteridade. Portanto, é feito o desdobramento metodológico como possibilidade de acabamento à problemática de inserção da literatura na aula de ELE, a partir de lacunas encontradas nos LD, do dialogismo bakhtiniano e de pontes formadas com o pensamento de Paulo Freire (2005 e 2011). O discurso desse pensador brasileiro mostra convergências com o pensamento bakhtiniano. Linguagem, palavra, consciência e diálogo são conceitos basilares em Bakhtin e que convergem com os fundamentos linguístico-filosóficos da pedagogia da leitura freireana (MOURA, 2012). Ambos os pensadores, em suas colocações, mostram a linguagem no centro das relações humanas:

Portanto, à compreensão do enunciado, não bastariam os aspectos fonéticos, morfológicos e semânticos. Nem mesmo a entonação, ainda que conhecida, seria suficiente para o acesso ao significado. A condição para que a plenitude da palavra seja uma realidade é que os interlocutores compartilhem, isto é, que lhes sejam comuns: o horizonte espacial; o conhecimento e a compreensão da situação; a avaliação da situação. (MOURA, 2012, p. 47).

Desse modo, tendo a palavra como realidade compartilhada pelos interlocutores, tornou-se interessante mostrar essas intersecções para a compreensão da leitura de narrativas hispano-americanas na aula de ELE.

A leitura como ato responsivo, em sua relação dialógica, pode evidenciar a interculturalidade, no instante em o leitor percebe que a cultura alheia também constitui a própria cultura e seu modo de ver o mundo, pois é resposta, diálogo: “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico (mas que pode ser fisicamente interrompido para esse ou aquele participante).” (BAKHTIN, 2011, p. 334).

Assim, ler é esse ato dialógico; e a compreensão do texto literário, uma resposta do leitor. A leitura, então, é uma resposta, ainda que sem escrita ou atividade solicitada. A compreensão (por parte do aluno/leitor) de que sua leitura é ativa, viva, dinâmica, é uma resposta a um projeto de escrita, a um autor. Esse último participa de um projeto literário/cultural, tem seu contexto, mostra-se em uma enunciação viva, dinâmica, pois: “[...] a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177-178).

Se o sentido vive na fronteira do locutor e do interlocutor, o presente capítulo abre a discussão para as implicações que essa compreensão dialógica da leitura traz para o ato de ler literatura, narrativas hispano-americanas. A palavra vive entre os sujeitos localizados socialmente. A própria natureza do signo aponta para essa alteridade mostrada na leitura:

[...] o signo, social em todas as suas instâncias, vive não na cabeça do falante, nem na cabeça do ouvinte, mas na fronteira entre eles; toda palavra é inelutavelmente dupla e todo significado é inelutavelmente social; o mais secreto pensamento do mais solitário dos seres na mais isolada das ilhas do mundo só se consubstancia em significado no pano de fundo do significado dos outros; tudo que se pensa, tudo que se diz, dirige-se a alguém, antes mesmo que haja alguém diante de nós – em suma, sem um outro não há palavra. (TEZZA, 2003, p. 32).

Logo, a leitura, como um ato responsivo e social, carrega em si as implicações dialógicas. E, como manifestação da linguagem, a leitura de literatura deve ser mediada dialogicamente. Tendo em vista esse projeto maior de escrita/leitura, em que o sentido se estabelece na contrapalavra, na fronteira entre os interlocutores, pode-se iniciar a discussão do capítulo retomando alguns pontos cruciais das análises e, logo após, apontar considerações teórico-metodológicas.

6.1 A construção da alteridade: o lugar da cultura no livro didático de ELE

Nas análises das propostas de atividade com o texto literário, considerou-se, também, o caráter desse texto literário, do escrever esteticamente. Para entender a abordagem de um determinado gênero literário foi necessário recorrer a pressupostos sobre esse gênero. A atividade de leitura deveria evidenciar a esfera do gênero, seu contexto extraliterário que apontasse para uma compreensão coerente com a literariedade. Vale ressaltar que a própria constituição da escrita carrega a alteridade em sua essência. Se ler é um ato responsivo ativo, o texto lido foi, antes, uma resposta a discursos outros, a palavras habitadas e, por isso, também antevê o leitor, tem como base de seu dizer o interlocutor. Como esclarece Geraldi (1997):

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (p. 102).

As narrativas literárias dentro do LD já têm seu sentido, de certo modo, deslocado, uma vez que o leitor previsto situa-se não necessariamente no espaço escolar. A própria publicação das narrativas deu-se em outras esferas: a crônica, em suportes veiculados pela imprensa jornalística; os contos, em coletâneas visando diferentes públicos, com distintas idades; a biografia, em contextos de informação e preservação da memória; os relatos de memória, em blogs pessoais ou livros com teor autobiográfico; os testemunhos, em documentários sobre temas de resistência. Enfim, o leitor alvo não era propriamente o aluno de escola pública em formação, muitas vezes, alijado do acesso à cultura letrada. O LD oportuniza o encontro cultural, uma vez que carrega em si os textos literários em língua espanhola. Cabe ao mediador de leitura, aquele que usa o LD como ferramenta, encontrar esse projeto de escrita revelado pela narrativa literária e possibilitar ao aluno os meios para que realize a leitura.

Ademais, embora a escrita do texto literário não tenha sido pensada, especificamente, para o aluno com esse perfil ora apontado, ele pode vir a ser esse leitor pressuposto por meio do conhecimento que lhe é previamente possibilitado, isto é, por meio da aprendizagem. Ao aprender a língua estrangeira, tem a oportunidade de transitar em espaços que antes lhe eram cerceados. Como em seu relato de memória, Rufino dos Santos (1994) declarou:

Numa língua desconhecida, há 2000 anos, do outro lado do oceano, um general escreveu algo que eu podia ler, se quisesse. Quem era eu? Menino pobre, filho de apanhador de caranguejos nos mangues de Olinda e de Dona Felícia, favelada de Casa Amarela. Quem era ele? Julius Caesar. Se eu quisesse aprender Latim – e estava em mim querer – Julius Caesar teria escrito para mim. (p. 86).

A partir desse pensamento sobre essa consciência na aprendizagem e a inclusão por ela possibilitada, buscou-se comprovar como o projeto de escrita revelado pela narrativa literária foi trabalhado nas atividades dos LD. Ser coerente com o caráter literário do texto visa possibilitar ao aluno o encontro cultural e a

construção de sua identidade. Assim, parafraseando a afirmação de Rufino dos Santos, cumpre defender um trabalho com a literatura que revele aos alunos os escritos que Campbell Barr, Eduardo Galeano, Juan Villoro, Julio Cortázar, Mario Benedetti, os povos mapuche etc. escreveram-lhes e, conseqüentemente, os estudantes poderão descobrir em si o querer aprender a língua estrangeira.

Literatura é cultura, por isso seu lugar no LD deve ser assegurado, não somente a presença do texto literário, mas o trabalho efetivo da linguagem literária. Fixar-se somente no ensino da gramática não é suficiente para abarcar a língua. Um idioma tão plural e múltiplo como o espanhol precisa de abordagens de textos autênticos, de narrativas que mostrem a variedade cultural dos povos hispano-americanos. Conhecer as narrativas desses povos é também aprender a língua, parte da sua identidade e cultura. Mesmo uma língua tão próxima ao português, suas diferenças, não obstante a sua aparente facilidade de compreensão, revela outro modo de pensar a realidade: “[...] na prática, os vocábulos das línguas diferem amplamente. As palavras e expressões numa língua são aquelas necessárias e adequadas na **cultura** dentro da qual a língua é falada.” (JANSON, 2015, p. 24 – grifo nosso).

Logo, a narrativa literária é uma mostra cultural que possibilita ao leitor conhecer contextos diferentes de uso de vocábulos, expressões distintas, ideias que podem diferir daquelas comumente defendidas em seu próprio ambiente. Quando se permite ao aluno ler efetivamente o texto literário, ele poderá construir sentidos em (alter)ação, isto é, a alteridade aproxima-o da própria vivência, conhecendo o diferente e reconhecendo-se leitor em língua estrangeira. É preciso propiciar uma experiência de leitura que não apele apenas para o raciocínio lógico, antes, as palavras e imagens poéticas sejam evocadas a pessoas que possam pensar (MACHADO, 2004). Promover pontes de comunicação com os interlocutores ao retomar imagens internas, questões, lembranças que compõem a experiência de vida dos leitores. Ler literatura vai além da necessidade de um aprendiz de língua estrangeira, faz parte da necessidade humana por abstração, pela releitura do mundo:

Nunca, como hoje, o ser humano teve tanta necessidade de transitar compreensivelmente pelo mundo ‘além das aparências’. Cansado do ilusório apelo da ‘realidade’, o homem se pergunta hoje como significar sua relação com um mundo de padrões e regras e tarefas

que sinalizam a estrada com placas onde se lê ‘Certo, vá pó aqui’, ou então ‘Errado: perigo, abismo’, ou ainda ‘Recompensa: você seguiu a placa certa’ e ‘Castigo: você se aventurou pela via proibida’. Nesse caminho não há placas que desafiam a curiosidade, encorajam a paixão ou apontam para o sentido de percorrer, seja qual for a trilha escolhida. O sentido está além das aparências, em pistas que se ocultam em um determinado tipo de árvore, na beleza do sol levante, no perfume de certo conjunto de flores douradas, na fumaça que vem da chaminé de uma cabana pedida no meio da densa floresta. (MACHADO, 2004, p. 25).

E, diante desse mistério que a narrativa transmite, é possível sair da relação simétrica com o mundo e encontrar o diálogo, a alteridade, a relação dialógica com a realidade circundante, as assimetrias necessárias para compreender seu lugar no mundo. Na acepção freireana e bakhtiniana, passar a ler o mundo ao construir sentidos pela contrapalavra: “A arte, qualquer arte verdadeira, permite este trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana. Não se trata de uma compreensão mensurável ou explicável dentro dos padrões convencionais.” (MACHADO, 2004, p. 26-27).

Frente a esse desafio inerente à produção do LD, as análises mostraram diversidade de temas, de autores, de diferentes representantes da literatura hispano-americana. Muitos gêneros foram encontrados dentro do cânone e fora dele. Há muitas propostas coerentes com a literariedade do texto, algumas nem tanto e outras que desconsideravam totalmente essa característica, tratando somente o texto como pretexto para ensino de gramática normativa. Assim, apresentam-se, a seguir, dados das análises para aprofundamento da discussão.

*6.1.1 Gêneros e outras manifestações artísticas em dialogia nos LD *Cercanía Joven: español* e *Enlaces: español para jóvenes brasileños**

Para fins pragmáticos e metodológicos decidiu-se por analisar somente as narrativas hispano-americanas, tendo descrito o modo narrativo como tipologia que determinou a escolha de vários gêneros e situado a importância dos gêneros da narrativa curta na cultura literária hispano-americana.

Os gêneros literários do modo narrativo encontrados no LD *Cercanía joven* foram diversificados. São apresentados quatro contos, duas crônicas, uma lenda e

um relato de memória. Alguns textos não canônicos são mencionados em atividades, com trechos para leitura, como a narrativa pré-hispânica “Popol Vuh” e a poesia em língua bubi (apesar de não ser narrativa, vale ressaltar sua presença), mostras da cultura afro-hispânica. Trabalham-se conceitos literários, apresentando a cultura mapuche, esclarecendo os conceitos literatura indígena, indianista e indigenista. Como interculturalidade, no trabalho interartes, destacam-se propostas que visam estabelecer diálogos entre o texto literário e a escultura, a fotografia, a música, o cinema – longa e curta metragem.

O LD *Enlaces*, por sua vez, apresenta maior diversidade de gêneros. Além de uma crônica e três contos, apresenta um relato de memória, duas biografias e um testemunho. Nele não há dedicado um trabalho mais complexo com a literatura, em uma seção inteira, como no *Cercanía Joven: español*. Contudo, nota-se a preocupação de inserir a cultura literária, com diferentes gêneros e sugestões de leitura. No que tange à interculturalidade, no quesito interartes, como proposta de diálogo com a literatura, há a apresentação de documentário, música e artes plásticas. Vale mencionar também as indicações de leitura de literatura sobre a temática literatura e tecnologia, com sinopses de clássicos da literatura mundial de ficção científica: “Frankenstein o el moderno Prometeo”, de Mary Shelley; “La isla del Dr. Moreau”, de H. G. Wells; e “Yo, robot”, de Isaac Asimov.

Nota-se que as duas coleções propõem atividades de leitura em diálogo com outras artes. Os autores que se encontram em ambas as coleções são: Eduardo Galeano e Julio Cortázar. Os países representados são Argentina, Uruguai, Costa Rica, Chile (literatura mapuche), México, Guiné-Bissau (indicação de leitura). Convém ressaltar, ainda, a presença de afro-hispanismos, indianismo e narrativa pré-hispânica no *Cercanía joven: español*.

Ademais da importância da inclusão de diversos gêneros e diferentes autores hispano-americanos, o trabalho que visa o desenvolvimento da competência intercultural pode ser sustentado no próprio tratamento dados aos gêneros. Se as suas características foram bem abordadas, privilegiando-se a leitura segundo a natureza de cada um deles, a cultura está aí representada porque vida e arte inter-relacionam-se e dão forma ao gênero. Igualmente, como um meio de apreensão da realidade, a literatura manifesta-se por meio dos gêneros e estes, em sua carga estética de linguagem, possibilitam ver o mundo:

A literatura ocupa um lugar importante nesse meio ideológico. Assim como as artes plásticas ensinam o nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área de visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com os novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198).

Portanto, trabalhar efetivamente os elementos basilares do gênero é importante para a construção da competência intercultural e literária na leitura. Tomar consciência da realidade é ver no texto literário representações dessa realidade, criticá-la e perceber, no Outro, a si mesmo. Ver nas problemáticas levantadas pelo texto a urgência de pensar a própria realidade. Essas ideias, ao serem defendidas, apontam para a compreensão leitora na perspectiva bakhtiniana. Sempre circulares, os conceitos de Bakhtin e o Círculo são interdependentes e complementam-se. A leitura do texto literário, então, deve apontar para a dialogicidade do texto, pontuadas as características do gênero na construção da alteridade. Os hispanismos evidenciados nos LD poderiam ser, efetivamente, trabalhados. Embora alguns LD proponham atividades comparativas entre autores hispano-americanos e brasileiros, e elementos que formam a leitura de mundo – como a identidade negra, o sentimento de pertencimento a um lugar, a memória na construção da linguagem – faltou, em geral, na coleção *Enlaces*, esse encontro da brasilidade com o hispanismo.

Enquanto o LD *Cercanía joven* apontou elementos da cultura brasileira, como o futebol e aspectos históricos como a ditadura, em os textos literários crônica e o conto, respectivamente, a coleção *Enlaces: español para jóvenes brasileños* inseriu contos nos quais questões como a importância da memória, da cultura letrada e a forma de percepção da morte poderiam ter sido exploradas. Com a leitura das narrativas poderia ter sido trabalhado, por exemplo, como a ficção “reescreve” a vida e como esta realidade ficcional tem implicações para o seu reconhecimento como cidadão brasileiro, latino-americano. Como aspectos da cultura hispano-americana têm relações diretas com a cultura brasileira, e em quais instâncias.

É importante ressaltar que a aproximação entre a cultura brasileira e a hispano-americana vai além do futebol e de aspectos semelhantes da história. A própria formação da língua revela uma dialogia que é continental:

O espanhol ganhou sua posição na maioria dos países americanos mais ou menos como o português no Brasil, e por razões parecidas. Os espanhóis migraram para a América em números bastante grandes. Sua administração era eficiente, comparativamente falando, e eles tinham uma língua escrita. Também tiveram sucesso na derrubada e destruição dos grandes Estados existentes. A população indígena, que desde o início não era muito grande, rapidamente encolheu, em parte por causa da varíola e outras doenças disseminadas pelos europeus. Em poucas gerações, os falantes de espanhol eram uma considerável maioria e estavam no controle de todo o poder político. (JANSON, 2015, p. 196-197).

Uma história semelhante de imposição, de lutas por pertencimento, de transição do nativo ao europeu, marcam o início dos idiomas português e espanhol na América, sendo o desenvolvimento desse último mais impactante quantitativamente: “Em termos de números de pessoas bem como de número de línguas, a transição para o espanhol na América é provavelmente a maior troca de língua da história.” (JANSON, 2015, p. 197).

No mesmo sentido, apontando para uma simetria/assimetria entre o Brasil e a América Hispânica, Pizarro (1993) afirma:

Estamos enfrentados a una historia de formaciones discursivas cuyo eje se sitúa en las fronteras y demarcaciones culturales. El problema de la otredad, del estudio de la diferencia constituye, como vemos, el desafío. Fronteras y demarcaciones atraviesan esta realidad en varias direcciones. La atraviesan vertical y horizontalmente. Hay demarcaciones tenues entre Hispanoamérica y Brasil, en donde se observan grandes líneas comunes: movimientos de construcción del discurso, tendencias, géneros, temas; en donde hay diferencias sin embargo, en una relación que amerita ser estudiada como tema específico de investigación. Hay fronteras nítidas y en relación problemática con el mundo indígena y de origen africano. Hay demarcación cultural con Europa, conflictiva por su relación permanente de pertenencia y diferenciación.¹¹⁸ (p. 30).

Considerando as fronteiras culturais semelhantes, os conflitos entre a permanência e a diferenciação com a “metrópole europeia”, e os atravessamentos

¹¹⁸ Estamos diante de uma história de formações discursivas cujo eixo situa-se nas fronteiras e demarcações culturais. O problema da alteridade, do estudo da diferença, constitui, como vemos, o desafio. Fronteiras e demarcações atravessam essa realidade em várias direções. Atravessam-na vertical e horizontalmente. Há demarcações tênues entre a América Hispânica e o Brasil, em que se observam grandes linhas comuns: movimentos de construção do discurso, tendências, gêneros, temas; há diferenças, entretanto, em uma relação que merece ser estudada como tema específico de pesquisa. Há fronteiras nítidas e em relação problemática com o mundo indígena e de origem africana. Há demarcação cultural com a Europa, em conflito, por sua relação permanente de pertencimento e diferenciação. (Tradução nossa).

observados no Continente, o trabalho com a literatura em língua espanhola no Brasil mostra-se fundamental. A leitura, então, não pode ocultar essa marca histórica dialógica nem a fronteira ideológica e suas demarcações culturais. Possibilitando conhecer o Outro e reconhecer, assim, a si mesmo, o aluno como leitor poderá reconstruir o modo de ver sua própria realidade. Mesmo com a limitação das unidades, da brevidade da abordagem, sujeito ao currículo pré-estabelecido, os LD analisados ainda mostraram alguma pluralidade cultural com as narrativas literárias apresentadas. A diversidade de gêneros e manifestações artísticas em diálogo propiciaram essa mostra diversificada; e as ausências de atividades que trabalhem dialogicamente a literatura nos LD mostram a necessidade de que o docente, agindo como pesquisador, atue de maneira a dirimir tais lacunas.

Sempre se tem comentado que somente incluir o texto literário no LD ou na aula não significa trabalhar a leitura de literatura. Além da metodologia de leitura que aponte o caráter literário do texto, a maneira como as narrativas hispano-americanas são apresentadas varia também quanto aos dados fornecidos – sobre o gênero e o autor do texto. O LD *Cercanía* apresenta mais dados sobre o gênero narrativo enfocado, menciona-o na proposta de leitura e, em geral, apresenta dados do autor, quase sempre uma minibiografia (figura 24) na etapa *Contextualización* dos projetos.

Figura 24 – Dados do autor da narrativa literária: sua minibiografia.



Fonte: LD *Cercanía Joven*, volume 1, p. 102.

É interessante notar que se convida o aluno a ler a minibiografia, não apenas a apresenta: “Vas a leer un texto de Juan Villoro. Pero antes, ¡a conocer a este autor.”¹¹⁹ (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2016, p. 102). Em geral, os textos sobre os autores das narrativas literárias trabalhadas não estão simplesmente colocados isoladamente entre as atividades.

Já o LD *Enlaces: español para jóvenes brasileños* nem sempre especifica ao aluno o gênero que será lido e pouco informa sobre o autor. Quando trabalhado, efetivamente, como literatura, a preocupação de mencionar a autoria é mais notada, com uma breve informação sobre quem escreveu o texto e de onde é. Em um dos casos em que se comenta sobre o autor, a sua minibiografia é posta sem que se faça a correspondência com a importância dessa informação para o texto que será lido: atividade sobre “*Funes el memorioso*”, de Jorge Luis Borges (OSMAN *et al.*, 2013, p. 30).

O gênero nem sempre é delimitado. Fica a cargo do professor que usa o LD como ferramenta identificar o gênero literário para que seja esclarecido ao aluno e propor, além de atividades preliminares que possibilitem a ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero, as informações necessárias para leitura daquela narrativa específica.

Outrossim, a mediação na leitura visa a formação cultural. Logo, a leitura de literatura em língua estrangeira pode desmitificar estereótipos enraizados pelo desconhecimento da cultura alheia. Nesse ponto, observa-se a aproximação entre língua, literatura e cultura como pensamento criativo, manifestação da linguagem, herança dos povos:

¹¹⁹ Você vai ler um texto de Juan Villoro. Porém, antes, conheça esse autor! (Tradução nossa).

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade. (BAKHTIN, 2013, p. 43).

Ao defender a estilística no ensino da língua, Bakhtin (2013) enfatiza a importância do ensino sistemático de estilística nas formas gramaticais. Ele afirma que toda forma gramatical é, também, um meio de representação. Os sentidos que podem ser construídos com a escolha de um ou outro estilo na comunicação são aprendidos com esse ensino.

Como a língua é um fato social, ela orienta o próprio pensamento. Sem o aprendizado de suas sutilezas, contextos ideológicos, limita-se a expressão. Bakhtin (2013) aponta ao professor a responsabilidade da formação da linguagem que possibilita ao aluno a capacidade criativa. Essa percepção é encontrada também no ensino de literatura que abarque os elementos da língua como parte da arquitetura do literário. Ler literatura é entender que a linguagem é representação. Conhecer e reconhecer seu lugar e contexto como objeto ético mostra sua relação com a vida, como a responsabilidade expressa no ato ético que é a arte da palavra.

Com a leitura de literatura que fomente a interculturalidade e a alteridade, oportuniza-se essa compreensão dialógica da palavra. Mediar a leitura, então, é possibilitar o encontro com o Outro, apresentar ao aluno o texto de modo que se estabeleça o diálogo, o acabamento do texto literário, a autonomia na produção de sentidos. Em outras palavras, possibilitar o encontro da pluralidade de sentidos, a responsividade, na acepção bakhtiniana:

Ao se tratar da leitura como uma atividade responsiva, Bakhtin traz para o centro de seu estudo a palavra e sua pluralidade de sentidos. Afirmava o russo que com a palavra poderíamos aprofundar nas malhas do sentido com uma possibilidade de resposta. A leitura, vista como atividade então, ao abrir portas para o leitor, traz também a ele possibilidades maiores de sentido e de (re) significação das coisas, porque se entende que cada sentido não pode e não será único. Uma leitura, mesmo que seja literária, traz elementos subjetivos que exigem do leitor mais atenção e que acarretará em dificuldades a serem superadas nessa busca pelo sentido. (DI CAMARGO JR., 2016, p. 52).

Assim, tendo a palavra e sua pluralidade no centro do ensino de literatura estrangeira, entendendo a sua leitura como atividade responsiva, a próxima seção finaliza o capítulo trazendo a aproximação entre Bakhtin e Freire como resposta às lacunas deixadas pelos LD, na proposta desenvolvida durante a investigação.

6.2 Leitura de literatura estrangeira como aprendizagem: aproximações entre Bakhtin e Freire

Aprender é também um ato social. E, para discorrer sobre esse fenômeno na leitura de literatura em língua estrangeira, a presente tese buscou trilhar certos caminhos explorados, isto é, seguir sendas seguras pisadas por pensadores que já discutiam questões semelhantes. Com as considerações sob o pensamento do teórico russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo e a perspectiva de Paulo Freire sobre a leitura, encontram-se relevantes colocações para a leitura de narrativas hispano-americanas.

No que tange à aprendizagem, primeiro é interessante considerar que a atividade mental é apenas compreensível, pois, Segundo Volóchinov (2017), “A orientação dentro da sua própria alma (auto-observação) é realmente inseparável da orientação dentro de uma situação social concreta da vivência.” (p. 134). A palavra, como signo, é social: “... *o signo e sua situação social estão fundidos de modo inseparável.*” (p. 135 – grifo do autor).

Desse modo, a compreensão, na perspectiva bakhtiniana, é um modo de diálogo, pois nesse processo é estabelecida uma relação equivalente às suas réplicas (MOURA, 2012). A compreensão é consequência da interlocução. Portanto, chama-se a atenção para o processo de compreensão durante a leitura, tendo a palavra como principal veículo cultural:

Dotando a palavra de tudo que é próprio à cultura, isto é, de todas as significações culturais (cognitivas, éticas e estéticas) chega-se bem facilmente à conclusão de que não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua, que o sábio e o poeta, em igual medida se relacionam somente com a palavra (BAKHTIN, 2010, p. 62).

Aqui a literatura é posta em destaque como significação cultural. Importante, pois, inserir o aluno nessa cultura letrada, possibilitar o encontro cultural por meio da leitura do texto literário. Para essa discussão que ora descortina-se, faz-se necessário falar de leitura em seu caráter dialógico e aprendizagem. Assim, além dos pensadores do Círculo de Bakhtin, as ideias de Paulo Freire também são importantes na configuração de uma proposta de leitura nesse sentido, que vê o leitor e sua resposta ativa como parte fundamental no processo do ato de ler.

Como tem sido dito, há convergências entre o discurso de Freire e o pensamento bakhtiniano. Comente-se o primeiro. O ponto principal da perspectiva freireana de educação é a concepção do ser humano como um ser de relações, que o capacita a transitar por dois mundos: o natural e o cultural. (MOURA, 2012). O ser humano, na concepção freireana é aberto, por seu caráter transitório torna-se um ser diferente, histórico, criador de cultura, a posição que ocupa na sua circunstância é uma posição dinâmica. (MOURA, 2012). Para Freire (2011), os homens são seres que não podem ser fora da comunicação porque são comunicação. Criar obstáculos à comunicação é “coisificá-los”.

Logo, para Freire (2011), o ser humano é um “Ser relacional, portanto, dialógico, precisa estar integrado com a contemporaneidade do seu lugar; interagir com as marcas desse tempo e desse lugar, para preservação ou para mudança.” (MOURA, 2012, p. 67). Para o pensador, relacionar-se é colocar em prática uma responsabilidade humana: responder aos desafios de seu tempo e espaço quando há conscientização de seu lugar no mundo: “Conscientização, é obvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, 2011, p. 158).

Ademais, Freire (2011, 2005) defendia a urgência de uma educação que considerasse o caráter imanentemente relacional do ser humano, cujo cerne é a temporalidade, a circunstancialidade, a qual se encontra somente na consciência crítica. Isto é, deve ser uma educação problematizadora, que possa “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.” (FREIRE, 2011, p. 134). Sua proposta de educação problematizadora, em detrimento da educação bancária, já discutidas no capítulo 2 da presente tese, acena para a alteridade na formação de si.

Professor e aluno em relação dialógica na produção do conhecimento, como o eu e o tu que são constituídos em dialogia, deve ser a marca do processo de ensino-aprendizagem que rompe a imposição comumente realizada na educação bancária:

O eu antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero 'isto'. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. (FREIRE, 2011, p. 227).

Considerando essa dialogia nas relações sociais e, concomitantemente, na educação, o educador brasileiro defendia a criticidade, a conscientização para autonomia na aprendizagem, para a ação humana possibilitada pelo conhecimento. Para ele, só há diálogo se há um pensar verdadeiro:

[...] Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. 'Banha-se' permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (FREIRE, 2011, p. 114).

Assim, a proposta freireana objetiva mostrar ao sujeito a importância de tomar a palavra para atuar sobre a realidade que o circunda (MOURA, 2012). Portanto, conhecer a realidade é "(re)conhecer a si próprio como ser datado e situado, (re)criador da cultura, capaz de projetar sua criação e de projetar-se nela, fazendo-a e fazendo-se significar" (MOURA, 2012, p. 103). Aqui observa-se uma proposta de leitura como a alteridade, pois conhecer a realidade é conhecer a si próprio.

A estratégia freireana era provocar o diálogo por meio de situações sociológicas discutidas no processo de aprendizagem. Para ser leitor, era necessário compreender o mundo, instante em que o sujeito compreende-se nele e com ele (MOURA, 2012). Dessa forma, o conhecimento de si mesmo está relacionado com a leitura. Nessa abordagem, a compreensão das palavras constrói-se na dialogicidade, uma condição para que os sujeitos alonguem-se na inteligência da palavra e, desse modo, construam uma percepção crítica sobre a realidade.

Ao longo de seu trabalho e investigação, Freire observou alguns problemas no material didático produzido para alfabetização infantil, na década de 1950. Um

deles era o fato de que as palavras e os sons trabalhados no material não faziam sentido para os aprendizes porque eram desvinculados de suas experiências.

Apesar de falar em alfabetização, suas ideias para a leitura igualmente podem ser aproveitadas na leitura em língua estrangeira, em especial, com o texto literário. Vinculá-lo à experiência do aluno, permitir que o leitor construa o sentido da palavra por meio da sua percepção nova de leitura de mundo. Entender o texto literário antes de aprender a língua meta. Soa incongruente ou fantasioso, porém, aprender a cultura alheia pode permitir chegar às práticas de leitura/escrita dessa língua alheia.

Como, pois, vincular o texto literário em língua estrangeira à vivência/experiência do aluno de escola básica pública? O próprio texto literário pode ser a resposta para o professor/mediador de leitura, uma vez que a Literatura Hispano-americana é híbrida, multifacetada, multicultural, dialógica no Continente em que o Brasil está inserido. Conhecer essa literatura é necessário, e possibilitar o conhecimento para sua efetiva leitura, mediando encontros por meio da leitura de mundo, antes da leitura da palavra estrangeira, parafraseando Freire em “A importância do ato de ler” (1989). Antes de possibilitar ao estudante o conhecimento, deve-se proporcionar o reconhecimento. Este último abarca a efetiva aprendizagem.

De um modo semelhante ao que propunha Freire (2005) – que o aprendizado da leitura na alfabetização não fosse, necessariamente, uma compreensão profunda da realidade, antes o desenvolvimento da atitude curiosa do sujeito, de sua criticidade, exercício que possibilite a autonomia do ato de conhecer – a leitura em língua estrangeira na educação básica deve objetivar essa atitude curiosa diante do diferente, o conhecimento intercultural que possibilite a construção de sua identidade a partir do Outro, isto é, da alteridade. Antes de formar-se proficiente ou com nível avançado em ELE, reconhecer-se como parte da cultura hispânica pode possibilitar o conhecimento para crescer no desenvolvimento da leitura nessa língua estrangeira.

Dessa forma, espera-se que a leitura de narrativas literárias insira o estudante no universo ficcional, iniciando-o na arte da palavra como ato responsivo – que requer uma resposta e que, tendo o leitor um papel ativo, mostra uma responsabilidade na arte. Se uma das propostas de Freire (1987) era elaborar o material didático a partir da percepção do universo circundante dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, a leitura de literatura estrangeira pode seguir essa

meta. Na medida da possibilidade do profissional, do professor no papel de mediador de leitura, ou seja, de acordo com os recursos de que disponha, deve propor as atividades prévias segundo o universo circundante do aluno, a cultura, vivência, juntamente com o texto literário, isto é, elementos da cultura do aluno que possam ser evocados pela/na cultura da narrativa literária.

Assim, em consonância com o dialogismo bakhtiniano, elabora-se uma proposta dialógica de leitura em que o Outro é parte desse processo de construção dos sentidos, no instante da contrapalavra: leitor e autor conectando-se pelo estético. Busca-se seguir a concepção bakhtiniana de linguagem: atividade, consciência prática, dimensionada no social. De acordo com as ideias de Bakhtin e o Círculo, a compreensão é um movimento de aproximação entre os signos – dados e novos; é resposta de um signo a outro; é deslocamento de elos semióticos que constituem a ininterrupta cadeia de criação e de compreensão ideológica (MOURA, 2012). E, como ato responsivo, de acordo com Geraldi (2017, p. 38) “No fluxo ininterrupto da cadeia contínua e infinita dos discursos, a leitura é sempre já uma resposta em elaboração que, explicitada, demanda por seu turno futuras leituras e a elas, desde sua formulação, já tenta responder.”.

A partir das perspectivas apontadas – as concepções de linguagem e de leitura freireanas e o dialogismo bakhtiniano – sintetiza-se que ler é encontrar-se com o Outro, é (re)construir linguagens, é saber-se parte de um todo, de uma cultura que parecia alheia, porém, que também me define como sujeito no mundo. Freire (2005) sinalizava o vínculo entre linguagem e realidade, sendo a palavra como material da linguagem verbal o cerne de sua proposta (MOURA, 2012). Sendo assim, mediar a leitura de literatura é construir pontes entre a cultura do aluno, a cultura que o circunda (cultura do seu século) e a cultura legítima que se quer compartilhar de forma sistemática – a letrada. O professor, então, deve buscar estabelecer essas pontes: texto – leitor – leituras contemporâneas. Precisa-se conhecer o repertório do aluno. O LD, com toda sua pesquisa prévia realizada pelos autores e anos de dedicação para produzi-lo seguindo critérios específicos do MEC, não dá conta do conhecimento de mundo de cada público. Elaborado para cobrir todo o território nacional, busca incluir as diferentes representações culturais do Brasil. Entretanto, o professor é aquele que conhece sua sala de aula. Deve-se, pois, considerar sua identidade em processo, sua autonomia, seu desenvolvimento,

uma vez que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Conhecendo seu público, proporá atividades prévias de leitura pensadas especificamente que poderão iniciar o leitor na cultura do Outro a partir da sua própria cultura. A problematização sobre seu entorno possibilita aos alunos/leitores reconstruírem a percepção sobre sua própria inserção (ou exclusão) cultural (MOURA, 2012). Ser uma ponte sem cair no continuísmo da acomodação de uma leitura de mundo limitada é valorizar a cultura do aluno com o objetivo de ampliar-lhe a leitura de mundo, a aprendizagem intercultural. Saber escutar o aluno para propor-lhe um novo modo de ver:

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. **Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.** É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 34 – grifo nosso).

No ensino de literatura estrangeira, pode-se usar o exercício da curiosidade de que fala Freire (1996). Que o desenvolvimento da curiosidade permita ao aluno assumir o papel de sujeito da produção de sua leitura de mundo, não mero expectador ou “recebedor” do conhecimento que lhe é “transferido”. É tomar a leitura de mundo/cultura do aluno como ponto de partida para a compreensão do papel da

curiosidade. Assim, evidenciar a dialogicidade existente entre o tempo do aluno e o tempo do texto, entre a cultura do aluno e a cultura literária.

Na contrapalavra instaura-se o sentido, no processo que, por meio da linguagem, recordam-se significados, constroem-se significações, interpretam-se as próprias interpretações. Na perspectiva da presente tese, o mediador de leitura deve investigar a palavra-mundo dos alunos, uma leitura de mundo desse leitor por meio de um levantamento (vocabular, segundo Freire) de expressão e representação. Desse modo, prever o que de representação da sua vivência eles têm elaborado, como sua linguagem se expressa simbolicamente.

Na tentativa de aproximação entre uma teoria pedagógica (de Freire) e uma filosofia da linguagem (de Bakhtin e o Círculo), nota-se que ambos os pensadores focalizaram o lugar da linguagem nas relações sociais. Consequentemente, chega-se ao entendimento de que o ensino de leitura de literatura em um idioma ainda pouco conhecido do aluno deve ser conduzido pela perspectiva da dimensão social da linguagem.

Diante do que tem sido exposto, a intersecção da perspectiva bakhtiniana e da freireana sobre a linguagem aponta a uma possível resposta a lacunas deixadas pelos LD. O papel do leitor na leitura deve indicar a busca do professor pelo contexto social e pelas manifestações de linguagem para fazer a ponte entre o universo do aluno e o universo da literatura hispano-americana. Assim, quais impressões de mundo os alunos evidenciam? Essas impressões que refletem e refratam a realidade (MOURA, 2012) podem nortear as escolhas de abordagem à apresentação do texto literário. Em lugar de propor uma reflexão sobre o entorno do aluno após a leitura de uma narrativa literária, deve-se encontrar os elementos do repertório do aluno que se relacionam com essa narrativa. Esses elementos seriam aquilo que (re)significaria a palavra a ser lida, de modo que a palavra do Outro, expressa literariamente, também (re)significaria o modo de esse leitor compreender sua própria realidade.

A alteridade, dessa forma, seria o cerne da leitura antes, durante e após o ato de ler, sendo este responsivo e dialógico. Na leitura, dialógica, haveria a compreensão de quais impressões de mundo são, pela arte, refletidas e, por ela, também refratadas. A leitura de mundo do aluno forneceria pistas para a escolha de temas, de elementos da literariedade a serem trabalhados nas atividades de pré-leitura. Nos LD analisados, por exemplo, foram observadas propostas de leitura da

arte não-verbal que teriam intersecções com a narrativa literária apresentada. A imagem evoca um conhecimento prévio, indica um elemento familiar, parte do universo do aluno e, também, um elemento da cultura letrada.

Considerar, no ensino, os acontecimentos do mundo, a vida concreta dos sujeitos como subsídios a serem dados pela palavra viva aproxima-se da acepção bakhtiniana de que a palavra como signo reflete e refrata aspectos da realidade (MOURA, 2012). Logo, o professor não deve partir de seu próprio mundo para iniciar a atividade de leitura, mas do mundo do aluno/leitor. Há a necessidade de interação de consciências em lugar de sobreposição de conhecimentos, tendo a palavra como desvelada no diálogo e constituída de ação e reflexão.

Defende-se uma leitura que aponte para o confronto entre palavras-opiniões sobre o objeto de ensino – o texto literário. As atividades devem promover o confronto entre o modo de ver a realidade e a janela de possibilidades que se abre na compreensão da narrativa literária: uma contrapalavra gerada pelo mundo do aluno e o mundo da cultura. É imprescindível “ler” a leitura dos alunos, como se percebem no mundo, como sentem que fazem parte ou são excluídos dele:

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 32).

Esse compromisso do professor de ELE como mediador de leitura, como pesquisador de seu próprio aluno, acena para o encontro do direito à literatura. Ser no mundo é relacionar-se. Se a linguagem é um fenômeno que se realiza na dialogia, é também dialogicamente que se tem acesso à linguagem literária em língua estrangeira. Finalizando a aproximação entre o pensador russo e o brasileiro, ressalta-se essa dialógica compreensão da vida, o lugar do confronto, das assimetrias, das alteridades:

No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjectividade; na linguagem, o lugar do encontro e

desencontro dos homens. Significar o mundo, tornando a vida existência parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. E esta se constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objectivação e subjectivação: as histórias de interacções nunca são idênticas entre si, e daí a irrepetibilidade de casa homem; as memórias de futuro são possibilidades, compagináveis com outros sonhos, mas não redutíveis ao mesmo e ao idêntico. (GERALDI, 2017, p. 51).

Portanto, a resposta metodológica advinda da investigação realizada, instigada pelas análises das duas coleções de LD, está na valorização do papel do leitor, no reconhecimento deste último como acontecimento único e irrepetível. No leitor está o conhecimento para iniciá-lo na prática de leitura em língua estrangeira ao mostrar que traz suas próprias narrativas, possibilitar o conhecimento da existência dessas narrativas e introduzi-lo no modo de conceber outras narrativas, poética ou metaforicamente, porém, sempre narrações. Por exemplo, a memória que acompanha uma narrativa, quais memórias o sujeito carrega e quais podem ser encontradas na narrativa literária. O que o diferencia/aproxima das personagens representadas, descritas, protagonistas ou não.

O destaque dado à narrativa na pesquisa realizada, além de fatores metodológicos de delimitação temática, encontra-se na aproximação que pode ser gerada entre o leitor e o texto. Jouve (2012) afirma que o “ir e vir” da narração, o vaivém entre o interior e exterior no relato de uma personagem tem o efeito de apagar as fronteiras entre a alma e o mundo, a paisagem mental e o espaço natural. As imagens criadas com uma narração, o relato do ponto de vista de uma personagem, apresentam o eu como fazendo parte de um universo no qual ele emerge naturalmente. É essa leveza e naturalidade da narrativa que, defende-se, deve ser explorada na leitura. A marca do Outro na construção de si mesmo direciona à construção da alteridade. Explorar o que da arte de contar histórias pode ser resgatado nas aulas de ELE:

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações da experiência. (MACHADO, 2004, p. 27).

Considerando essa chave na construção do eu pela narrativa, essa experiência leitora que é, também, um (re)conhecimento de si, acrescenta-se a compreensão, metafórica, de uma narrativa como um trem e seus vagões:

Uma história é uma ideia narrativa em desenvolvimento. Assim como um trem tem uma locomotiva que puxa todos os outros vagões a ela ligados, também a história tem um núcleo inicial a partir do qual ela se desenvolve até o desfecho final. Uma necessidade, dificuldade ou busca; um rapto, tarefa ou desafio, são núcleo possíveis, vagões da frente que tratam de estabelecer a primeira parte da sequência narrativa. A primeira aproximação do contador de histórias ao conto a ser estudado é uma pergunta que se dirige aos vagões do trem e às ligações entre eles. É um exercício de síntese e articulação: cada parte, da primeira à última, liga-se às outras formando a sequência narrativa. Identificar cada parte é encontrar a questão narrativa que a define. (MACHADO, 2004, p. 44).

No papel de mediador de leitura, o professor de literatura em língua estrangeira pode utilizar recursos comuns ao contador de história para criar o elo entre a leitura de mundo do aluno e a cultura literária, desenvolvendo o papel da curiosidade de que defende Freire (1996). Encontrar como as partes do relato estão entrelaçadas e usar esse conhecimento para despertar o interesse na leitura, em desvendar o mistério que envolve cada narrativa.

Por querer descobrir o final de uma história, o desfecho de um relato, o aluno pode ser desafiado na leitura, lendo em língua estrangeira para descobrir a finalização de um enredo bem entrelaçado. Muitos gêneros da narrativa breve, abundante nos LD, possuem características em comum com as do conto. Essa “urgência” em terminar a leitura, a impressão total, as estratégias de escrita que apontam para um desfecho marcante podem ser o mote para que o aluno seja leitor eficiente. A curiosidade instigará o estudante a ler por prazer, para descobrir a si mesmo, seguindo em frente, vencendo os obstáculos encontrados no idioma em aprendizagem.

Metodologicamente, cabe ratificar as atividades prévias como estratégia para possibilitar o encontro da cultura do aluno com a cultura literária. Não apresentar o texto literário isoladamente, mas, antes, mostrar o que do mundo do aluno pode ser encontrado naquela obra. Promover uma reflexão sobre quais ausências são observadas e podem ser preenchidas com a leitura. Realizar o trabalho interartes, o cotidiano que mostra a vida e a releitura desta pela arte. Portanto, ativar os

conhecimentos prévios é focalizar a leitura de mundo do aluno, realizando questões que remetam à sua compreensão sobre determinados temas tratados pela narrativa e como esta os aborda: semelhanças e diferenças de visões, as assimetrias entre uma cultura própria e uma estrangeira, e como estereótipos podem ser diminuídos.

Espera-se, assim, que o aluno aprenda a ler o mundo, tanto aquele considerado real como o que se chama ficcional, e entender quais limites os separam. Portanto, a literatura, enquanto ficção, é uma leitura tão válida como qualquer outra, com a vantagem de que o aluno “Lendo sempre, poderá se surpreender ao perceber quanta ficção esconde a chamada realidade e como, através da ficção, pode-se desvendar o real enquanto processo, fruto das relações dos homens entre si e com a natureza.” (WALTY, 1985, p. 50). No mesmo sentido, Lajolo (1998) enfatiza essa diluição das fronteiras entre o real e o imaginário: “[...] uma das forças da leitura, inclusive (e sobretudo?) da leitura literária, é que ela dissolve e borra a nitidez das bases que sustentam a distinção cotidiana entre o real e o imaginário” (p. 11).

Para defesa dessa compreensão sobre a leitura na aula de ELE, vale retomar o estudo de Osorio (2016) em que discorre sobre o discurso literário no desenvolvimento da língua estrangeira:

[...] cada estudante está vivenciando seu próprio processo histórico, tenta compreender que a humanização do homem é produto de sua própria história, que não existe nem ponto de chegada nem de partida, que essa caminhada não é linear nem constante, que muitas vezes se avança, mas em outras recua. Desta forma, o sujeito leitor, ao ver as glórias e as tristezas que o herói da narração vivencia, consegue entender seu próprio processo de crescimento como ser humano que se encontra inserido numa sociedade e num determinado momento histórico. (OSORIO, 2016, p. 14).

Seguindo essa perspectiva da literatura como humanizadora e entendendo a linguagem como prática social, chega-se às práticas leitoras que visam o aluno como sujeito autônomo, com sua identidade em construção, em devir, e cujo texto literário possibilitará o encontro com o Outro a fim de compreender sua alteridade. A leitura requer uma atividade responsiva. De mero receptor de um texto, pode-se passar a interlocutor, a autor. De objeto, passa-se a sujeito. Somente com uma atitude responsiva ativa por meio da arte poderá decidir sobre os sentidos do real e os sentidos da arte, da ficção. Esta pode estar a serviço de um real instituído, ou

mostrar a fresta, a saída, os discursos imbricados nas entrelinhas, e instaurar o diferente ao apontar para si novos caminhos de compreensão. Entre a margem direita e esquerda há outra, mais problemática. Uma terceira margem carregada de sentidos não redutores, talvez menos lógica porque representação, porém aberta ao reconhecimento, à abstração, às possibilidades não permitidas.

Por fim, abre-se espaço à busca de complementaridade ao LD. Usá-lo como ferramenta consciente da importância de cada narrativa literária na aprendizagem, na construção identitária do aluno. Reconhecendo-se mediador de leitura, de linguagens, de culturas, o professor apresentará a leitura como acontecimento, não como reprodução de uma metodologia tradicional que desconsidera a cultura do aluno. A completude está na busca, a finalização não acontece, pois sempre se pode iniciar novas discussões. E, assim, este último capítulo propõe a busca constante, em abertura ao Outro, em ato ético:

Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, não comporta solução e fixidez. Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa (GERALDI, 2017, p. 48).

Na busca por acabamento, descobre-se o inacabamento a que os seres humanos estão sujeitos. Por isso, finalizar uma pesquisa é descobrir que somente foram abertas novas questões a serem ainda respondidas. Assim, está descrito nas considerações finais a quais apontamentos de cunho conclusivo chega-se com o fim da presente tese, entendendo, sobretudo, a importância de serem gerados novos caminhos de reflexão e a abertura que é própria de cada investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O LD de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol mostra um importante avanço na divulgação da cultura literária hispano-americana para o aluno de escola pública. Considerado instrumento de inclusão, ele é um suporte que possibilita encontros com textos de autores de diferentes países. Dada a proximidade geográfica e histórico-cultural com o Brasil, a América Hispânica é fundamental na construção do conhecimento identitário e cultural do aluno de ELE. No entanto, devido à confecção do LD ser norteadas por critérios definidos previamente e, em que pese sua brevidade, por buscar abarcar quanto seja possível maior número de textos autênticos, que representem a língua em uso, as escolhas e apresentações dos textos literários ficam limitados a essa realidade.

Com a pesquisa empreendida, houve a oportunidade de realizar uma análise mais sistemática das coleções de LD. Ao cumprir o primeiro objetivo traçado – investigar como as narrativas literárias hispano-americanas são apresentadas nos livros didáticos de Língua Espanhola, aprovados pelo PNLD 2015, para favorecer o ensino-aprendizagem da leitura de literatura e a formação do leitor marcadamente hispano/latino-americano – permitiu-se comprovar que as narrativas literárias são tidas como objeto de leitura, como os textos são explorados em cada coleção.

Ao considerar o contexto de produção do LD, em especial, o PNLEM e os PCN, constata-se que a literatura ainda está em ameaça, pois os documentos direcionadores alimentam o mercado editorial do LD, diminuem o valor da linguagem verbal e, portanto, supervalorizam a linguagem tecnológica, esclarecem Clímaco e Ortega (2018). Segundo as autoras, os LD de linguagem não dão o lugar merecido à disciplina, pois mesmo a palavra “Literatura” é pouco mencionada neles e nos documentos oficiais, acarretando reducionismo. Ressaltam, ainda, a importância de ensinar a literatura canônica, pois, ao contrário do que comumente se pensa, é democratizante ao possibilitar o contato com textos de qualidade do mesmo modo que o ensino de literaturas estrangeiras possibilita a ampliação da visão de mundo do aluno, em detrimento do temido afastamento da cultura brasileira:

[...] o ensino da literatura estrangeira não significa um afastamento da literatura nacional, ao contrário, justifica-se como um diálogo com esta, de acordo com as necessidades e os interesses da comunidade escolar. Contribui para a formação cidadã, para o desenvolvimento

da aceitação da alteridade e o tratamento da cultura. (CLÍMACO, ORTEGA, 2018, p. 125).

Notou-se que ampliar a leitura de mundo permite ao aluno conhecer melhor a própria cultura ou a cultura da qual faz parte, a memória de seu país, talvez antes desconhecida porque desconsiderada. A literatura possibilitaria o olhar exotópico ao diferente, perceber a diferença na aparente igualdade e a identidade na dessemelhança.

Desse modo, tendo retomado, uma vez mais, a importância do trabalho com a Literatura Estrangeira na Educação Básica e a limitação temporal e física dos LD, evidenciou-se que o LD de ELE possui variedade nas escolhas textuais, contudo, ainda mostra-se lacunar. Pensado para os três anos do Ensino Médio, precisa dar conta dos conteúdos exigidos e em pouco tempo, com objetividade e praticidade. Isso poderia limitar ainda mais a apresentação das narrativas, como a necessidade de adaptação e fragmentação dos textos originais. Porém, mesmo deixando-se de lado o texto poético e peninsular na pesquisa realizada, analisando somente atividades com narrativas hispano-americanas, encontraram-se muitos textos literários em ambas as coleções.

Em resposta ao PNLEM de Língua Estrangeira Moderna, os LD de Espanhol possuem suas características peculiares determinadas por fatores como a ideologia, a resposta a um projeto educacional/pedagógico do Ministério da Educação (no triênio 2015-2017), o leitor pressuposto aluno de escola pública. Tendo em vista esses interlocutores e os desafios dos autores na confecção do LD, a presença das narrativas hispano-americanas foram analisadas, considerando a alteridade e a formação do leitor como necessária abordagem na leitura.

Na primeiro capítulo da tese, realizou-se a apresentação do histórico do livro didático de espanhol como língua estrangeira, seu percurso no contexto editorial e legal. Mostrou-se uma progressão em sua constituição, uma vez que passou a contemplar a América Hispânica e, posteriormente, foi incluído no PNLD, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. O aluno, a partir de então, tem acesso a textos autênticos em língua estrangeira, fato que acarreta uma grande responsabilidade ao apresentar o texto literário a esse público que, em muitos casos, terá apenas o LD como mostra cultural de países hispano-falantes.

Ainda no capítulo 1, foi mostrado o lugar dado à Literatura nos documentos oficiais. Está reduzida à área da leitura, pois o texto literário é tratado como mais um gênero discursivo, não em sua dimensão estética. Não por acaso tenham sido encontradas muitas atividades nas quais a propriedade estética do texto literário fora desprezada, usando-se a narrativa como texto objeto de ensino de gramática. A representação e o conhecimento sobre o ser humano, que pode ser apreendido da sua interpretação, foram desconsiderados em muitas atividades, como no caso da atividade com o conto “Instrucciones para dar cuerda al reloj”, de Julio Cortázar, no livro *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, volume 2.

No segundo capítulo, apresentou-se a teoria que sustentou a pesquisa e que sempre fora retomada quando das análises, em movimento cíclico, como propôs a metodologia empregada. Utilizou-se a teoria dialógica de M. Bakhtin e o Círculo como base para a construção teórica na pesquisa. Os conceitos de gêneros discursivos, dialogismo, alteridade e interculturalidade foram o fundamento para analisar as atividades de leitura de literatura (narrativas hispano-americanas) nos livros didáticos de espanhol. A compreensão da linguagem como dialógica acarreta tanto um modo de ler narrativas literárias como um modo de ensinar como se expressa a representação hispano-americana.

Desse modo, a discussão teórica corroborou com a compreensão do objeto; e as atividades de leitura de narrativas hispano-americanas nos LD foram analisadas de acordo com os conceitos dados. Com a discussão sobre o dialogismo e a alteridade, compreende-se a leitura de literatura dialogicamente. Isto é, traz-se para o centro do processo de leitura o papel ativo do leitor. O outro é tido como peça-chave na construção identitária. Da concepção de língua como fato social e ato dialógico, tendo a literatura como manifestação da língua, traz-se para o centro essa perspectiva bakhtiniana do ato de ler:

Bakhtin concebe a língua como um fato social e que revela as ideologias dos falantes, acontecendo por meio do diálogo. Essa é uma parte inseparável da realidade dialógica uma vez que as tocas discursivas entre o eu e o outro durante o processo da leitura permite elaboração de enunciados e de enunciações. No referente à leitura Bakhtin propõe um procedimento de interação ente o leitor, texto e autor, de modo a criar uma leitura interativa. Tomando a leitura como um ato de interação entre os sujeitos a cooperação instaurada é necessária porque o leitor pode se tornar protagonista do ato de ler, através de sua compreensão. (DI CAMARGO JR., 2016, p. 55).

A teoria bakhtiniana traz a concepção de linguagem e, em consequência, de leitura. Nessa perspectiva, a leitura é evento discursivo, é construção da contrapalavra. Logo, luta entre o já dito, o expresso na palavra e o “a dizer” pela palavra. Ser leitor proficiente é saber jogar esse jogo de sentidos ou saber lutar com as armas corretas. Resignificar, encontrar sentidos nas entrelinhas, notar as alteridades do texto, os espaços produtivos de sentidos que abundam a literatura.

A partir dos estudos de Bakhtin, Geraldi (2007, p. 14) defende a ideia de leitura “como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz”. Para pensar a leitura dessa forma deve-se perceber a linguagem como um processo contínuo de constituição a despeito da precariedade que a temporalidade específica dos momentos possa implicar. O inacabamento é sempre fato a considerar na leitura. A escrita, como experiência que condena-se ao Outro e às bordas do texto, um confronto com o texto alheio, é, também, um conflito de identidade.

Saber transitar entre tais conflitos de identidades em busca da construção da alteridade é tarefa árdua na leitura do texto literário. Essa compreensão intercultural corroborou as análises e, também, o segundo objetivo geral traçado: propor uma abordagem de leitura sob o enfoque metodológico utilizado na pesquisa. Com o foco sobre a leitura, a proposta mostrou-se também circular, retomando conceitos, realizando aproximações entre teorias. Seguiu-se a compreensão de leitura, dentro do conceito de gêneros discursivos, como:

[...] uma atividade que mantém o signo linguístico pleno de sentido em eterna circularidade e (re) significação, pois é com o ato de ler que se engloba e transforma as intenções iniciais de um autor e sua localização no mundo dos sentidos. Transforma o discurso primário em secundário e o secundário em primário, porque é com o trabalho do leitor com o ato de ler que as atividades humanas vão se modificando de acordo com a compreensão que se tem daquilo que leu. [...] No referente à leitura Bakhtin propõe um procedimento de interação entre o leitor, texto e autor, de modo a criar uma leitura interativa. Tomando a leitura como um ato de interação entre os sujeitos a cooperação instaurada é necessária porque o leitor pode se tornar protagonista do ato de ler, através de sua compreensão. (DI CAMARGO JR, p. 55).

Tomada a compreensão da leitura como esse ato de interação entre o leitor, texto e autor, defende-se o papel do professor que usa o LD como mediador de

leitura. Além do próprio texto, o leitor tem relevância na proposta de atividades de leitura. Ele não deve estar alheio à rede de ideias que se instaura na literatura:

[...] o leitor é parte de uma cadeia de ideias que levará a uma proposta de entendimento maior quando se vê interligada a outros componentes tão importantes quanto o leitor. O ato da leitura [...] é de alteridade pura, pois ela é feita e constituída de excedente de visão. (DI CAMARGO JR., 2016, p. 56).

Desse modo, a hipótese de que a alteridade e o conhecimento do Outro constituem um fator importante na aprendizagem de idiomas, sendo ambos comprovados pela leitura de narrativas literárias, foi em parte, confirmada, pois a análise das atividades tem demonstrado a entrada de aspectos extra-literários na formação do leitor, um caminho de construção do conhecimento, isto é, da formação do leitor por meio do olhar exotópico.

Após discussão da teoria, o terceiro capítulo dedicou-se à descrição metodológica, à apresentação geral dos LD que perfazem o *corpus* da pesquisa e às primeiras análises das atividades de literatura. Nos capítulos 4 e 5 foram apresentadas as análises. O primeiro corresponde à análise da coleção de LD *Cercanía Joven: español* e o último sobre *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Observou-se o trabalho com variedade de gêneros do modo narrativo, o diálogo interartes, a interdisciplinariedade e a aproximação com países hispano-americanos.

A coleção da editora SM, *Cercanía joven*, é marcada por esse trabalho. Contos, crônicas, relatos de memória e lenda estiveram presentes como objeto de leitura, sendo considerados em sua dimensão estética. Dentre os textos não analisados, foram encontrados clássicos do cânone espanhol, como “el *Quijote*” e do cânone hispano-americano, contos de Mario Benedetti, Julio Cortázar e outros. Algumas lacunas observadas, como a interculturalidade e formação da alteridade podem ser preenchidas com o trabalho de mediação do professor. Ativação de conhecimentos prévios, retomada da forma e do conteúdo da narrativa trabalhada como modo de o aluno ver o mundo e (re)conhecer a própria realidade ainda é uma tarefa a ser empregada quando do uso desse LD. Dos três pontos principais que foram base das análises – desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura; elementos basilares do gênero discursivo; e características que possibilitam a construção da alteridade – constatou-se um trabalho mais efetivo quanto ao primeiro e segundo

pontos. A alteridade precisa ser pensada, considerando-se o contexto do aluno em sua mediação.

Ademais, essa coleção mostrou espaço reservado para o texto literário ao longo de seus capítulos. Ao final de cada uma das unidades, um projeto foi delineado para o trabalho interdisciplinar e interates cujo foco era a literatura. Essa seção é denominada *Proyecto* – as subseções pensadas para trabalhar a literatura de modo interdisciplinar, apresentam elementos culturais de um país cujo idioma oficial é o espanhol, relacionando-os com o contexto semelhante no Brasil e propondo a produção textual de gêneros variados, nem sempre literários. As atividades com narrativas literárias não se apresentam exclusivamente nos projetos, porém, neles são mais abundantes.

A coleção da editora Macmillan, *Enlaces: español para jóvenes brasileños* mostra a preocupação com a variedade de representantes de literatura estrangeira. Além da literatura hispano-americana e espanhola, apresentou textos brasileiros (embora sem o trabalho associado ao texto hispânico) e clássicos da literatura mundial, ainda que citados ou somente suas sinopses mostradas, como “Frankenstein o el moderno Prometeo”, de Mary Shelley; “La isla del Dr. Moreau”, de H. G. Wells; e “Yo, Robot”, de Isaac Asimov, narrativas da ficção científica que geraram várias releituras na literatura e no cinema.

Observou-se o compromisso com a variedade de autores e gêneros. Contos, biografias, relatos de memória, literatura indígena, relatos pré-colombianos foram gêneros trabalhados em atividades de leitura ou em outros exercícios. Lamentavelmente, alguns textos literários não tiveram seu trabalho produtivo, isto é, a atividade sobre ele não o considerava em sua função poética, ausente a fruição e a percepção de seu poder de encantamento e componente emotivo, necessários à interpretação e leitura efetiva da literatura. Dos três pontos principais que foram base das análises – desenvolvimento da leitura: dialogia e cultura; elementos basilares do gênero discursivo; e características que possibilitam a construção da alteridade – foi encontrado trabalho mais efetivo quanto ao segundo ponto. Muitas atividades apresentaram dados formais do gênero, mas nem sempre o contextualizavam com o universo literário, com a construção hermenêutica própria da literatura. Por isso, cultura e alteridade ficaram menos enfatizadas. Ainda assim, alguns textos não tiveram seu gênero especificado. Desse modo, como na coleção anterior, o trabalho

docente deve mediar a leitura, dando à literatura o seu lugar como arte, mantendo-a em sua dimensão estética.

Finalmente, o capítulo 6 apresentou, como proposta de leitura dialógica, uma aproximação entre Bakhtin e Paulo Freire, apontando a importância da contrapalavra, da leitura de mundo na leitura em língua estrangeira, posto que as análises costumam apresentar lacunas e um dos objetivos traçados na investigação foi a realização dessa metodologia de ensino de Literatura, isto é, de leitura com o foco no ensino-aprendizagem de modo dialógico e intercultural. A análise dos LD, em sua finalização, mostrou a importância do papel docente e a sua formação para uso efetivo do LD.

Dentro do proposto como metodologia de leitura, a mediação entre a leitura de mundo do aluno e a cultura literária, pode-se acrescentar, mais especificamente, atividades de cunho artístico que visem preparar o leitor à narrativa. As atividades prévias que possibilitem a construção cognitiva para que o aluno reconheça, como leitor, os caminhos traçados pelo texto literário para sua compreensão. A partir da linguagem do aluno e de sua leitura de mundo, mostrar-lhe conceitos próprios da arte literária, sem cair em tecnicismo ou reduzir a leitura ao descomprometimento sistemático. Assim, pode-se valorizar, na fase de pré-leitura, atividades que permitam ao estudante inferir questões a partir da leitura e compreensão leitora, como leitura em voz alta, técnicas da contação de histórias, leitura pelo professor das suas histórias favoritas, contação por parte do estudante, leitura de fruição, sem perguntas de verificação (CLÍMACO, ORTEGA, 2018).

Em resumo, defende-se o papel do professor como mediador de leitura. Porém, para tanto, precisa-se ser leitor; não se confundir em teorias de escolas literárias e uso do texto literário como fontes de exemplos gramaticais, mas saber extrair do texto possibilidades de fruição, sendo ponte entre a leitura de mundo do aluno e a leitura de mundo da cultura letrada:

[...] um professor que não se enrede no sistema de confusões em relação ao uso do texto literário, um professor que seja, também, um leitor, saberá como usufruir dos textos de maneira a provocar em seus alunos a vontade de ler mais, de conhecer outros textos semelhantes, de buscar incessantemente novos autores e livros, levando-os a outros, em um movimento permanente de descoberta do mundo através da leitura. (MILREU, 2018, p. 102).

Destarte, as considerações resultantes da pesquisa realizada apontam para o trabalho daquele que usa o LD como ferramenta. Abrem-se novas janelas de investigação sobre a formação docente, não enfatizada nesta tese. Ressalta-se o papel do professor como aquele que reconhece as relações dialógicas e as usa como estratégia para apresentar ao aluno uma narrativa literária.

Há a possibilidade de usar técnicas próprias da contação de histórias para desenvolver a leitura. A narrativa em voz alta no início da história; a estratégia chamada “tempestade de ideias” para trabalhar o tema de uma narrativa a partir de palavras do campo semântico que sejam nele mais presentes; a alusão a personagens, espaços e/ou tempo narrativos em dialogia com a leitura de mundo do aluno, comparando-os com séries e filmes que os alunos conheçam, por exemplo. Centrado no prazer do texto, pode-se chegar ao letramento. Entretanto, longe de ser superficial na leitura, usar esse prazer estético como mote a uma reflexão mais aprofundada da representação literária. Tendo despertado o interesse na leitura e indicado caminhos à sua interpretação, as questões posteriores promoverão reflexões e abertura à resposta do leitor. As referências culturais e conhecimentos do leitor formarão, junto com as estratégias de leitura desenvolvidas, a competência literária e a leitura dialógica. A significação acontece, então, quando as contribuições do leitor identificam os indícios que aparecem no texto (SANTOS, 2018).

A investigação realizada assinala a evidência de que os LD são suportes fundamentais de acesso à Literatura em Língua Estrangeira para o aluno de Escola Básica, sendo necessária uma leitura atenta de seus conteúdos por parte do professor, de modo a complementar a sua instrumentalização, possibilitando a realização de leitura do texto literário de modo dialógico, atendo-se à particularidade do sujeito leitor/aluno, de sua individualidade e, também, de seu contexto social.

REFERÊNCIAS

ALBALAT, Antoine. **A arte de escrever em vinte lições**. Trad. Cândido de Figueiredo. Campinas: Vide Editorial, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas – SP: Pontes, 1998.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. (2007). **La comprensión lectora en español: un breve análisis desde los manuales de ELE**. Actas del X Congreso Brasileño de profesores de español. Brasília : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/nair1.pdf> Acesso em: 22 ago 2017.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 28 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARROS, Augusto Moretti de. **Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

BASTOS, Hermenegildo. **Memórias do Cárcere: literatura e testemunho**. Brasília, Ed. Da UnB, 1998.

BIAVATI, Nádia Dolores F. Las prácticas (inter)culturales como enfoque: para una política lingüística formal en la enseñanza de PLE. Rio de Janeiro: **Dialogarts**. 2013 Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/142a152.pdf Acesso em: 28 fev 2018.

BAJTIN, M. M. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. San Juan de Puerto Rico: Antropos, 1997.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al.. São Paulo: Ed. da UNESP: Hucitec, 2002.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: UNICAMP, 1997.

BRAIT, Beth. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem / The Emergence of a Dialogic Perspective on Language on the Boundary between Language and Literature. **Bakhtiniana**. São Paulo, 12 (2): 5-23, Maio/Ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/31725/22640> Acesso em: 10 jan 2018.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRASIL – MEC-SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, volume 1.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – PCNEM, v. 1 - Linguagem, Código e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso 23 dez 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso: 20 fev 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso: 30 nov 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

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

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CAMPOS, Maria Inês Batista. OLIVEIRA, Agildo Santos S. Antologia escolar brasileira do século xix: a presença do autor no preâmbulo. **Revista Fórum**

Linguístico. v. 13, n. 3. 2016. p. 1476-1491. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1476/32710> Acesso em: 15 set 2017.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas**. 2016. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/70359/39817>. Acesso em: 05 de out 2017.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. (org.). **O direito à literatura**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, Brasília: 1978.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia. Lúcia. Menezes. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). **Anais do I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Vitória-Es, 2011. Não paginado.

CLARK, Katerina. HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspetiva, 1998.

CLIMACO, Adriana. O.; ORTEGA, Raquel da Silva. Literatura é arte: dimensão estética ocultada no ensino. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. 1ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2018, v. 1, p. 113-131.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía joven**: español. 1º ano. São Paulo: Edições SM, 2016.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía joven**: español. 2º ano. São Paulo: Edições SM, 2016.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; BARCIA, Pedro Luis. **Cercanía joven**: español. 3º ano. São Paulo: Edições SM, 2016.

CONDE-RODRÍGUEZ, M. F. **La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios**. Madrid: Arcolibros, 2005. p. 11-37.

CORTÁZAR, Julio. Do conto breve e seus arredores. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arriguci Jr. E João Alexandre Barbosa. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 227-237.

COUTINHO, Eduardo F. **Literatura Comparada na América Latina: ensaios**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2003.

CORTEZ, Franz Giuseppe F. The Philippine Engagement with Paulo Freire. **Kritike** v. 7, n. 2, dezembro, 2013. p. 50-70. Disponível em: <http://www.kritike.org/journal/issue_13/cortez_december2013.pdf>. Acesso: 10 fev 2019.

DEVÉS, Eduardo. **Pensamiento Periférico: Asia – África – América Latina – Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global**. IDEA-USACH, Buenos Aires, CLACSO, edición electrónica. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140217024434/PensamientoPeriferico.pdf> Acesso em: 12 set 2017.

DI CAMARGO JR., Ivo. Bakhtin e a leitura: excertos para uma construção de sentido. In. OSORIO, Ester Myriam Rojas.; DI CAMARGO JR., Ivo. (orgs.) **Mikhail Bakhtin: o lugar da leitura na educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. P. 51-60.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Trad. Feist, Hildegard. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FANINI, Angela Maria Rubel. Embate dialógico entre leitura e escrita: manifestação de uma ética da ação discursiva a partir do Círculo bakhtiniano. **Bakhtiniana**. 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In. DE PAULA, Luciane. et. al. (orgs.) **Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis**. v. 2. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 33-48.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In.: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 161-194.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. FREI BETTO. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

GERALDI, João. Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos; Pedro & João Editores, 2010.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **O espelho de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

_____. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que não houve. In. **Diálogos através de Paulo Freire**. Coleção Querer saber I. Portugal: Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE. <<http://www.ipfp.pt/publicacoes>>. Acesso em: 30 out 2018.

_____. **A leitura na sala de aula**: as muitas faces do leitor. Série Idéias. N. 5. São Paulo: FDE, 1997. p. 79-84.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HERNÁNDEZ, Roberto Sampieri. FERNÁNDEZ, Carlos Collado. BAPTISTA, Pilar Lucio. **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill, 2006.

HERRERO, M^a Antonieta Andión. Hispanohablantes americanos en los materiales de E/LE. In: **Cuadernos Cervantes**, septiembre-octubre, nº 10, 1996. (p. 38-42).

IMBERT, Enrique Anderson. El aprendizaje de lenguas. In: TABOADA, Gabriel Cristian. **Antología del ensayo latinoamericano**. Tomo 2. Buenos Aires: STE, 1994. p. 249-250.

JANSON, Tore. **A história das línguas**: uma introdução. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. trad. Célia Neves e Alderico Toríbio; rev. Célia Neves. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KULIKOWSKI, María Zulma M. *La lengua española en Brasil: un futuro promisor*. In. SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-52.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana**. Trad. Carmen González Marín. 9 ed. Madrid: Cátedra, 2012.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In. _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MACHADO, Irene. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Imago/FAPESP, 1995.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MALDONADO, Rafaela Souza. **A reconstrução da memória de resistência em Roma e Turim: a autobiografia e Carla Capponi e o diário de Ada Gobetti**. 2016, 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

MARQUES, Luís. Provocações de alteridade. In. **Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação**. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. p. 32-35.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MILREU, Isis. O ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In. CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. 1ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2018, v. 1, p. 83-111.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

MOURA, Edite Marques de. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos**. São Carlos: Pedro e João editores, 2012.

MOZZILLO, Isabella. MACHADO, Maristela Gonçalves Sousa. **O ensino da língua estrangeira e a competência intercultural**. Disponível em : http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Isabella_Mozzillo_e_Maristela_Machado.htm Acesso: 23 dez 2017.

OLIVEIRA, Agildo Santos Silva de. Interações discursivas na Apresentação de Livro Didático de Língua Portuguesa: diálogo entre sujeitos e esferas. **VIII EPED – Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. 2017, p. 10-23.

OSMAN, Soraia. et. al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. v. 1. 3. ed. Cotia: Macmillan, 2013.

_____. et. al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. v. 2. 3. ed. Cotia: Macmillan, 2013.

_____. et. al. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. v. 3. 3. ed. Cotia: Macmillan, 2013.

OSORIO, Ester Myriam Rojas (org.). O discurso literário como motivação para o desenvolvimento da LE. In: OSORIO, Ester Myriam Rojas. CAMARGO JR., Ivo Di. (orgs.) **Bakhtin: o lugar da leitura na educação**. São Carlos: Pedro e João editores, 2016. p. 13-21.

OSORIO, Ester Myriam Rojas (org.). **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ligieap.htm> Acesso em: 14 set 2017.

PARAQUETT, M. Espanhol, língua estrangeira: um objeto fundamental. **Caligrama**. Belo Horizonte: 1998. p. 117 a 128. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/325/275>>. Acesso: 27 fev 2014.

_____. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Espaços Linguísticos**. Resistências e expansões. Salvador, UFBA, 2006, p. 115-146.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. v. 6. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

_____. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 49-69.

_____. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 379-404.

PARIS, Tânia Paola C. E. M. Ensinar literatura hispano-americana visando os significados das expressões idiomáticas. In: OSORIO Ester. M. Rojas. (Org.). **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2011. v. 1. p. 221-227.

PAZ, Octavio. Alrededores de la literatura hispanoamericana. In. PAZ, Octavio. **In/Mediaciones**. Barcelona: Seix Barral, 1981.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Editora 34, São Paulo, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Revista Literatura e Sociedade**. n. 9. 2006. p. 16-29.

PETRILLI, Susan. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a aproximação bakhtiniana da literatura. In: DE PAULA, Luciane.; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado da Letras, 2010. p. 31-52.

PIZARRO, Ana. Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales en América Latina. In: PIZARRO, Ana (Org.) **América Latina**: Palabra, literatura e cultura. Campinas: UNICAMP, 1993. v. 1, p. 19-37.

_____. (org.s). **Latinoamérica: el proceso literario. Hacia una historia de la literatura latinoamericana**. Santiago: RIL editores, 2014.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 16. n. 32-33. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403> Acesso em: 21 dez 2017. p. 35-48.

PONZIO, Augusto. O pensamento dialógico de Bakhtin e de seu círculo como inclassificável. In teoria inclassificável. In: DE PAULA, Luciane. STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 293-349..

PONZIO, Augusto. CALEFATO, Patrizia, PETRILLI, Susan, Prefácio. 1993. In: PONZIO, Augusto. CALEFATO, Patrizia. PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7-8.

PONZIO, Augusto. CALEFATO, Patrizia. PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Diário de classe**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.

RAMA, Ángel. **Literatura, cultura e sociedade na América Latina**. Seleção, apresentação e notas Pablo Rocca; colaboração Verônica Pérez; tradução Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editioal, 2017.

RICHTER, Leonice Matilde. Clássico marxista: “Dialética do concreto”. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012. Disponível em: [ttp://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/17383/953](http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/17383/953) Acesso: 23 set 2017. p. 236-248.

ROCCA, Pablo. **Enseñanza y teoría de la Literatura en José Enrique Rodó**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2001.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. De “comunidade ibero-americana” a “países nossos vizinhos”: a designação de territórios objeto de integração em um projeto de lei de 1993. In: CELADA, María Tereza; FANJUL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana. (Cord.) **Lenguas en un espacio de integración**:

acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010. (p. 165-183).

SANTOS, Joel Rufino dos. Leitura e memória. In: **Simpósio Nacional de Leitura**. Rio de Janeiro: PROLER, 1994. P. 85-88.

SANTOS, Raquel de Castro dos. Sendas entre o texto literário, a atividade de leitura e o livro didático de ELE. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; MILREU, Isis; ORTEGA, Raquel da Silva. (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas**: reflexões, propostas e relatos. 1ed. Campina Grande: EDUFCG, 2018, v. 1, p. 385-429.

SANTANA, Yamicela Torres. El arte de leer español, pero... ¿dónde está la literatura? **Interdisciplinar**. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013. p. 455-468. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/download/1338/1187>>. Acesso: 27 fev 2014.

SARMENTO, Simone. SILVA, Larissa Goulart da Silva. **The book is (not) on the table**: o programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação lingüística. 2012. Disponível em: http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf Acesso 22 nov 2017. p. 1-16.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. (org.) **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. São Paulo: Ática, 2007.

SOBRINO, G. J. **Apuntes de Literatura Infantil**: cómo educar en la lectura. Santander: Alfaguara, 2000.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Gêneros discursivos na formação do professor de leitura: uma questão de alteridade. In: OSORIO, Ester Myriam Rojas (org.). **Mikhail Bakhtin e os gêneros discursivos na educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 73-85.

TEZZA, Cristovão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório: Shiela Grillo. São Paulo: Editora 43, 2017.

_____. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: Hacia uma poética sociológica. In: BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los

borradores y otros escritos. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997, pp. 106-137.

_____. A palavra e suas funções sociais. [1930]. In: VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.189-212.

_____. [1930]. A Estrutura do enunciado. Tradução de Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em Mikhail Bakhtine. **Le principe dialogique**: suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine. Paris, Seuil.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **O que é ficção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

ANEXO A - Estrutura dos LD

Cercanía joven: español - o lugar da abordagem do gênero

Estructura de la obra

INICIO DE UNIDAD

2 El arte de los deportes: ¡salud en acción!

En esta unidad...
¿Quieres saber qué aprenderás en las unidades? Aquí te mostramos una parte de lo que conocerás sobre el mundo hispanico.

Transversalidad
En estas líneas leerás la respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué temáticas del mundo hispanico te conectan a la salud, al medio ambiente, al consumo, a la ética, a la ciudadanía, a la pluralidad cultural y a los temas locales?

Interdisciplinaridad
Aquí se identifican las asignaturas que se conectan al español en las unidades: Geografía, Historia, Educación Física, Lengua, Literatura, Sociología, Filosofía, Química, Física, Biología, Matemáticas, Arte.

Para empezar
Mapas, fotografías, historietas, pinturas, escenas de películas... A través de estos recursos empezarás la unidad entrando directamente en materia.

LAS CUATRO HABILIDADES

Lectura

3 Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!

Almacén de ideas
Aquí sabrás si leerás un reportaje, una propaganda, una crónica... Además, te informará sobre la temática del texto con preguntas y discusiones antes de la lectura.

Tejiendo la comprensión
Lo fundamental de la lectura de un texto es interpretarlo bien, ¿verdad? Aquí contestarás distintas preguntas sobre lo que leíste, hablarás con los demás acerca de los temas, expresarás opinión, entre otras tareas interesantes.

Escritura

Conociendo el género
Aquí conocerás el género de texto que escribirás y sus características. ¿Qué estructura tiene un artículo de opinión? ¿Cómo se organiza un informativo? ¿Qué es una sinopsis literaria?

Taller de escritura
Es el momento de escribir. Aquí podrás describir, narrar, argumentar, aconsejar, dialogar, relatar... todo eso en lengua española.

Reescritura
Aquí te damos algunas pistas para revisar tu texto y perfeccionarlo. Es muy importante hacerlo, al final, antes de publicar tu texto en revistas, periódicos, libros, murales, carteles...

Planeando las ideas
Para escribir hay que planear las ideas. En esta parte, se proponen actividades para abordar la temática del texto que se escribirá.

Escucha

4 Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!

¿Qué voy a escuchar?
¿Quieres saber qué escucharás? Aquí, descubrirás si se trata de una noticia, una entrevista, una canción... Además, conocerás la temática de esos textos orales: ¿deporte?, ¿política?, ¿amor?

Comprendiendo la voz del otro
Aquí hay preguntas de reflexión sobre lo que escuchaste. Además, podrás expresar tu opinión sobre la temática en cuestión. ¿Quieres comprender al otro y expresar tus ideas? ¡Participa!

Escuchando la diversidad de voces
En este apartado escucharás a varias personas hablando español. Te proponemos tareas distintas: encontrar palabras intrusas, rellenar huecos, ordenar el texto, relacionar imágenes con lo que escuchas, entre otras estrategias de comprensión intensiva, extensiva y selectiva.

Oído perspicaz: el español suena de maneras distintas
Las letras, sus sonidos, los acentos... Aquí pondrás atención en la pronunciación y en la ortografía de la lengua española. Entrarás en contacto con las diferencias y variedades de ese idioma.

> Escritura

> Conociendo el género

Lee las siguientes informaciones entresacadas de *Wikipedia* sobre la tarjeta postal:



La tarjeta postal ilustrada, llamada simplemente "postal", "tarjeta postal", o **tarjeta de correo**, es una pieza rectangular de cartulina, o cartón fino, preparada para escribir y enviar por el correo tradicional, sin necesidad de usar un sobre.

[...]

En el anverso, las postales llevan impreso un dibujo o fotografía, a menudo del lugar en donde fueron compradas, por lo que son un artículo habitual de venta en tiendas de recuerdos, quioscos de prensa y hoteles, en países muy turísticos [...].

[...]

La principal diferencia con respecto a una carta convencional es que la postal no utiliza sobre; así que su contenido puede ser leído con facilidad, por lo que no se aconseja su uso para envíos cuya privacidad sea importante.

[...]

Una postal virtual es la que se manda a través de internet, normalmente por correo electrónico. Puede ser estática o animada [...].

Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Tarjeta_postal> Acceso el 19 de septiembre de 2012.

- **Género textual:**
Postal
- **Objetivo de escritura:**
Mandar noticias y comentar un viaje
- **Tema:** Viaje a países hispanohablantes
- **Tipo de producción:**
Individual
- **Lectores:** Un amigo que recibirá la postal

Ahora, contesta:

a) ¿Has enviado o recibido una tarjeta postal alguna vez? En caso afirmativo, ¿de qué lugar era la postal? ¿Te la envió alguien o la enviaste tú? ¿Era impresa o virtual?

b) ¿Qué papel cumplen las imágenes y fotografías en una postal?

c) ¿Para qué sirven las tarjetas postales?

ENLACES: español para jóvenes brasileños – divisão das unidades

UNIDADES	COMPETENCIAS Y HABILIDADES	FUNCIONES COMUNICATIVAS
Unidad 0 El español en el mundo Países que hablan español	Valorar la diversidad étnico-cultural.	Formular preguntas que permitan interacción en clase.
Unidad 1 Conociéndonos en tiempo real Formas de conocer a las personas	Identificar y analizar las funciones del lenguaje. Identificar marcas de variantes sociolingüísticas.	Saludar y despedirse. Presentarse y presentar a alguien. Solicitar y dar información personal.
Unidad 2 Del tú al usted Formas de tratar al otro	Identificar marcas de variantes sociolingüísticas y explotar el registro formal e informal.	Solicitar informaciones personales, diferenciando adecuadamente las situaciones de formalidad e informalidad.
Unidad 3 De ciudad en ciudad Conocer una ciudad por sus características	Interpretar informaciones socioeconómicas. Identificar marcas de variantes sociolingüísticas.	Describir una ciudad: lugares y servicios. Informar de la existencia de un lugar y localizarlo. Decir los nombres de establecimientos públicos. Elaborar una presentación promocional de una ciudad.
Unidad 4 Bajo diferentes techos Las viviendas y sus aspectos socioculturales	Valorar la diversidad de los patrimonios arquitectónicos y culturales, identificándolos en diferentes sociedades y lugares. Identificar marcas de variantes sociolingüísticas.	Describir y valorar diferentes tipos de casa. Ubicar las partes y objetos en una vivienda. Nombrar partes y objetos de la casa. Comparar diferentes tipos de vivienda.
Unidad 5 Medioambiente: ¿y a ti qué? Preservación del medioambiente	Analizar críticamente las implicaciones ambientales y socioeconómicas del uso de los recursos naturales, materiales o energéticos. Proponer formas de intervención para reducir y controlar los efectos de contaminación. Identificar marcas de variantes sociolingüísticas.	Describir acciones habituales. Hablar del medioambiente. Expresar y preguntar por la frecuencia de acciones y hábitos.
Unidad 6 ¿Qué hay detrás de la etiqueta? El consumismo y las marcas	Analizar críticamente las implicaciones socioeconómicas de los mercados y del consumo. Identificar marcas de variantes sociolingüísticas.	Pedir opinión sobre el vestuario. Decir el nombre de las ropas y colores.
Unidad 7 ¿Qué ves cuando me ves? Acoso escolar: una forma de violencia y discriminación	Confrontar interpretaciones diversas, comparando diferentes puntos de vista y analizar la validez de los argumentos utilizados.	Describir a personas por su físico y por su carácter. Identificar a personas y cosas. Presentar un decálogo.
Unidad 8 ¡Qué buena onda! El deporte como inclusión social	Analizar factores socioeconómicos relacionados con el desarrollo y las condiciones de vida. Identificar diferencias entre el registro oral y escrito.	Expresar gustos y preferencias, sensaciones y emociones. Expresar coincidencias o no en los gustos. Graduar los gustos. Divulgar oralmente un evento deportivo.
Un poco más de todo 147 Modelos de pruebas de ENEM 179 Más cosas 184 Tabla de verbos 188		

ÍNDICE

CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	GÉNERO DISCURSIVO	TEMA TRANSVERSAL	INTERDISCIPLINARIDAD	PÁGINA
El alfabeto		Pluralidad Cultural	Geografía	8
Uso de los pronombres sujeto Verbos Verbos en presente de indicativo Verbos: <i>estudiar, leer, vivir, ser, tener, llamarse</i> Pronombres interrogativos Números cardinales Signos de interrogación y exclamación Sonidos vocálicos: <i>a, e, o</i>	Conversación en un chat	Pluralidad Cultural	Lengua Portuguesa	11
Distinción de uso de los pronombres: <i>tú, vos y usted / ustedes y vosotros(as)</i>	Entrevista de trabajo	Pluralidad Cultural	Lengua Portuguesa Sociología	27
Usos de <i>haber, estar y tener</i> Artículos definidos, indefinidos Contracciones Léxico: nombres de establecimientos públicos Sonidos de las consonantes: <i>ch, h</i>	Folleto turístico	Pluralidad Cultural	Geografía Historia	45
Comparativos Adverbios y preposiciones de lugar Género y número Léxico: partes de la casa Sonidos de las consonantes: <i>d, t</i>	Anuncio clasificado	Pluralidad Cultural	Geografía	61
Verbos irregulares de presente de indicativo Verbos reflexivos Léxico: días de la semana y expresiones de frecuencia Sonidos de las consonantes: <i>g, j</i>	Folleto de una campaña comunitaria	Medioambiente	Biología	79
Demostrativos Pronombres de complemento directo Posición de los pronombres Verbos <i>quedar/quedarse, poner/ponerse</i> Léxico: el vestuario y los colores Sonidos de las consonantes: <i>f, ñ</i>	Nota	Ética, ciudadanía y consumo	Geografía Sociología Filosofía Lengua Portuguesa	95
Pronombres de complementos indirecto Uso de las preposiciones <i>a y para</i> <i>Muy/mucho</i> Léxico: características físicas y carácter Sonidos de las consonantes: <i>r, rr</i>	Sinopsis	Ética y ciudadanía	Sector de orientación Lengua Portuguesa	113
Verbos que expresan gustos, sensaciones y emociones Léxico: los deportes y sus objetos Sonidos de las consonantes: <i>ll, y</i>	Guía deportiva	Pluralidad cultural, ética y ciudadanía	Sociología, Educación Física	129

ANEXO B – Contos de Julio Cortázar

Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: Un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de "Alegría de los famas".

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: "La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad". Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a verlas porque ellas ni se molestan.

Terapias

Un cronopio se recibe de médico y abre un consultorio en la calle Santiago del Estero. En seguida viene un enfermo y le cuenta cómo hay cosas que le duelen y cómo de noche no duerme y de día no come.

-Compre un gran ramo de rosas- dice el cronopio.

El enfermo se retira sorprendido, pero compra el ramo y se cura instantáneamente. Lleno de gratitud acude al cronopio, y además de pagarle le obsequia, fino testimonio, un hermoso ramo de rosas. Apenas se ha ido el cronopio cae enfermo, le duele por todos lados, de noche no duerme y de día no come.

Tristeza del cronopio

A la salida del Luna Park un cronopio advierte que su reloj atrasa, que su reloj atrasa, que su reloj. Tristeza del cronopio frente a una multitud de famas que remonta Corrientes a las once y veinte y él, objeto verde y húmedo, marcha a las once y cuarto. Meditación del cronopio: "Es tarde, pero menos tarde para mí que para los famas, para los famas es cinco minutos más tarde, llegarán a sus casas más tarde, se acostarán más tarde. Yo tengo un reloj con menos vida, con menos casa y menos acostarme, yo soy un cronopio desdichado y húmedo". Mientras toma café en el Richmond de Florida, moja el cronopio una tostada con sus lágrimas naturales.

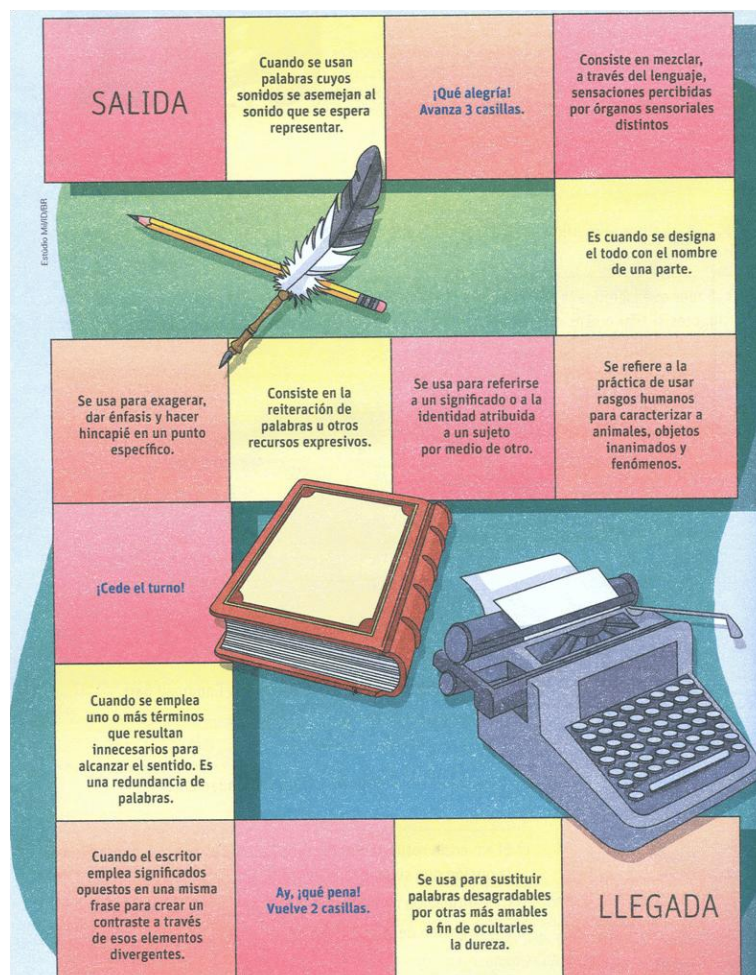
(CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.).

ANEXO C - Sinopses de diferentes romances

De una ciudad y otros asuntos – crónica fidedigna de Manuel José Arce La única novela escrita por Arce, nos transporta a la Capitanía General del Reino y a los conflictos propios de la época colonial. El autor ofrece una _____ por demás interesante y revela una consistente denuncia social. El particular uso del lenguaje y de la _____ sigue revelando su inagotable talento. Disponible en: <http://www.piedrasanta.com/descargas/catalogo_lit_infantil_juvenil_espanol_ingles.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.	
El hombre que lo tenía todo todo todo (novela) de Miguel Ángel Asturias Alucinante, imaginativa y profunda. Su fantástico _____ narra lo que acontece al hombre “que lo tenía todo todo todo”, precisamente a él que respiraba con dos grandes imanes escondidos en su espalda y que era capaz de atraer todo el oro del mundo. Es también una _____ filosófica que facilita reflexiones sobre la riqueza, el poder, la muerte y el amor. Disponible en: <http://www.piedrasanta.com/descargas/catalogo_lit_infantil_juvenil_espanol_ingles.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.	
Memorial de Aires de Machado de Assis Machado de Assis nació el 21 de junio de 1839 en la ciudad de Río de Janeiro y murió en la misma ciudad el 29 de septiembre de 1908. Ya antes de su muerte era reconocido como el _____ brasileño más importante. Todavía hoy, Machado ocupa esa posición preeminente en la literatura brasileña. Sus novelas, sus cuentos, sus ensayos críticos son clásicos de la literatura universal. <i>Memorial de Aires</i>, la última novela, es una de las más enigmáticas: ¿por qué el escritor de obras tan irónicas y mordaces escribe, hacia el final de su vida, una novela en apariencia sosegada y casi optimista? ¿O el <i>Memorial de Aires</i> esconde una _____ secreta, de desamparo y angustia? Disponible en: <http://www.canoalibros.com/descarga/Corregidor%20-%20Cat%C3%A1logo%20Literatura%20Brasil%C3%B3lica.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.	
La chica de la capa roja de Sarah Blakey-Cartwright En una época en que las aldeas son tan pequeñas que todo el mundo se conoce, Valerie intenta abrirse camino en la vida sin ser precisamente una “buena chica”. Cuando el hombre lobo la elige, debe tomar una decisión imposible, pero no tiene a quién recurrir. Su padre está borracho en el pueblo, su madre desea controlarla y los demás chicos se apresuran a acusarla de brujería. En esta nueva, peligrosa y absorbente _____ del cuento clásico, quizás resulte complicado dar con un final feliz... Disponible en: <http://www.librosalaguarajuvenil.com/c/libro/la-chica-de-la-capa-roja/>. Acceso el 20 de febrero de 2013.	
Yinn de Ana Alonso y Javier Pelegrín Los _____, con la calidad literaria que les caracteriza, crean un _____ fantástico que combina las tradiciones mágicas de las tres culturas que convivieron en la Península a lo largo de la Edad Media. Disponible en: <http://blog.anayainfantiljuvenil.es/wp-content/uploads/2012/06/lecturas_verano_juvenil2012.pdf>. Acceso el 20 de febrero de 2013.	
La palabra reb(v)elada de Magdalena Vela ¿Qué fue antes, la palabra o el pensamiento? ¿puede existir pensamiento sin palabras?, ¿qué es lo que existe, existe todo lo que se piensa, o viceversa?, ¿qué queda después sino la palabra en la memoria? Este libro es una miscelánea de cuentos, narraciones, composiciones poéticas, reflexiones... que tienen como marco literario la amistad entre el reverendo Dogson y Alicia. En sus páginas se dan cita _____, autores y obras de la cultura universal, con referencias directas o “distorsionadas”, que conforman el contenido de la obra, en el que matemáticas, lógica, retórica, literatura o filosofía se integran, con humor e ingenio, en la experiencia de la vida. La sorpresiva asociación de ideas y el juego de palabras marcan el límite preciso –o impreciso– entre la _____ y la realidad, entre la fantasía, la vigilia y el sueño. Disponible en: <http://www.anayainfantiljuvenil.com/core.php?opcion=ficha&codigo_comercial=1562008>. Acceso el 6 de junio de 2013.	

Fonte: *Cercanía Joven*, volume 2, p. 45 e 46.

ANEXO D - Jogo de tabuleiro das figuras de linguagem



Fonte: LD *Cercanía Joven*, volume 2, p. 104.