

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e
Práticas Docentes em Espanhol

BEATRIZ QUARESMA DE SOUZA

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE E/LE: A (NÃO)
PRESENÇA DA LITERATURA NA COLEÇÃO AULA
*INTERNACIONAL***

Rio de Janeiro
2022



Beatriz Quaresma de Souza

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE E/LE: A (NÃO) PRESENÇA DA
LITERATURA NA COLEÇÃO *AULA INTERNACIONAL***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol.

Orientadora Professora M.^a Elen Fernandes dos Santos.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Beatriz Quaresma de

O livro didático no ensino de E/LE: a (não) presença da literatura na coleção *Aula Internacional* / Beatriz Quaresma de Souza. - Rio de Janeiro, 2022.

73 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Elen Fernandes dos Santos.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Literatura espanhola. 3. Livro didático. I. Santos, Elen Fernandes dos. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Beatriz Quaresma de Souza

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE E/LE: A (NÃO) PRESENÇA DA
LITERATURA NA COLEÇÃO *AULA INTERNACIONAL***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Espanhol vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol.

Aprovado em: ____/____/____.

Prof. M^a Elen Fernandes dos Santos. (Orientadora)
Colégio Pedro II

Prof. M.^a Patrícia Ruel de Oliveira
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Antônio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

A mi abuelo, que me dio todo lo que tengo.

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer a muitas pessoas, inclusive àquelas que não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente. Agradeço à Eleanor H. Porter, que escreveu o primeiro livro que li na minha infância e foi o responsável por me fazer não parar mais de ler. Agradeço a Gabriel García Márquez por escrever a frase que repito a mim mesma como um mantra: *lo esencial es no perder la orientación*. Agradeço à Mariana Enriquez por me mostrar que a literatura pode ser tudo, até mesmo assustadora. Eu poderia agradecer a cada um dos escritores que já tive a oportunidade de ler, porque certamente sem eles esse trabalho nunca teria nascido, mas ainda que sejam importantes, há pessoas que, para mim, são infinitamente mais e merecem um lugar de destaque aqui.

Assim sendo, agradeço ao meu avô, onde quer que ele esteja, por ter sido a melhor pessoa que já tive a oportunidade de conhecer. Agradeço cada esforço que ele fez para que eu pudesse *apenas* estudar. Agradeço a minha família, de sangue ou não, que nunca deixou de acreditar em mim, até mesmo quando eu não acreditava, em especial a minha tia, que talvez não lembre, mas foi a primeira pessoa a me dar um livro literário. Agradeço ao meu namorado, o Léo, para os íntimos, que em momentos de desespero tinha uma palavra de conforto e sempre aceitou sair para tomar um café com bolo, quando eu precisava apenas descansar. Agradeço aos meus amigos, que diariamente me lembram como sou sortuda por tê-los, sobretudo a minha amiga e companheira de estudos Larissa Ribas, por ter me ensinado tanto ao longo desses meses de especialização, por ter me colocado para cima e ter confiado em mim para compartilhar esse processo na pós-graduação.

Por fim, agradeço a minha orientadora, Elen Fernandes dos Santos, que ressignificou a escrita acadêmica para mim e me fez perceber que este pode ser um processo prazeroso e muito bonito. Às professoras do curso de graduação, que contribuíram para o meu processo de formação e me inspiraram a transformar minhas aulas em um espaço de acolhimento.

Lo esencial es no perder la orientación.

(Gabriel García Márquez)

RESUMO

DE SOUZA, Beatriz Quaresma. **O livro didático no ensino de E/LE:** a (não) presença da literatura na coleção *Aula Internacional*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Linguística e Práticas Docentes em Espanhol – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Os livros didáticos, em muitos contextos, ainda têm uma forte presença nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, o que faz com que, por vezes, sejam um dos únicos materiais implementados no processo de ensino. Entretanto, sabemos que nenhum material didático é perfeito para todos os cenários e todos os alunos, o que faz com que sua adaptação, ocasionalmente, seja necessária. Além disso, quando se trata da presença do texto literário nesses materiais é possível dizer que é preciso que sejamos críticos, a fim de perceber se seu uso explora o valor estético ou se é implementado de maneira puramente utilitarista. Tendo isso em vista, acreditamos que, nós, enquanto professores, devemos estar conscientes em relação ao material que utilizamos. Assim sendo, o presente trabalho monográfico propõe uma reflexão sobre o uso da literatura nas aulas de E/LE, através dos materiais didáticos, sempre defendendo-a para além do uso utilitarista, mas sim como um caminho para desenvolver nossa sensibilidade e um potente *input* linguístico e cultural. Ainda com o fito de refletir sobre o emprego do texto literário, realizaremos uma análise quanti-qualitativa tendo como objeto algumas unidades presentes na coleção de manuais *Aula Internacional*, da editora espanhola *Difusión*, que se insere atualmente dentro de um espaço para formação de professores, o CLAC, Curso de Línguas Aberto à Comunidade, oferecido pela Faculdade de Letras da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao final de nossa análise, será apresentada uma atividade de acordo com as discussões levantadas ao longo deste estudo, a partir do texto literário. Para realizar essa pesquisa, nos baseamos em Bartolomeu Campos de Queirós (2008), Alves (2012) e Candido (2004) para pensar um letramento literário que permita uma maior aproximação entre aluno e sensibilidade. Para tratar a presença do texto literário nos materiais didáticos, nos fundamentamos, principalmente, em Cosson (2006), Fillola (2002, 2004) e Santos (2005, 2006), autora que também nos serviu de base para a criação da atividade final.

Palavras-chave: Espanhol como Língua Estrangeira, Literatura, Material didático, *Aula Internacional*, Formação docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 OBJETIVOS	12
2.1 Objetivo Geral	12
2.2 Objetivos Específicos	12
3 JUSTIFICATIVA	13
4 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE E/LE: A (NÃO) PRESENÇA DA LITERATURA NA COLEÇÃO AULA INTERNACIONAL	15
4.1 A importância da literatura nas aulas de Espanhol	15
4.1.1 A literatura e o desenvolvimento da sensibilidade	18
4.1.2 A literatura como <i>input</i> linguístico e cultural	24
4.2 Literatura e material didático de Espanhol: uma reflexão sobre o (não) lugar do texto literário.....	27
4.2.1 A necessidade de se lançar um olhar crítico aos materiais didáticos	29
4.2.2 Aproveitando as brechas: a importância da literatura nos materiais didáticos que produzimos	32
5 METODOLOGIA.....	37
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	38
6.1 Reflexão e análise da coleção <i>Aula Internacional</i>	39
6.2 Uma proposta de trabalho com o texto literário nas aulas de ELE	56
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE – PROPOSTA DE ATIVIDADE	64

1 INTRODUÇÃO

Acreditamos que, por si só, o texto literário se auto defende, pois sua leitura nos desperta sentimentos que são capazes de justificar a razão de necessitarmos da literatura em nossa vida. Entretanto, infelizmente, tal premissa não passa de uma crença, uma vez que ainda hoje é preciso defender a presença dos textos literários nos materiais didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira, pois, quando se trata dessa disciplina, percebemos que muitas das vezes a literatura ganha um papel secundário, o que faz com que sua importância seja reduzida.

No que tange às aulas de Espanhol como língua estrangeira, consideramos pertinente que os alunos tenham acesso a diferentes gêneros discursivos, entre eles o literário, porém defendemos que essa presença deve estar além de uma simples inserção da Literatura em alguma seção dos materiais didáticos ofertados. Caso limitada a isso, é possível que funcione apenas como um adorno ou um pretexto para ensinar um conteúdo gramatical previamente programado. Neste contexto, defendemos que ao trabalhar o texto literário, é preciso considerar o conteúdo estético, pois não há maneira de implementá-lo, de forma efetiva, sem considerar suas características, que são únicas. Por isso, partimos da premissa de que textos não literários e literários não podem receber o mesmo tratamento.

Assim, o que se percebe é que, por vezes, a literatura é utilizada para abrir ou encerrar uma unidade presente em um determinado material didático, ou para trabalhar alguma especificidade linguística, ao mesmo tempo em que se ignora toda sua potência enquanto texto literário. Com isso, o que queremos dizer é que a literatura nos possibilita muito mais do que um simples contato com elementos linguísticos, já que nos permite acessar o que há de mais intrínseco em nós: nossa sensibilidade, e isso não pode ser sempre deixado de lado. Porque, ao trabalhá-la, estaremos também contribuindo para a formação do ser de nossos alunos, e ignorá-la é negar a eles a possibilidade de humanizar-se.

Dessa forma, esta pesquisa pretende propor algumas reflexões acerca do trabalho realizado com o texto literário nas aulas de E/LE, com o intuito de perceber qual lugar a literatura ocupa nessa disciplina e, com isso, contribuir para o debate acerca da elaboração de materiais didáticos de língua estrangeira. Isso posto, é pertinente dizer que esse incômodo, no que tange ao uso do texto literário, está relacionado a experiências pessoais

como aluna e professora, principalmente, através da utilização da coleção *Aula Internacional*, da editora espanhola *Difusión*, que se tornou objeto de análise desta pesquisa e nos permitiu verificar como o texto literário é trabalhado ao longo das unidades presentes nos manuais, além de contribuir com nossas reflexões. Além disso, ao final propomos uma atividade com um texto literário na qual acreditamos, baseando-nos no modelo de pré-leitura, leitura e pós-leitura proposto por Santos (2005).

A apresentação desta monografia encontra-se organizada da seguinte maneira: no capítulo, que também nomeia este trabalho, *O livro didático no ensino de E/LE: a (não) presença da literatura na coleção Aula Internacional* apresentamos a revisão bibliográfica que embasa as reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa. Este capítulo se divide em duas seções com subdivisões. Na primeira seção *A importância da literatura nas aulas de Espanhol* apresentamos motivos pelos quais o texto literário deve ser implementado nas aulas de E/LE, seja como uma ferramenta que permite o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, ou como um *input* linguístico e cultural. No que toca ao incremento da sensibilidade, nos baseamos em diferentes nomes como Rubem Alves (2012), Bartolomeu Campos de Queirós (2008) e Antonio Candido (2004). Em seguida, falamos sobre *A literatura como input linguístico e cultural* e para isso recorremos a Antonio Mendonza Fillola (2002), a fim de mostrar como o texto literário pode contribuir para a formação dos alunos, no tocante ao acesso a diferentes produções na língua meta.

Na segunda seção, intitulada *Literatura e material didático de Espanhol: uma reflexão sobre o (não) lugar do texto literário*, nosso foco não reside apenas sobre a literatura nas aulas de E/LE, mas se voltará a como ela tende a aparecer especificamente nos materiais didáticos. Essa reflexão se fundamenta principalmente em Rildo Cosson (2006), que difunde estratégias que visam o letramento literário na educação básica; em Ana Cristina dos Santos (2005, 2006), que critica o uso do texto literário como pretexto ou como um simples adorno, além de defender a necessidade de reflexão a respeito do uso da literatura nos espaços de formação, com o objetivo de mudar esse cenário; em Ana Paula Duboc (2012) que apresenta o conceito de brechas, como uma caminho para um melhor aproveitamento dos materiais didáticos, a partir do olhar crítico dos professores; e também em Costa e Barros (2010), que falam sobre a necessidade deste mesmo olhar crítico em relação à produção de materiais didáticos de língua estrangeira, nesse caso o espanhol.

Em *Apresentação e discussão dos dados*, apresentamos nossa análise de algumas unidades que compõem a coleção *Aula Internacional*, a fim de, finalmente, perceber como os textos literários estão presentes nesse material didático. Para isso também recorremos a Ana Cristina dos Santos (2005, 2006), para avaliar se, na coleção, a literatura tende a ser usada de modo a valorizar seu conteúdo estético ou mais bem surge unicamente como um pretexto. Em seguida, apresentamos uma sequência didática na qual acreditamos, partindo de um texto literário que estava presente no próprio manual *Aula Internacional 4*, ideia surgida a partir do conceito de brechas proposto por Ana Paula Duboc (2012). Por fim, em *Considerações finais*, retomamos a discussão sobre o tratamento dado ao texto literário nos materiais didáticos de espanhol.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar a coleção de livros *Aula Internacional*, da editora *Difusión*, a fim de perceber como seu uso afeta a formação docente, levando em consideração a presença do texto literário no ensino de Língua Estrangeira.

2.2 Objetivos Específicos

- Refletir sobre a importância da literatura na formação do ser;
- Pensar sobre como a formação docente influencia na maneira como a literatura se mostra presente em sala de aula;
- Discutir sobre o material que tem sido utilizado durante um programa de formação de professores;
- Estruturar uma proposta de atividade que utilize o texto literário considerando, também, seu valor estético.

3 JUSTIFICATIVA

Este estudo nasce a partir de uma inquietação pessoal relacionada a minha prática na produção de materiais didáticos de Língua Estrangeira, mais especificamente de Língua Espanhola, e sua aplicação em sala de aula. Com base em minhas percepções enquanto autora, tenho sentido, cada vez mais, uma cobrança para que a gramática seja o norte dos materiais, o que, para mim, representa um problema, uma vez que não acredito que aprender uma língua seja o mesmo que aprender gramática. Na minha concepção, a solução para esse obstáculo é o uso da literatura como aliada no ensino de uma Língua Estrangeira. Entretanto, o que se percebe é que a presença do texto literário em materiais didáticos de Espanhol é escassa, e nas poucas vezes em que aparece é, em muitos contextos, de maneira insuficiente, tal como discutiremos ao longo deste trabalho.

Em minha vida profissional lido diariamente com a produção de materiais didáticos de espanhol, mas me entristece ver como a gramática ainda é extremamente valorizada nesses materiais, enquanto outras práticas, que poderiam contribuir positivamente na vida de um aluno, são deixadas de lado. No entanto, vale dizer que essa inquietação demorou a surgir, como já mencionado no início desta monografia. Quando comecei a trabalhar com a produção de materiais didáticos, muitas vezes utilizei o texto literário como pretexto, assim como critica Santos (2005), para abordar um conteúdo gramatical e, para mim, naquela época, isso não era visto como um problema. Dessa forma, acredito que se a reflexão acerca do uso da literatura nas aulas de E/LE estivesse presente em toda minha formação, essa inquietação teria surgido mais cedo, fazendo com que eu repensasse minha atuação.

Por isso, acredito que a reflexão acerca do uso do material didático implementado no CLAC (*Curso de Línguas Aberto à Comunidade*) é urgente, uma vez que os monitores que fazem parte do projeto serão, em breve, professores e necessitam de um espaço para pensar e debater sobre a importância do texto literário nas aulas de E/LE, para que consigam, logo, olhar para a literatura como um mecanismo humanizador e não como pretexto para apresentar um conteúdo gramatical. Além disso, é preciso que o material escolhido e a abordagem implementada estejam de acordo com os objetivos do projeto, tendo em vista que o CLAC se apresenta como um curso de formação que visa proporcionar um ensino reflexivo e consciente:

O Projeto é um curso de formação de professores de graduação da Faculdade de Letras/UFRJ e vem sendo desenvolvido pela Diretoria Adjunta de Extensão

há mais de quinze anos, atendendo a comunidade do Rio de Janeiro e formando profissionais de qualidade. O CLAC é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ em funcionamento desde 1988 e tem como objetivo promover cursos de línguas para a comunidade, **proporcionando um espaço onde os graduandos em Letras da UFRJ pratiquem o ensino de modo reflexivo, consciente e qualitativo**, sob a orientação dos docentes desta instituição. (CLAC, 2021 – grifo nosso)¹

Com esta pesquisa, espero que seja possível refletir sobre o quanto é urgente afastar os discentes desse padrão que enxerga o texto literário como pretexto, apresentando uma proposta de atividade, de acordo com Santos (2005), pois como estamos acostumados com um modelo utilitário, exemplos sobre como levar a literatura para dentro das aulas de espanhol são extremamente significativos. Por isso, esta pesquisa tentará fornecer estratégias que auxiliem o professor a traçar esse caminho que busca acessar a sensibilidade do aluno por meio da literatura, para que, assim, cada vez mais o ensino de espanhol, de forma humanizadora, seja priorizado.

¹ Disponível em: <https://sisclac.lettras.ufrj.br/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

4 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE E/LE: A (NÃO) PRESENÇA DA LITERATURA NA COLEÇÃO *AULA INTERNACIONAL*

4.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL

Ao longo dos anos e das diferentes metodologias que foram implementadas no ensino de espanhol como Língua Estrangeira, a literatura assumiu múltiplas posições e funções. É possível dizer que tais metodologias interferiram direta e indiretamente na forma como o texto literário se mostrava, e ainda se mostra, presente nas aulas de E/LE. Diretamente porque, como veremos, houve um período em que a literatura foi considerada um dos textos mais importantes nesse processo de aprendizagem, fazendo com que seu uso fosse sempre recorrente, e indiretamente porque até os dias de hoje as metodologias têm influência sobre quais gêneros têm ou não prioridade em sala de aula. Segundo Ana Cristina dos Santos (2006, p. 3), o “lugar e o papel do discurso literário é determinado pelos enfoques metodológicos que orientam o material didático e as atividades propostas em sala.” Assim, os muitos enfrentamentos que a literatura possui hoje em dia podem ser considerados frutos advindos, principalmente, da metodologia tradicional, implementada no século XIX, o que explica porque seu uso ainda é tão facultativo para alguns.

Para entender de que forma e por que a metodologia tradicional ainda interfere na maneira como os textos literários são utilizados em sala hoje em dia, é válido nos voltarmos rapidamente a seu percurso, ora marcado por seu enaltecimento, ora por seu rechaço. No método tradicional (século XIX), por exemplo, o texto literário era visto como um modelo a ser seguido, já que se esperava que o aluno conseguisse alcançar o mesmo padrão de produção escrita existente nas obras consideradas clássicas. Entretanto, para alcançar esse objetivo, os exercícios eram centrados na gramática e, como muitas vezes ocorre ainda hoje, não levavam em consideração os interesses e as demandas dos alunos. Neste momento inicial, o uso do texto literário era tido como indispensável, já que representava uma mostra perfeita da língua que deveria ser usada pelos aprendizes. Deste modo, é possível dizer que:

El texto literario sirvió como patrón fijo que transmitía el modelo ideal de la lengua frente a las posibles variantes lingüísticas consideradas inferiores. Además, el alumno memorizaba los textos literarios sin una aplicación motivadora. Pero con el paso del tiempo se produjo el arrinconamiento y el olvido de los clásicos. Esta actuación se sitúa hacia la década de los años sesenta del siglo XX. (LÓPEZ PRATS, 2009, p. 3).²

² Em português: “O texto literário serviu como padrão fixo que transmitia o modelo ideal da língua diante das possíveis variantes linguísticas consideradas inferiores. Além disso, o aluno memorizava os textos literários sem

Ainda de acordo com Santos (2006, p. 3), a literatura começa a ser vista como dispensável a partir do método direto, “uma vez que este discurso não constituía uma mostra da língua cotidiana” (SANTOS, 2006, p. 3). Antes, com o método tradicional, a escrita era privilegiada em detrimento da oralidade, mas com o método direto o foco passa a ser usar o espanhol de forma oral e sem levar em consideração a língua materna do aluno. Ou seja, a tradução, que era comum no método tradicional, é deixada de lado junto da literatura, uma vez que, para trabalhar a oralidade, o método direto buscava a língua utilizada no dia a dia. A literatura passa então a ser vista como um discurso de difícil compreensão, pensamento que muitas vezes ainda se perpetua entre professores de E/LE, o que gera a manutenção do afastamento entre texto literário e aluno.

A partir dos anos 1930, a linha estruturalista começou a ganhar força e ser aplicada no ensino de espanhol como Língua Estrangeira. Dentro desse contexto buscava-se utilizar uma mostra real da língua. Assim, mais uma vez o texto literário foi descartado, uma vez que, de acordo com Santos (2006, p. 3), nesse “contexto de aprendizagem não se vê o discurso literário como mostra representativa do uso real da língua.” Ou seja, nessa época, eram privilegiados textos que estivessem presentes, de alguma forma, na vida dos alunos e que estivessem de acordo com seu respectivo nível linguístico. Tal linha de pensamento segue perpetuando a ideia de que o texto literário é difícil e não está presente no cotidiano de um aluno. Para Santos (2006, p. 3), esse rechaço pelo literário enquanto material didático, que começa a aparecer nas metodologias estruturalistas, é fruto de uma crença que considerava o texto literário difícil não só para alunos, como também para os professores.

Entretanto, ainda segundo Santos (2006), a partir dos anos 1970 surgem as críticas às metodologias estruturalistas, porque passa-se a acreditar que reconhecer uma estrutura não seja suficiente para aprender uma língua. A partir deste momento, conhecer também o contexto comunicativo se fazia necessário. Isto posto, a partir dos anos 1980, com o objetivo de atender as demandas deixadas pelo enfoque estruturalista, surge o enfoque comunicativo. De acordo com Santos (2006 p. 4), “a nova metodologia integra, de forma interdisciplinar, as teorias de diversas disciplinas: a psicolinguística, a pragmática, a sociolinguística, a linguística e a etnografia da fala.” Essa metodologia é a que se faz presente até hoje em muitos contextos de ensino de espanhol como Língua Estrangeira. Ela ainda é uma das responsáveis pela

uma aplicação motivadora. Entretanto, com o passar do tempo se produziu o aprisionamento e o esquecimento dos clássicos. Este uso se situa até a década dos anos sessenta do século XX.” (Tradução nossa).

organização de conteúdo em um número considerável de manuais que são distribuídos ao longo do tempo e também por muitas atividades elaboradas em sala de aula.

Assim, a história do ensino de espanhol como Língua Estrangeira vivenciou, e ainda vivencia, diversas fases que impactam a maneira como a literatura se mostra presente ou não. No entanto, o que se espera, independentemente de qual método esteja em vigor, é que o texto literário esteja vinculado ao ensino de espanhol, para que possa trazer contribuições não apenas linguísticas, mas também para saciar nossa sede pela arte, conforme defenderemos ao longo deste trabalho.

Segundo Rildo Cosson (2006, p. 10), a arrogância, a indiferença e a ignorância são alguns dos obstáculos enfrentados pela literatura, tendo em vista que há muitos que consideram estudar literatura como algo desnecessário, e que ela inclusive poderia ser dispensada do currículo escolar. Ainda segundo o autor, os arrogantes, sejam alunos, professores de outras disciplinas, profissionais da educação e a sociedade como um todo, “não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa” (2006, p. 10). Já os indiferentes, para Cosson, não conseguem enxergar os benefícios que a literatura apresenta, pois para eles é apenas um *hobby* que demanda muito esforço, enquanto os ignorantes a enxergam como algo fora do seu alcance, talvez por falta de recursos.

A arrogância, a indiferença e a ignorância mencionadas por Cosson (2006) podem ser vistas diariamente no ensino de literatura, que muitas das vezes é considerada apenas como um apêndice da Língua Portuguesa. Esse cenário é confirmado quando nos atentamos para a sua presença em apenas um tempo de aula semanal, em muitos contextos de ensino, o que faz com que pouquíssimos temas possam ser trabalhados em um período de aula tão curto. Quando se trata da presença da literatura nas aulas de espanhol, talvez esses sentimentos sejam ainda mais fortes, visto que, para muitos, o texto literário é completamente dispensável no ensino de E/LE, como vimos que ocorreu em diversos enfoques e metodologias já percorridos pela língua. E, assim como a disciplina de literatura, as aulas de espanhol também contam com um tempo extremamente reduzido, o que, somado a outros motivos que veremos adiante, contribui para que se veja a literatura nas aulas de E/LE como algo totalmente acessório.

Essa crença, que descarta o texto literário do ensino de espanhol, parece não fazer parte apenas daqueles que lidam com o ensino da Língua Espanhola diariamente. Infelizmente, é comum ver alunos, professores, e até mesmo pais de alunos, considerarem a gramática como algo primordial no ensino de espanhol. Entretanto, esse pensamento faz com que os discentes sejam os principais prejudicados, perdendo a oportunidade de estar em contato com toda a consciência e humanização que a literatura nos traz.

Como vimos, as diferentes metodologias usadas ao longo dos últimos anos afetaram o lugar ocupado pela literatura, levando-a até mesmo a sua completa ausência. Contudo, o que se espera é que independentemente da metodologia a literatura se faça presente nas aulas de E/LE pois, como pretendemos mostrar ao longo deste trabalho, através dela é possível alcançar diferentes ganhos com uma implementação que considere não apenas seu teor linguístico, mas também estético.

4.1.1 A LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO DA SENSIBILIDADE

Várias são as justificativas para que implementemos a literatura nas aulas de E/LE, razões que extrapolam qualquer preocupação puramente linguística e estrutural. Uma destas justificativas que aqui será trabalhada é o entendimento da literatura como uma necessidade humana. Bartolomeu Campos de Queirós (2008) escreveu que “o texto literário acorda paisagens no coração do leitor” (2008, p. 158). Acreditamos que apenas mencionar o que foi dito pelo escritor seja suficiente para mostrar o porquê da importância da literatura em sala de aula. Entretanto, infelizmente, essa presença ainda precisa ser defendida, já que, como falado, quando se trata do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, nem sempre a literatura aparece nas aulas.

Ao assistir uma aula de espanhol podemos perceber que, muitas das vezes, os conteúdos gramaticais tendem a ser predominantes. Aos alunos ensinamos os verbos irregulares do Presente do Indicativo e a diferença entre o Pretérito Indefinido e o Pretérito Perfeito Composto. É acertado dizer que não há problema em ensinar esses tópicos gramaticais, pelo contrário, eles precisam estar presentes nas aulas de E/LE. O problema reside em nossa prática como professores de línguas se limitar apenas a isso, pois sabemos que há mais para ser ensinado, vivenciado. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental de Língua Estrangeira (1998, p. 63):

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma **experiência de vida**, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o **desenvolvimento integral** do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (PCN-EF, 1998, p. 63) (grifo nosso)

Dessa forma, precisamos pensar em uma aula que vá além de conteúdos linguísticos, pois é necessário ensinar a agir e pensar na sociedade em que vivemos hoje, conforme vemos pela reflexão a qual nos conduzem os PCNs. Para isso acreditamos que a literatura é um dos caminhos para prover esse tipo de aula, pois é através do texto literário que somos capazes de pensar o outro. Nele nós nos reconhecemos e entendemos nosso entorno, ou seja, a literatura nos apresenta diferentes visões, diferentes mundos, diferentes reflexões que nos abrem para uma infinidade de possibilidades. Se não fosse ela tão importante e até mesmo ameaçadora, milhares de livros não teriam sido queimados em 1933³. A literatura nos ensina a pensar por nós mesmos, por isso deve estar presente, inclusive, nas aulas de língua espanhola.

Ainda com o objetivo de defender a literatura, é válido recorrer a Albaladejo (2007), que propõe diferentes motivos para implementar o texto literário nas aulas de Língua Estrangeira, mas aqui nos centraremos em um dos mencionados por ela. Segundo a autora:

[...] otra razón convincente para usar la literatura en la clase de lengua extranjera es el poder potencial de ésta para involucrar personalmente al lector, para crear un compromiso personal del estudiante con la obra que lee. Una vez que el lector entra en el mundo del texto, éste se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención.⁴ (ALBALADEJO, 2007, p. 8)

É seguro dizer que vários gêneros discursivos, além dos literários, podem e devem ser implementados nas aulas de E/LE e aqui não queremos nos opor a isso, mas como lembrado por Albaladejo (2007) na citação acima, a literatura talvez seja um dos únicos gêneros que tem como finalidade proporcionar também seu desfrute. O problema é que, muitas das vezes, quando o texto literário é aplicado nas aulas de espanhol aparece de forma bastante objetiva, sem considerar os aspectos estéticos e a fruição, elementos primordiais quando pensamos na literatura. Nesta medida, acreditamos que o texto literário deve estar, quando possível, associado ao seu valor estético, que é, justamente, um dos diferenciais responsáveis por proporcionar a fruição.

³ No dia 10 de maio de 1933 milhares de livros foram queimados em praça pública na Alemanha. As obras queimadas foram consideradas inconvenientes ao regime nazista. Ainda que esse acontecimento tenha ocorrido em um cenário longe daqui, não somos alheios a ele.

⁴ Em português: “[...] outra razão convincente para usar a literatura nas aulas de língua estrangeira é seu poder potencial de envolver pessoalmente o leitor, de criar um compromisso pessoal do aluno com o trabalho que lê. Uma vez que o leitor entra no mundo do texto, ele é atraído pelo desenrolar da história, como os personagens pensam, sentem e agem, de forma que os aspectos formais do sistema linguístico da língua que ele está estudando passam para um segundo plano, e o desenvolvimento e o resultado final da história se torna o centro das atenções” (Tradução nossa)

Segundo Bartolomeu Campos de Queirós (2008), ao ser usada como instrumento pedagógico pela escola, a literatura tem sua forma plena afetada, dado que, ainda segundo o autor, o texto literário deve ser lido pelo prazer que nos proporciona, mas a escola, muitas das vezes, espera que os alunos leiam para aprender. Dessa forma, acreditamos que ao tratar o texto literário de maneira puramente prática, a escola faz com que os alunos tenham dificuldade de alcançar o que há de mais belo dentro de si: a sensibilidade. Para defender o literário, Antonio Candido (2004) traça um paralelo entre a literatura e o sonho. Segundo o autor, é impossível haver equilíbrio psíquico durante o sono sem sonhar, da mesma forma é impossível que haja equilíbrio social sem a literatura. Entretanto, isso não significa que a literatura nos molda e que nos moraliza. Ela apenas libera o que já há em nós: a humanidade. Para Candido (2004, p. 176), a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Assim, podemos dizer que a literatura nos faz ler a vida, o que amplia nossas percepções e nos torna mais sensíveis em relação a nós e ao outro.

Assim sendo, para nós, a literatura, quando é aprazível e não unicamente um instrumento usado de maneira objetiva, envolve, abraça e até mesmo acolhe. Há momentos em que desejamos que o dia dure mais, para que possamos ler algumas horas antes de dormir, momentos esses em que soltar um livro é uma tarefa difícil porque queremos, desesperadamente, saber o que acontece na página seguinte. É essa sensação que almejamos que seja experienciada pelos alunos. Esperamos que encontrem um lugar na literatura, porque ela nos liberta e faz com que possamos apenas “ser”. Assim, podemos dizer que a literatura não tem uma finalidade puramente pedagógica e moralizadora, mas sim, como dito anteriormente, libertadora já que através dela temos nosso entendimento sobre o outro e sobre nós amplificado. Ainda conforme Queirós (2008, p. 162), a “alegria vivida, ou a alegria sonhada, é o que nos faz desejar um mais longo futuro. Não se ama a vida quando ela só nos agasalha com sofrimento.” Essa alegria sonhada pode ser encontrada por meio da literatura, fazendo com que mantenhamos a nossa inerente capacidade de sonhar preservada, fazendo com que criemos nosso próprio futuro, por meio dos sonhos que a literatura pode nos proporcionar. Ainda que seja praticamente irreal tentar definir a literatura, concordamos com Afrânio Coutinho (1978, p. 8) ao dizer que:

A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. (COUTINHO, 1978, p.8)

Assim, a literatura como um fenômeno não só estético, mas também social consegue atender as demandas não só dos alunos, mas também o esperado e proposto pelos PCNs, que, como visto anteriormente, enxergam o ensino aprendizagem de Língua Estrangeira, também, como uma *experiência de vida* (PCN-EF, 1998, p. 63).

Contudo, ainda que a literatura nos permita tanto, reforçamos que a escola, ao ignorar o estético-literário e por considerar o texto literário um pretexto para ensinar conteúdos previamente estabelecidos, segundo Queirós (2008, p. 163), empobrece a arte, ao querer objetivar o que é subjetivo. Dessa forma, Bartolomeu Campos de Queirós (2008) e também Antonio Candido (2004) nos fazem perceber que a literatura vai muito além do que um meio de instrumento linguístico. Ela nos permite um contato com a apreciação da vida.

Com isso, não defendemos que a literatura deva ser usada apenas como ferramenta de desfrute, mas sim que ela também pode apresentar um uso que não seja apenas utilitarista. Esta reflexão nos conecta a Rubem Alves, em *Gaiolas e asas* (2012), quem nos faz pensar sobre como alunos e professores têm sofrido aprisionados a um sistema. Sabemos que muitas das vezes nos vemos correndo contra o tempo com o objetivo de cumprir com o programa, o que no caso da Língua Espanhola pode ser ainda mais difícil já que na grande maioria das escolas os docentes dessa disciplina dispõem apenas de cinquenta minutos semanais. Nessa dinâmica, com educandos e educadores esgotados, os conteúdos dos programas oficiais não são suficientes, já que ao ignorar as necessidades dos alunos enquanto sujeitos individuais, inserindo-os dentro de um currículo previamente programado, formam-se indivíduos tristes, que regularmente não sabem o que estão aprendendo e por quê.

Tal conjuntura nos faz pensar sobre a necessidade de levar, também, para as salas de aula aquilo com que os alunos se identificam. Posto isso, acreditamos que mais do que uma disciplina curricular, a literatura é uma necessidade de todos nós. Nas palavras de Ferreira Gullar, “a arte existe porque a vida não basta”⁵, assim sendo, a literatura, como arte, existe porque a vida não basta. Nesta linha de raciocínio, ensinar os conteúdos previamente estipulados, com a premissa de que estamos preparando os alunos para o futuro, também não basta para definir uma boa educação.

O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para se testar a qualidade da educação, criam-se mecanismos, provas, avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação. (ALVES, 2012, p. 31)

⁵ Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Ainda que Rubem Alves não nos apresente de maneira explícita qual seria sua ideia de uma boa educação, fica evidente que, enquanto professores, precisamos refletir sobre o que temos levado para a sala de aula, com o objetivo de compreender se o que ensinamos aproxima o aluno de si mesmo e lhe ensina a viver. Pois, segundo Alves (2012, p. 32), “o sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens.” É provável que nossos alunos precisem de mais do que apenas conteúdos linguísticos para poder viver.

Assim, ponderamos que a literatura pode sim ser uma das alternativas que nos ensina a viver, uma vez que nos ajuda a fantasiar a vida que já temos através de sua imensidão e nos faz dialogar com temas e múltiplas possibilidades de ser. Em tempos difíceis a literatura pode ser a solução para aquilo que nos angustia. Assim, por que negar ao aluno um caminho possível para aquietar suas angústias?

Para Antonio Candido, é difícil que nos dias de hoje alguém se mostre contra o acesso à educação ou moradia, uma vez que esses são “bens incompressíveis”, ou seja não podem ser negados a qualquer pessoa (2004, p. 173). Entretanto, ainda segundo o autor, os bens incompressíveis muitas das vezes se mesclam aos compreensíveis porque não podemos regulamentar o que é uma necessidade básica para o outro baseando-nos apenas no que consideramos como essencial, uma vez que as necessidades tendem a ser individuais. Dessa maneira delimitar o que é um bem incompreensível ou não é algo por vezes subjetivo e difícil de definir. Assim, para Candido (2004, p. 174):

são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p.174)

Com isso, podemos considerar que ao excluir a literatura dos materiais didáticos de E/LE, o que fazemos é negar um direito de nossos alunos e ao mesmo tempo impedimos que desenvolvam a humanização que há dentro de si. Pois, ainda conforme Candido (2004, p. 175), a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” Dessa maneira, mais uma vez, o que queremos dizer aqui é que a literatura precisa ter o mesmo espaço que os demais gêneros discursivos ditos não literário, pois ao deixá-la de lado estaremos provocando uma perda muito grande em nossos estudantes. Por certo, assim como nos relembra Candido, a literatura é uma manifestação universal, presente na vida de todos os homens em

todos os tempos vividos até aqui. Assim, fica evidente que não há manifestação de vida sem literatura, “isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. (2004, p. 174)

Por conseguinte, é injusto pensarmos que todas as horas de nossas aulas, ainda que, como professores de espanhol, sejam poucas, devam ser direcionadas apenas para o ensino e aprendizagem de conteúdos puramente gramaticais. É preciso que haja espaço para eles, mas que também se reserve um lugar para a fruição que só a literatura pode nos proporcionar. Porque “se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CANDIDO, 2004, p. 174). Assim, o texto literário como objeto de desfrute, que como defendido por Candido desenvolve em nós uma quota humanizadora e nos coloca em contato com o universo da ficção, funciona como os “brinquedos”⁶ propostos por Rubem Alves como obrigação de um programa educacional, que são “todas aquelas coisas que [...] dão prazer e alegria à alma.” (ALVES, 2012, p. 32)

Ainda sobre a necessidade de defender o uso do texto literário nas aulas de E/LE, consideramos certo dizer que a literatura ao propor uma formação para o corpo, como o que nos indica Alves (2012), leva os alunos em direção a uma construção coletiva de conhecimento e formação cidadã, tornando-os mais empáticos e preocupados com o outro, uma vez que funciona como um mecanismo humanizador. Dessa forma, tendo em vista que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 182), é necessário que ela esteja cada vez mais presente na sala de aula, com o objetivo de acessar, como vimos, a sensibilidade tanto de alunos quanto de professores.

4.1.2 A LITERATURA COMO *INPUT* LINGUÍSTICO E CULTURAL

Como já visto, desde o método tradicional (século XIX), o texto literário não tem estado entre os gêneros mais trabalhados nas salas de aula quando se trata do ensino de espanhol como Língua Estrangeira. Se antes era implementado com o objetivo de servir de modelo aos alunos,

⁶ Rubem Alves em *Gaiolas e Asas* nos direciona a Friedrich Nietzsche. Para o filósofo alemão a inteligência era dividida entre “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Assim, para Rubem Alves um programa educacional que considera o corpo precisa oferecer “ferramentas” e “brinquedos”. “‘Ferramentas’ são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia a dia. ‘Brinquedos’ são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.” (ALVES, 2001, p. 32).

hoje aparece de maneira breve, quando aparece. Conforme Antonio Mendonza Fillola (2002, p. 1), a ausência da literatura nas aulas de E/LE ocorre “debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua.”⁷ É provável que tal crença esteja relacionada ao uso da literatura como modelo de língua no método tradicional, como discutimos no capítulo anterior. Entretanto, assim como os métodos mudam, a forma como um gênero discursivo pode ser usado muda também. Logo, segundo Mendonza Fillola (2002, p. 1), o texto literário nos permite pensar em diversas possibilidades para implementar seu uso em sala em um aprendizado comunicativo, não sendo mais restrito ao método tradicional. Entretanto, é válido ressaltar que o que defenderemos aqui é que o professor de línguas deve estar atento criticamente ao uso, ou até mesmo ausência, da literatura em sua prática, independentemente do método.

Em primeiro lugar é preciso desmistificar a ideia de que o texto literário é um gênero difícil e com pouco impacto sobre os usos mais frequentes da língua espanhola, conforme salienta Mendonza Fillola (2002), dado que é um texto produzido por nativos da língua meta, que será consumido também por nativos da língua meta. Dessa forma, espera-se que um estudante de língua, dentro do seu nível de aprendizado, consiga, do mesmo modo, ler e compreender um texto autêntico. Além disso, é válido mencionar que o texto literário, sendo um material autêntico, possibilita ganhos não só linguísticos, mas também culturais, uma vez que através da leitura do literário não só desenvolvemos nossa sensibilidade e formação estética, mas também acessamos a diferentes saberes sobre povos e culturas diferentes da nossa, já que cada leitura traz consigo uma bagagem de histórias, experiências e vivências.

Com isso, percebe-se que deixar o texto literário fora das aulas de E/LE representa perdas na aprendizagem dos alunos, assim como considerar a literatura como um material complexo e afastá-la da sala de aula é negar que os alunos desenvolvam não só sua sensibilidade, mas também sua aprendizagem linguística e sua relação com o outro. Posto que o uso da literatura, como visto anteriormente como um texto que tem como uma das suas finalidades ser lido por aqueles que compreendem e falam espanhol, é pragmático, ou seja, representa o uso, é valioso que o aluno tenha este contato com o texto literário possibilitado nas aulas de espanhol, como forma de experienciar formas outras de uso da língua.

⁷ Em português: “porque se considera que o discurso literário é uma modalidade complexa e elaborada com pouco impacto sobre os usos mais frequentes da língua” (Tradução nossa)

Assim, concordamos com Mendonza Fillola (2004), ao considerar o texto literário um rico *input* linguístico e cultural, ou seja, funciona como uma mostra real da língua meta a qual o aluno tem acesso durante o processo de aprendizagem de um determinado idioma, principalmente, como dito anteriormente, por se tratar de um material autêntico que vai ser produzido e consumido por falantes da língua meta. Dessa forma, é preciso que os estudantes de E/LE sejam expostos, dentro de suas realidades, a maior quantidade de *inputs* possível. Com isso não queremos dizer que outros gêneros discursivos não-literários devam ser desconsiderados, mas sim que, da mesma maneira com que uma notícia ou uma reportagem se fazem presentes na aula de E/LE, o texto literário também precisa aparecer. Pois, ao lhe desconsiderar como um material didático, o que estamos fazendo é deixar de ensinar a nossos alunos a consumir um tipo de texto tão comum e presente em nossa vida. O que esperamos é que os alunos consigam beber de diversas fontes textuais, entre elas o texto literário.

Dessa maneira, isso significa, também, que atividades realizadas a partir do texto literário não deveriam ser consideradas mais difíceis do que atividades executadas através de qualquer outro gênero discursivo. O que vai tornar o trabalho difícil ou fácil é a seleção de textos realizada e a maneira como são implementados em sala. Por isso o professor precisar levar em consideração a idade dos alunos, o nível e/ou série escolar, além do objetivo pretendido. São esses fatores que, combinados, delimitarão a dificuldade da atividade elaborada. A partir disso, concordamos com Mendonza Filolla ao destacar que:

la selección de textos literarios – por ejemplo, los que se toman de muchas obras de la narrativa contemporánea – posibilita amplias diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua de modo que a partir de ellos los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales (MENDONZA FILLOLA, 2002, p. 1)⁸

Além disso, através de uma seleção de textos, adequada ao nível de cada turma, é possível que o professor atenda a interesses importantes para o aluno. Aqui queremos dizer que não há como desconsiderar a literatura como uma das maneiras de se usar a língua, e ao descartá-la das aulas de espanhol, por considerá-la difícil ou de pouca motivação, supomos que

⁸ Em português: “a seleção de textos literários - por exemplo, aqueles retirados de muitas obras de narrativa contemporânea - possibilita amplas, diversas e interessantes atividades para desenvolver tanto os aspectos genéricos da aprendizagem linguística e cultural como facetas específicas para a aprendizagem comunicativa. Com a seleção de textos, se acessa a uma ampla amostra de usos da linguagem literária e amostras da diversidade expressiva da língua, de modo que a partir delas os professores e os alunos extraem conhecimentos e aplicações pragmáticas e funcionais.” (Tradução nossa)

nossos alunos não querem ser consumidores, tampouco produtores de textos literários. Entretanto, segundo Mendonza Fillola (2002, p. 2), considerar o texto literário desinteressante perante os alunos é uma problemática contraditória existente dentro de práticas comunicativas, uma vez que ele também caracteriza a comunicação cotidiana. Com isso, percebemos que no contexto escolar o literário é considerado “[...] un tipo de producción peculiar y particular porque, se aduce, los textos literarios presentan extraños y peculiares (?) usos del sistema de lengua que quedan muy distantes de las auténticas necesidades comunicativas”⁹ (MENDONZA FILLOLA, 2002, p. 2).

Infere-se, portanto, que tal concepção está atrelada a uma visão preconceituosa em relação a quais são as necessidades dos alunos. Porque ao pensar dessa maneira nem sequer cogitamos que podemos formar leitores e até escritores literários. Não se considera que essa prática está entre os interesses dos alunos, ou nem mesmo se acredita que seja algo que os alunos possam vir a se interessar. Assim, é preciso desconstruir essa concepção de que a literatura é algo distante de nós. É provável que tal pensamento só afaste, ainda mais, os discentes desse gênero. Precisamos conceber que “la literatura no es una producción inusual ni una rareza y que por lo tanto no es un tipo de 'material' extraño en el contexto social y cultural ni en el aula de LE”¹⁰ (MENDONZA FILLOLA, 2002, p. 2)

É válido dizer que, como uma representação do uso cotidiano, o texto literário funciona como uma ferramenta capaz de atender a diversas necessidades presentes na formação dos alunos, pois além de ampliar e complementar a formação comunicativa, quando usado na sala de aula, pode servir como uma ponte para aproximar aqueles que não leem da leitura. Nessa visão, é importante refletir sobre a realidade brasileira, uma vez que somos um país extremamente desigual e com pouquíssimos leitores. Segundo a 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pro-Livro em 2020¹¹, o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores nos últimos 4 anos. No Rio de Janeiro apenas 47% dos cariocas são leitores, ou seja, leram pelo menos 1 livro nos últimos três meses, sendo as classes A, D, E as que menos leem. Pensando nisso, é necessário ver a escola como um espaço democrático, levando em consideração as características, interesses e necessidades da sociedade.

⁹ Em português: “[...] um tipo de produção peculiar e particular porque alegam que os textos literários apresentam estranhos e peculiares (?) usos do sistema de linguagem que estão muito distantes das necessidades comunicativas autênticas.” (Tradução nossa)

¹⁰ Em português: “a literatura não é uma produção incomum, nem uma rareza, e que, portanto, não é um tipo de ‘material’ peculiar no contexto social e cultural, nem na aula de LE.” (Tradução nossa)

¹¹ Para maiores informações sobre a pesquisa, consultar a página: < <https://www.prolivro.org.br/edicao5-rio-de-janeiro-rj/>. Acesso em. 15 set. 2021.

Como já visto anteriormente, Candido (2004, p. 174) nos lembra que existe uma linha muito tênue entre bens incompressíveis e bens compressíveis, o que pode, por vezes, dificultar o entendimento da literatura como um direito. Entretanto, para o autor, podemos dizer que bens incompressíveis são aqueles que, quando negados, provocam “desorganização pessoal, ou pelo menos frustração mutiladora.” (CANDIDO, 2004, p. 174). Com isso, não seria válido dizer que, ao negar o acesso dos alunos ao literário, corrobora-se para uma desorganização não só pessoal, mas também social? Assim, acreditar a aula de espanhol como mais um espaço que permite o contato entre alunos e a arte, nesse caso a literatura, é algo extremamente válido, aspirando também fazer com que o número de leitores no Brasil cresça.

Assim, ao aceitar que o texto literário se caracteriza como um rico *input* linguístico, e trabalhá-lo através de atividades de leitura, caminharemos para um cenário no qual a arte se faz cada vez mais presente e, quem sabe, possibilitará pouco a pouco um crescente interesse pela leitura literária, pois sabemos que os objetivos de uma formação são múltiplos, e mais do que propor atividades que visem apenas mecanismos linguísticos, se espera construir “actividades centradas en las inferencias sobre usos, funciones, valores, etc.”¹² (MENDONZA FILLOLA, 2002, p. 6)

Dessa maneira, percebemos que o “texto literario aporta datos de valor cultural, pragmático y sociolingüísticos.”¹³ (MENDONZA FILLOLA, 2002, p. 17), o que evidencia, novamente, a necessidade de ser usado nas aulas de E/LE, uma vez que apenas a gramática não dá conta de todos esses conhecimentos, já que falar uma língua é mais do que conhecer o sistema linguístico e seguir regras previamente estabelecidas.

4.2 LITERATURA E MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL: UMA REFLEXÃO SOBRE O (NÃO) LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO

Como visto anteriormente, nas aulas de espanhol como Língua Estrangeira o texto literário ainda ocupa um papel, muitas vezes, secundário. Ao analisar um determinado material didático podemos perceber que esse cenário se estende, fazendo com que a presença da literatura em manuais de língua também seja escassa ou até mesmo inexistente, o que nos leva a pensar sobre qual deveria ser o lugar oferecido ao texto literário nos materiais didáticos e

¹² Em português: “atividades focadas em inferências sobre usos, funções, valores, etc.” (Tradução nossa)

¹³ Em português: “o texto literário apresenta dados de valor cultural, pragmático e sociolinguísticos.” (Tradução nossa)

também a respeito de como a literatura tem sido trabalhada através desses instrumentos pedagógicos.

Segundo Santos (2005, p. 457), o texto literário tende a aparecer nas aulas e, conseqüentemente, nos materiais didáticos apenas “como muestra de cultura o para la aplicación de un punto gramatical o lexical. Inclusive en las actividades que enfocan la comprensión lectora no se trabajan las especificidades del discurso literario.”¹⁴ Com isso, o que aqui defendemos é que o texto literário possui muito mais a oferecer e não deveria ter seu uso restrito a aplicação de um elemento gramatical ou como um exemplo de cultura.

Como vimos com Mendonza Fillola (2002), no capítulo anterior, essa ausência da literatura nas aulas de E/LE pode ser explicada uma vez que muitos professores tendem a considerar o texto literário como um gênero difícil, não só para os alunos, mas também para ser aplicado, o que faz com que muitas vezes o professor tenha dificuldade para pensar em uma maneira produtiva de trabalhá-lo em sala. Já para Santos (2006, p. 2), três são as hipóteses que podem explicar esse comportamento:

a) os professores não veem o texto literário como um material autêntico que deva estar presente nas atividades propostas para desenvolver as habilidades de compreensão dos aprendizes; b) acreditam que esta tipologia não é de fácil compreensão para os alunos e; c) como não encontram atividades elaboradas com o gênero literário nos manuais didáticos, não tem um modelo para preparar suas próprias atividades. (SANTOS, 2006, p. 2)

Assim, com a dificuldade enfrentada pelos professores em implementar o texto literário nas aulas, somada à ausência da literatura por parte dos materiais didáticos, o que percebemos é uma forte exclusão do texto literário nas aulas de E/LE, o que faz com que os alunos não tenham contato, seja através dos professores, seja através do manual implementado, com a literatura. Ou quando esse contato existe, podemos dizer que não é suficiente, uma vez que, quando implementada, a literatura é subutilizada, ou seja, tem como foco introduzir outro conteúdo. Como dito anteriormente, o problema não está em utilizar o texto literário como meio para apresentar um conteúdo gramatical ou um traço cultural. O incômodo se apresenta ao percebemos que, muitas das vezes, o texto literário tem apenas essa função e quando é utilizado dessa maneira, se desconsideram suas especificidades estéticas e linguísticas. Nas palavras de Santos (2005, p. 458):

¹⁴ “como uma mostra de cultura ou para a aplicação de um ponto gramatical ou lexical. Inclusive, atividades focadas na compreensão leitora também não costumam trabalhar as especificidades do texto literário” (tradução nossa)

los textos literarios están presentes en las unidades como un pretexto para enseñar un punto gramatical, una destreza comunicativa específica, algo sobre la cultura de la lengua estudiada, o están ahí para que el alumno simplemente los lea y se entere de un tema, sin ningún ejercicio propuesto.¹⁵ (SANTOS, 2005, p.458)

É válido dizer que o problema se estende quando se analisa as atividades propostas em determinados materiais didáticos. Segundo Santos (2005), os exercícios que têm como objetivo trabalhar a compreensão leitora, muitas das vezes, utilizam os modelos *bottom up* ou *top down* para a elaboração de perguntas e tarefas. No primeiro o sentido do texto é construído conforme o leitor, nesse caso o aluno, reconhece as estruturas e sentenças utilizadas, ou seja, por meio da decodificação. Já o segundo se baseia no conhecimento prévio trazido pelo leitor, o que faz com que o sentido seja construído a partir da relação entre o que foi lido e o que já se conhece. Entretanto, em ambos os casos “no tienen en cuenta la cuestión del género del texto y tampoco de las estrategias que utiliza el lector para comprenderlo.” (SANTOS, 2005, p. 458), o que faz com que a literatura seja ausente até quando está presente.

Com o objetivo de cessar essa problemática e encontrar uma solução para cada uma das hipóteses levantadas por Mendonza Fillola (2002) e Santos (2005), é essencial lançar um olhar crítico aos materiais didáticos, além de pensar qual tem sido o lugar ocupado pelo texto literário, para que através desse olhar atento e crítico encontremos caminhos para mudar esse cenário. Caso isso não ocorra, estaremos submetendo nossos alunos a uma grande quantidade de materiais didáticos que ignoram o texto literário e, com isso, negamos um direito de nossos estudantes: o acesso à literatura.

4.2.1 NECESSIDADE DE SE LANÇAR UM OLHAR CRÍTICO AOS MATERIAIS DIDÁTICOS

É possível dizer que, em certos casos, o material didático ainda tem sido o principal norteador das aulas de espanhol como Língua Estrangeira, pois é ele que muitas vezes delimita o que será ou não ensinado aos alunos. Por isso, sendo uma ferramenta de peso, é preciso que nós, enquanto professores, consigamos manter um posicionamento crítico diante de seu uso, para que saibamos atuar como uma espécie de curadores, conforme nos explica Morán (2015). De acordo com este autor, “o papel do professor é mais de curador e de orientador. Curador que

¹⁵ Em português: “os textos literários estão presentes nas unidades como pretexto para ensinar um ponto gramatical, uma destreza comunicativa específica, algo sobre a cultura da língua estudada, ou estão ali para que o aluno simplesmente os leia e se informe de um tema, sem nenhum exercício proposto”. (Tradução nossa)

escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis.” (2015, p. 24). Ou seja, diante do material didático, é preciso que saibamos reconhecer o que agrega conhecimento aos alunos e o que pode ser adaptado por nós. Dito de outro modo, é preciso usar o material didático de forma consciente, sem deixar que seja ele quem dê a aula por nós.

Com o fito de pensar em uma educação de qualidade, o ensino e aprendizagem continuam sendo alvo de diversas pesquisas, que muitas vezes geram uma reformulação do currículo, ainda que não total. Sabemos, que de uma maneira geral, esse currículo sofre grande influência de um modelo mais tradicional, por isso pensar a educação continua sendo extremamente importante, já que ela não pode ser homogênea. Entretanto, ao longo dessas reformulações, o lugar e o papel da Língua Estrangeira nem sempre é valorizado, o que faz com que tenhamos que provar, de maneira constante, o valor dessa disciplina e além disso, enquanto professores de espanhol, temos que manter uma visão crítica em relação ao material que nos é oferecido, uma vez que, de maneira recorrente, percebe-se a influência desse modelo tradicional.

Dessa forma, mais do que nunca, tem-se debatido acerca da importância de implementar uma educação crítica e de qualidade na educação básica, o que inclui uma discussão sobre a necessidade de refletirmos sobre o ensino e aprendizagem de espanhol. Um dos principais pontos positivos em ser professor de E/LE é a infinitude de temas variados que essa disciplina nos permite abordar. Por meio dela podemos contribuir com a formação crítica e ética dos alunos, e esse pensamento sempre esteve muito presente nos parâmetros e orientações curriculares:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. (PCN-EF, 1998, p. 37)

Sabemos que as línguas estrangeiras, ao longo da história da educação brasileira, sofreram, muitas das vezes, um certo desmerecimento no currículo, principalmente quando falamos da Língua Espanhola, que hoje não é mais uma disciplina obrigatória. Essa desvalorização, segundo Ana Paula Duboc (2012, p. 209) nos faz questionar “qual é o lugar das línguas estrangeiras no currículo atual e, principalmente, o que hoje vem sendo valorizado em termos de conteúdo, estratégias e habilidades”. É possível que agora estejamos vivendo um dos maiores momentos de resistência da Língua Espanhola nas escolas, o que pode ser

exemplificado pelo movimento *Fica Espanhol*¹⁶, que tem lutado pela obrigatoriedade do ensino dessa língua na Educação Básica. Entretanto, como dito anteriormente, a Língua Espanhola contribui com a formação crítica dos alunos, uma vez que por meio dela podemos pensar não só outras culturas, mas também a nossa própria.

Em outras palavras, em um mundo tão globalizado, em que temos acesso às diferentes formas de ser, agir, pensar, a língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos. (DUBOC, 2012, p. 210).

Dessa maneira, tendo em vista todos os encontros com os quais a Língua Espanhola luta para manter-se presente, entendemos que o lugar que ela ocupa é aquele que visa, de fato, contribuir para uma educação crítica e que atenda às necessidades do aluno. Assim, mostra-se urgente que pensemos em como ocupamos este espaço da disciplina no currículo, a fim de não reproduzir conteúdos programáticos ancorados em manuais que muitas vezes não correspondem a uma educação crítica. Por isso, acreditamos, de fato, ser essencial direcionar nossa atenção sobre os materiais didáticos que têm sido utilizados no ensino de E/LE, com o objetivo de promover uma sala de aula consciente.

Pensar o material didático criticamente se torna ainda mais essencial quando nós nos voltamos aos espaços de formação de professores. Dessa forma, é primordial que espaços como esse propaguem uma reflexão crítica sobre a maneira como o material didático é implementado em sala, uma vez que, futuramente, estes alunos têm grandes chances de fazer parte da Educação Básica como professores. Para isso, é preciso que escola e universidade estejam sempre caminhando juntas, para que os alunos que hoje frequentam as universidades, através dos cursos de licenciatura, saibam como implementar na educação básica o que foi construído. É necessário que haja uma troca entre as universidades e as escolas, e que dentro dos espaços de formação se reflita sobre a educação básica. Como nos coloca Nóvoa (2017), é “preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica.” (NÓVOA, 2017, p. 12). É importante que, nessa esfera, se fale não apenas o que deve ser ensinado, mas também sobre diferentes e possíveis maneiras de fazê-lo. Vale observar que olhar criticamente um material didático não significa deixá-lo de lado. É inegável que esse é um instrumento que traz grandes contribuições para sala de aula, ou seja, pensá-lo conscientemente

¹⁶ O movimento *Fica Espanhol* foi criado em 2016 a partir da iniciativa de alunos e professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto foi criado devido à reforma do Ensino Médio que tornou o inglês o único idioma obrigatório no currículo. Desde então, alunos e professores de diferentes estados têm lutado pela retomada do espanhol como disciplina obrigatória para alunos do Ensino Médio.

não quer dizer desconsiderar seu uso, mas sim ser capaz de adaptá-lo a diferentes tipos de aulas, ministradas a diferentes tipos de aluno.

Para Barros e Costa (2010, p. 91), é preciso que, além de um uso crítico dos materiais, professores consigam aprimorar a habilidade de adaptar e criar, com o objetivo de alcançar um ensino coerente. Segundo Vilson Leffa (2003, *apud* Barros e Costa, 2010, p. 91), a educação é composta por pelo menos quatro momentos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Ainda de acordo com o autor, a primeira etapa, a análise, deve levar em consideração aquilo que o aluno já sabe, entretanto, muitas vezes o material didático chega pronto às mãos do professor, ou seja, foi preparado por outro alguém, que não conhece os alunos que receberão aquele conteúdo, nem mesmo quais são suas necessidades. Pensando nisso, o professor, que conhece seu aluno, precisa estar preparado para conseguir adaptar o material previamente programado, o que, como veremos a seguir, pode ser feito por meio das brechas propostas por Duboc (2012).

4.2.2 APROVEITANDO AS BRECHAS: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS QUE PRODUZIMOS

Como dito anteriormente, os materiais didáticos ainda são os maiores norteadores de uma aula de Língua Estrangeira, o que torna o problema ainda maior quando pensamos na questão da ausência e presença do texto literário nas aulas de E/LE. Assim, ao apresentar o texto literário como pretexto, como sinalizado por Santos (2005), essa poderá ser, muito provavelmente, a única aparição da literatura em sala de aula. Quando falamos de professores de espanhol, já sabemos que também nos referimos a uma carga horária muito menor do que se comparada ao restante das disciplinas. Além disso, há vários outros fatores que acarretam à ausência da literatura em sala, como, por exemplo, a sobrecarga laboral, que faz com que professores, de qualquer disciplina, não tenham tempo hábil para conseguir preparar atividades extras que visem levar diferentes textos.

Como muitas vezes são os livros didáticos que guiam a prática em aula do professor (ainda que não deve ser assim), e as orientações metodológicas contidas nestes livros não orientam o professor sobre como eles devem utilizar o texto literário – enfatizando a sua natureza literária, encontramos-nos em um movimento circular: os livros didáticos não propõem atividades orientadas às especificidades do texto literário e, os professores, por sua vez, não as trabalham. (SANTOS, 2006, p. 5)

Além disso, quando pensamos em professores em formação não é possível determinar, exatamente, como é o contato com os materiais didáticos nesses espaços, nem mesmo se há

uma reflexão a respeito de seu uso, com a intenção de permitir que esses futuros docentes consigam aplicá-los criticamente. Ainda, não há como precisar se por si próprios conseguirão implementar a literatura de forma eficiente em suas aulas de E/LE, uma vez que, pelo que podemos observar, os exemplos que apresentam um uso consciente do texto literário são escassos, o que faz com que haja uma grande tendência a uma reprodução utilitária da literatura. Com isso, faz-se necessário defender o uso da literatura nas aulas de E/LE nas atividades propostas pelo professor, mas principalmente nos materiais didáticos usados como base nas aulas, pois, aparentemente, são eles ainda muito constantes dentro da sala de aula, como refletimos no capítulo anterior. Felizmente, como vimos, o que não faltam são motivos para advogar a favor da literatura, que além de contribuir com as competências linguísticas de uma língua, tem uma função humanizadora.

Para isso, podemos pensar no conceito de “brechas” defendido por Duboc (2012), que pode ser visto como uma série de “momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar” (DUBOC, 2012, p. 212). Ao considerar que o currículo tradicional ainda tem muita influência sobre a maneira como os materiais didáticos são produzidos, assim, esse currículo, às vezes engessado, não nos permite pensar criticamente certos temas, mas as brechas, sim. De acordo com Duboc (2012, p. 213), “em muitos contextos as propostas de ensino continuam priorizando a conteúdos homogêneos, objetivos, estáveis, não havendo muito espaço para inclusão de saberes heterogêneos.” Ainda, segundo a autora, essa maneira objetiva de ensinar pode ser vista através de uma série de exercícios, entre eles os gramaticais, que muitas vezes não apresentam nenhuma relação ou contextualização com a vivência do aluno. Assim, entendemos que é nesse momento que as brechas surgem para o professor, que deve entender que nenhuma aula é igual, porque nenhum aluno é igual. É preciso que isso ocorra para que, o quanto antes, consigamos alcançar uma transformação escolar:

[...] a transformação da escola rumo à educação que precisamos está, dentre outros aspectos, no cotidiano escolar, nas nossas atitudes diante dos textos que levamos aos alunos (ou dos textos que eles nos trazem), nos valores e perspectivas que implícita ou explicitamente ensinamos, enfim, na ação pedagógica alerta a tudo aquilo que acontece em nosso entorno. (KALANTIZIS e COPE, 2008, *apud* DUBOC, 2012, p. 2011)

Dessa forma, como visto anteriormente, é preciso que lancemos um olhar crítico aos materiais didáticos que fazem parte de nossas aulas, para que por meio desse olhar sejamos capazes de aproveitar as brechas existentes, que para Duboc (2012, p. 212) correspondem “a uma mudança em um cenário relativamente estável e homogêneo”, ou seja, as brechas nos

permitem romper com o tradicionalismo que ainda está refletido nos materiais didáticos, mas para reconhecer estas brechas, precisamos ser cada vez mais críticos.

No que diz respeito a Mendonza Fillola (2002), vimos que o texto literário funciona como *input* linguístico, ou seja, faz com que novas informações sejam introduzidas no aluno. Por isso, ao pensarmos no texto literário como um *input* vemos que seu uso em sala pode ser justificado através dos benefícios existentes nessa prática, uma vez que ao usar um texto literário o aluno estará em contato com um material autêntico, ou seja produzido por falantes da língua meta, em língua espanhola, que lhe apresentará diversas informações, seja sobre o tema abordado pelo texto, seja pela estrutura textual apresentada. Além disso, o estudante acaba sendo tirado de sua zona de conforto, expandindo seu repertório, ampliando e contribuindo com sua formação, já que nem sempre o texto literário faz parte de sua rotina fora da escola. Dessa forma, os textos literários podem fazer parte das atividades que são realizadas em sala de aula, possibilitando o contato e a interação dos alunos com diferentes modelos linguísticos.

Assim como Mendonza Fillola (2002), Santos (2005, p. 458) defende que para ajudar o aluno a tornar-se um leitor eficiente é preciso “usar en clase diferentes tipos de texto. La diversidad tipológica en clase ayuda al alumno a percibir que dentro de una sociedad se utilizan los textos para diferentes objetivos”¹⁷. Dessa forma, ao considerar os problemas existentes em nossa formação, assim como as dificuldades enfrentadas no dia a dia de um professor, aliado ao uso massivo dos materiais didáticos, é preciso que, cada vez mais, o texto literário seja incluído, de maneira efetiva, nesses manuais, com o fito de cumprir com o proposto por Mendonza Fillola (2002) e Santos (2005).

Vale ressaltar também que diversas são as atividades que podem ser feitas a partir de um texto literário, podendo ser explorado dentro e fora de sala. O professor não precisa resumir a prática com esse material ao tradicional: ler e responder a perguntas que normalmente são facilmente encontradas no texto, sem trabalhar as habilidades do aluno. Uma atividade feita a partir da pré-leitura, leitura e pós-leitura, como nos propõe Santos (2005), consegue trabalhar o texto literário de uma forma mais interativa, além de desenvolver a competência leitora dos alunos. Entretanto, considerando algumas das dificuldades já mencionadas, esse trabalho fica mais possível de ser realizado ao considerarmos a presença do texto literário nos materiais didáticos usados em sala, o que permite que o professor consiga aproveitar as brechas,

¹⁷ Em português: “usar diferentes tipos de texto na aula. A diversidade tipológica nas aulas ajuda o aluno a perceber que dentro de uma sociedade os textos são utilizados para diferentes fins” (Tradução nossa)

defendidas por Duboc (2012), e adaptar esse material de acordo com as necessidades de seus alunos.

Além disso, como já discutimos nesse trabalho, ao lado desta diversidade de tarefas que podem ser realizadas por meio do texto literário, há também uma extensa pluralidade temática, uma vez que a literatura nos permite falar sobre qualquer tema, como racismo, homofobia, ansiedade, depressão, feminismo etc. Essa diversidade temática nos leva a uma diversidade linguística, uma vez que o aluno estará utilizando a Língua Estrangeira para abordar diferentes assuntos e poderá fazê-lo a partir de uma ampla gama de textos literários, que devem estar cada vez mais presentes nos materiais didáticos, como contos, poemas, crônicas, narrativas etc.

Ainda, a leitura faz parte das competências linguísticas que abarcam o ensino de Língua Estrangeira, ou seja, um aluno deve ser capaz de ler e interpretar criticamente um texto, e para trabalhar essa criticidade, nada melhor do que a literatura. Segundo Mendonza Fillola, “cada acto de lectura hace que el lector-aprendiz formule anticipaciones sobre el contenido, el significado y, también, sobre aspectos gramaticales, funcionales y de uso”¹⁸. (MENDONZA FILLOLA, 2002, p. 6), assim, percebemos que cada leitura, inclusive a literária, trabalha diversos aspectos no aluno. Entretanto, essa competência só poderá ser trabalhada na medida em que se faz mais presente nos materiais didáticos apresentados, porque, como temos visto, o que se percebe é sua ausência, o que impossibilita a elaboração de um uso eficiente do texto literário.

Nesse mesmo caminho, a leitura de textos literários pode servir de base para aumentar a produção escrita dos alunos, fazendo com que por meio da leitura e observação dos recursos linguísticos utilizados em determinada obra, os alunos sejam capazes de acessar cada vez mais sua criatividade, como também seu domínio da língua, criando textos cada vez mais ricos. Além disso, a observação de textos literários, por meio da leitura, atua não somente na competência escrita e leitora, mas também na comunicativa, oferecendo, inclusive, uma profusão de novos vocabulários. Vale ressaltar ainda que a leitura de um texto literário pode ser extremamente recompensadora para o aluno, como já defendido nesta pesquisa, pois segundo Mendonza Fillola (2002 p. 8), na medida em que o aluno lê e compreende o que está sendo lido, a atividade se torna gratificante, o que faz com que consiga visualizar seus avanços por meio da compreensão e entendimento.

¹⁸ Em português: “cada ato de leitura leva o leitor-aprendiz a formular antecipações sobre o conteúdo, o significado e, também, sobre aspectos gramaticais, funcionais e de uso” (Tradução nossa)

De acordo com Santos (2006), um dos problemas vistos nos materiais didáticos de espanhol como Língua Estrangeira é que em muitos deles a literatura é abordada apenas como uma mostra cultural ou como uma possibilidade de ensinar algum conteúdo gramatical ou lexical específico. Mas isso não significa que Santos (2006) vai contra Mendonza Fillola (2002). Não há problema em a literatura aparecer em um material didático como forma de criar vínculo entre o aluno e a cultura da língua meta. O que tem se mostrado como um revés constante é o fato de a literatura ser disposta, de maneira recorrente, como mostra cultural, sem oferecer nenhum trabalho que leve em consideração as características que somente o texto literário tem, nesse caso, o componente estético. Além disso, como também nos sinaliza Santos (2006), muitas vezes a literatura é utilizada como um adorno, sendo aplicada unicamente para abrir ou encerrar uma unidade, ou até mesmo para preencher alguma lacuna deixada ao longo das unidades que constituem o material. Assim, concordamos com Santos (2006) ao afirmar que para tais práticas “quaisquer outros textos servem e não, especificamente um texto literário” (SANTOS, 2006, p. 2). É preciso que esse vínculo criado entre aluno e cultura, ou entre aluno e gramática, por meio da literatura, seja feito a partir de uma atividade pertinente que considere o valor linguístico e também estético do texto literário. Passar o texto e não trabalhá-lo representa uma perda enorme para o aluno.

Assim, fica claro que os componentes culturais de uma língua são extremamente importantes, mas precisam ser bem desenvolvidos. Afinal, segundo Mendonza Fillola (2002):

Sin los componentes culturales y pragmáticos, el aprendizaje de ELE se manifestaría siempre limitado, porque, ciertamente, las distintas manifestaciones culturales suelen acompañar el aprendizaje de la lengua. Entre esas manifestaciones, el discurso literario aporta abundantes apoyos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en LE. El aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder conocimiento sobre la funcionalidad del sistema.¹⁹ (MENDONZA FILLOLA, 2002, p. 7)

Assim, ponderamos o aproveitamento das brechas, proposto por Duboc (2012), como uma das soluções viáveis, pois através dele, mesmo que os manuais didáticos não percorram uma trajetória efetiva com o literário, será possível que o professor desfrute das brechas, de acordo com a sua realidade de sala de aula. Entretanto, para isso é preciso que o olhar crítico

¹⁹ Em português: “Sem os componentes culturais e pragmáticos, aprender espanhol sempre seria limitado, pois, certamente, as diferentes manifestações culturais costumam acompanhar a aprendizagem da língua. Dentre essas manifestações, o discurso literário fornece amplo suporte para o desenvolvimento de habilidades de linguagem em LE. A aprendizagem de uma língua não pode se basear apenas em uma série de atividades de conteúdos normativos ou a aplicação de análises estáticas, a leitura e observação do discurso literário permitem o acesso a conhecimentos sobre a funcionalidade do sistema.” (Tradução nossa)

em relação a esses materiais esteja presente em nossa prática e também nos espaços de formação, porque sem eles, como abordado anteriormente, é provável que esse uso descartável seja reproduzido. Logo, fica evidente a necessidade de buscar uma inserção, efetiva, do texto literário nos materiais didáticos que produzimos, pois assim estaremos caminhando em direção à uma solução para alguns dos problemas apresentados, além de permitir um contato real entre alunos, professores e literatura.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve como base central a análise documental da coleção *Aula Internacional*, da editora *Difusión*, o que inclui o material do aluno e em alguns momentos específicos também o manual do professor. Dessa forma, foi realizada a leitura e análise dos livros que compõem o objeto de estudo. Mediante esse processo, foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de teóricos que discutem a presença da literatura em materiais didáticos de espanhol, como Ana Cristina Santos (2005, 2006), Antonio Mendonza Fillola (2002) e Rildo Cosson (2006), fazendo referência também a críticos que defendem a literatura em sua função humanizadora, entre eles Bartolomeu Campos de Queirós (2008), Antonio Candido (2011) e Rubem Alves (2012).

Assim, utilizamos o método de pesquisa quanti-qualitativa, porque ao avaliar a extensão da coleção, notamos a necessidade de se fazer um levantamento que nos mostrasse quantas vezes o texto literário aparecia nos manuais e perceber se havia uma predominância de seu uso em determinadas seções. Além disso, buscamos analisar e compreender como a literatura se mostra presente nessa coleção e quais são os impactos que esse material acarreta na vida de professores em formação. Para isso, realizamos uma verificação da literatura na obra, a fim de compreender sua (não) presença e o modo como aparece no material.

Por fim, como última etapa, a partir da revisão bibliográfica, elaboramos uma sequência didática que acreditamos estar de acordo com as reflexões aqui realizadas, com o objetivo de contribuir com exemplos para essa discussão. Buscamos, deste modo, apresentar a literatura aos alunos sem as amarras do utilitarismo tão criticado por Santos (2005).

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleção de manuais didáticos *Aula Internacional* é uma publicação realizada pela editora espanhola *Difusión*, pelos autores Jaime Corpas, Eva García y Agustín Garmendia, com

a coordenação pedagógica de Neus Sans. Segundo as informações presentes no site da editora *Difusión*²⁰, a coleção tem os seguintes pontos fortes:

Los enfoques más avanzados de la mano de un manual atractivo, de uso sencillo e intuitivo y que recoge las experiencias de usuarios de todo el mundo; El itinerario de aprendizaje se fundamenta en la exposición a documentos adecuados al nivel, el descubrimiento de reglas, la atención a la forma, la interacción significativa y la realización de tareas motivadoras.²¹

Com isso, entendemos que a coleção introduz diversos benefícios para sua implementação em sala, entre eles uma ampla gama de textos. Além destes, outros pontos positivos são apontados na introdução da coleção, como o trabalho com aspectos culturais, variedade de documentos em áudio e vídeo, conteúdo interativo e materiais complementares, como um caderno de atividades e um resumo gramatical.

A coleção é composta por cinco volumes, que vão do A1 ao B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEFR), dividindo-se entre *Aula Internacional 1*, para o nível A1; *Aula Internacional 2*, para o nível A2; *Aula Internacional 3*, para o nível B1; *Aula Internacional 4* para o nível B2.1; e *Aula Internacional 5*, para o nível B2.2. Além do livro do aluno, segundo a editora, cada manual acompanha um caderno de exercícios, intitulado de *Más ejercicios*, um CD e um acesso, limitado, à plataforma online *Campus Difusión*, na qual os alunos podem encontrar recursos como áudios, vídeos, exercícios extra e um material complementar chamado de *Más Cultura*.

Para ajudar na análise, é válido ressaltar que os manuais da coleção não possuem o mesmo número de páginas e de unidades, porém são organizados seguindo a mesma estrutura. Assim, cada unidade é composta pelas seções *Empezar*, *Comprender*, *Explorar y Reflexionar*, *Practicar y Comunicar* e, por fim, *Viajar*.

A seção *Empezar*, assim como o nome nos sugere, é responsável por abrir cada uma das unidades. É composta por uma página dupla, em que estão disponibilizados os recursos comunicativos, gramaticais y lexicais que serão aprendidos ao longo da unidade. Em seguida, aparece a seção *Comprender*, na qual se apresentam gêneros discursivos variados, como e-mails, artigos jornalísticos, anúncios etc. Além disso, é nessa seção que percebemos a presença de atividades linguísticas, que visam apresentar quais conteúdos gramaticais serão trabalhados.

²⁰ Para mais informações a respeito da coleção é possível acessar o site da editora. Disponível em: <https://www.difusion.com/metodos/adultos/aula-internacional-nueva-edicion>. Acesso em: 18 out. 2021.

²¹ Em português: “As abordagens mais avançadas a partir de um manual atraente, amigável e intuitivo que reúne as experiências de usuários de todo o mundo; O caminho de aprendizagem é baseado na exposição a documentos de nível adequado, descoberta de regras, atenção à forma, interação significativa e desempenho de tarefas motivadoras.” (Tradução nossa)

Já *Explorar y Reflexionar* tende a ser uma seção mais longa, dispondo de, mais ou menos, quatro páginas compostas por diferentes tipos de atividades e exercícios que visam trabalhar conteúdos morfológicos, discursivos e lexicais. Ainda nessa seção, são apresentados também esquemas gramaticais, que fazem uma espécie de resumo dos conteúdos trabalhados ao longo da unidade.

Na seção *Practicar y Comunicar* são apresentadas diferentes propostas que, segundo a editora, visam trabalhar a prática linguística e comunicativa. E, por fim, a seção *Viajar* é a responsável por encerrar cada uma das unidades. Ainda segundo a editora, nela são encontrados materiais que ajudarão ao aluno a conhecer melhor os países hispano falantes. Nas páginas finais de cada livro é onde estão presentes alguns dos materiais complementares, como as seções *Más Ejercicios y Más gramática*.

6.1 REFLEXÃO E ANÁLISE DA COLEÇÃO *AULA INTERNACIONAL*

Ao considerar o tamanho da coleção, observou-se a necessidade de se realizar dois momentos de análise diferentes: primeiro fizemos um levantamento do lugar e da quantidade de textos literários em todos os manuais, com o objetivo de obter as informações quantitativas e perceber em quais materiais a literatura aparece de forma predominante. Tal decisão foi tomada porque, inicialmente, pretendíamos analisar apenas o livro *Aula Internacional 1*, porém identificamos que ali a literatura era inexistente e não queríamos julgar uma coleção apenas pelo seu primeiro manual. Com isso, através dessa primeira análise obtivemos os dados dispostas nas tabelas a seguir.

Quadro 1 – Textos literários presentes no livro *Aula Internacional 1*

Unidade	Seção	Gênero	Tamanho	Obra
1	-	-	-	-
2	-	-	-	-
3	-	-	-	-
4	-	-	-	-
5	-	-	-	-
6	-	-	-	-
7	-	-	-	-
8	-	-	-	-
9	-	-	-	-

No item “Seção”, buscamos indagar em qual das cinco seções do livro, *Empezar, Comprender, Explorar y Reflexionar, Practicar y Comunicar* e *Viajar*, a literatura aparece mais.

Consideramos importante localizar o texto literário, porque temos a hipótese inicial de que há uma preferência pela seção *Viajar* ou pela seção introdutória *Empezar*, por acreditarmos que muitas das vezes a literatura possa surgir como mero apêndice de uma unidade, tal como vimos com Ana Cristina dos Santos (2006) no capítulo 4 e tal como discutiremos mais adiante em nossa análise. No item “Gênero”, pretendemos identificar quais gêneros literários se fazem presentes no material didático, com o intuito de observar se há uma variedade significativa de gêneros ou a predominância de algum específico. Em “tamanho”, buscamos avaliar se os textos literários costumam ser apresentados em sua total extensão ou se tendem a ser reduzidos a um pequeno fragmento, o que, como veremos mais a seguir, tende a acontecer, até mesmo em poemas, que não costumam ser textos muito extensos. Por fim, consideramos importante destacar quais obras e autores apareceram ao longo da coleção, com o objetivo de conhecer os nomes escolhidos e, também, perceber se há uma variedade também nesses aspectos.

Quadro 2 – Textos literários presentes no livro *Aula Internacional 2*

Unidade	Seção	Gênero	Tamanho	Obra
1	-	-	-	-
2	-	-	-	-
3	-	-	-	-
4	-	-	-	-
5	-	-	-	-
6	-	-	-	-
7	-	-	-	-
8	-	-	-	-
9	-	-	-	-
10	<i>Comprender</i> <i>Viajar</i>	Autobiografia Lenda	Fragmento Texto completo	<i>Antes que anochezca</i> – Reinaldo Arenas <i>El muerciélagos/</i> <i>La yerba mate</i> – Autoria desconhecida

Quadro 3 – Textos literários presentes no livro *Aula Internacional 3*

Unidade	Seção	Gênero	Tamanho	Obra
1	-	-	-	-
2	<i>Viajar</i>	Canção	Texto completo	<i>Un año de amor</i> – Luz Casal

3	-	-	-	-
4	-	-	-	-
5	-	-	-	-
6	<i>Viajar</i>	Poesia	Fragmento	<i>La poesía es un arma cargada de futuro</i> – Gabriel Celaya <i>Epitafio para Joaquín Pasos</i> – Ernesto Cardenal
7				
8	<i>Viajar</i>	Conto	Fragmento	<i>El eclipse</i> – Augusto Monterroso
9	<i>Viajar</i>	Novela	Fragmento	<i>Los enamoramientos</i> – Javier Marías
10	-	-	-	-
11	-	-	-	-
12	-	-	-	-

Quadro 4 – Textos literários presentes no livro *Aula Internacional 4*

Unidade	Seção	Gênero	Tamanho	Obra
1	-	-	-	-
2	-	-	-	-
3	<i>Viajar</i>	Biografia	Fragmento	<i>Relato de un naufrago</i> – Gabriel García Márquez
4				
5	<i>Empezar</i>	Ode	Texto Completo	<i>Oda a Valparaíso</i> - Pablo Neruda
	<i>Viajar</i>	Poema	Fragmento	<i>Pausa de agosto</i> – Mario Benedetti
6	-	-	-	-

Quadro 5 – Textos literários presentes no livro *Aula Internacional 5*

Unidade	Seção	Gênero	Tamanho	Obra
1	-	-	-	-
2	<i>Viajar</i>	Romance	Fragmento	<i>El Lazarillo de Tormes</i> – Autoria desconhecida
3	<i>Comprender</i>	Crônica 1	Texto completo	Sem identificação
		Crônica 2	Texto completo	Sem identificação
	<i>Explorar y reflexionar</i>	Lenda	Texto completo	<i>La leyenda de Manco Cápac y Mama Ocllo</i> – Autoria desconhecida
	<i>Viajar</i>	Conto	Fragmento	<i>Esperándolo a Tito</i> – Eduardo Sacheri
4	<i>Viajar</i>	Poema	Texto completo	<i>A um olmo seco</i> – Anonio Machado
5	-	-	-	-
6	<i>Viajar</i>	Romance	Fragmento	<i>Vivir para contarla</i> – Gabriel García Márquez
		Relato	Fragmento	<i>¿Qué me quieres, amor?</i> – Manuel Rivas

Para a realização dessa primeira análise, foram consideradas apenas as unidades presentes no manual do aluno. Não foram analisados os materiais complementares como o caderno *Más Ejercicios*, que como visto anteriormente aparece ao final do livro, nem o material *Más Cultura*, que pode ser encontrado na plataforma digital *Campus Difusión*. Essa decisão foi tomada considerando que, como falado, de acordo com a editora, estes são materiais complementares, por isso podem ter seu uso reduzido a outros espaços, que não a sala de aula. Com isso, tentamos considerar apenas as unidades que, provavelmente, são trabalhadas no espaço físico da sala de aula, entre alunos e professores.

Nesse levantamento, foi possível constatar a total ausência da literatura no primeiro livro, o que nos remete a Santos (2006) que apresenta a crença de que o texto literário é uma tipologia difícil de ser trabalhada como uma das razões que justifica essa total ausência no livro inicial da coleção. Tal ideia parece ser evidenciada ao longo dessa análise, uma vez que podemos observar que nos níveis finais, como no *Aula Internacional 4* e *Aula Internacional 5*, o texto literário se mostra presente com uma frequência maior, principalmente se consideramos o último livro da coleção, em que a literatura aparece em mais da metade das unidades e em algumas delas, mais de uma vez.

Com esses dados, consideramos que o mais prudente seria analisar não apenas o quantitativo, mas também como esses textos foram implementados. Tendo em vista o tempo que tivemos para realização da pesquisa, bem como a otimização de nossa análise, selecionamos uma unidade de cada um dos manuais da coleção. São elas: *Momentos especiales*, *Aula Internacional 2*; *Tenemos que hablar*, *Aula internacional 3*; *Lugares com encanto*, *Aula Internacional 4* e *Como no lo sabía*, *Aula Internacional 5*. A escolha por esses materiais foi motivada pelo objetivo de tentar analisar ao máximo a coleção, dentro do tempo estabelecido para a pesquisa, a fim de perceber como os textos literários são apresentados em diferentes níveis.

Durante a análise do *Aula Internacional 2*, constatamos que a primeira vez que um texto literário aparece é na última unidade presente no livro, unidade 10, *Momentos Especiales*. Com isso, um aluno que tem a coleção *Aula Internacional* como material norteador ao longo do processo de aprendizagem de espanhol só terá o primeiro contato com a literatura dezoito unidades após o início de suas aulas, ou seja, apenas no final do segundo livro, o que para nós já indica um problema e constata que, de fato, os textos literários não são considerados adequados para os alunos de nível inicial.

Ainda sobre o *Aula Internacional 2*, a unidade *Momentos especiales* tem como objetivo permitir que o aluno consiga relatar acontecimentos passados, sequenciar ações e expressar emoções. Entre os recursos gramaticais são trabalhadas as formas irregulares do *Pretérito Indefinido*, o contraste entre o *Pretérito Indefinido* e o *Pretérito Imperfecto*, o uso da locução verbal “estar + gerúndio” no passado e marcadores temporais, enquanto no léxico são apresentados acontecimentos históricos e emoções.

Nessa unidade, o primeiro texto literário aparece na seção *Comprender*, que, como já visto anteriormente, tem como objetivo apresentar recursos textuais variados, além disso é onde percebemos uma forte presença de atividades linguísticas. Tendo isso em mente, o texto literário presente é uma autobiografia do escritor cubano Reinaldo Arenas, que, assim como

muitos textos autobiográficos, apresenta uma grande predominância de verbos no passado. Ao ler as perguntas e os direcionamentos presentes no manual do professor, acreditamos que, de fato, o foco da atividade não são os verbos no passado, e sim centrar-se nos acontecimentos históricos que rodeavam o escritor. Entretanto também não consideramos que a escolha por um texto com uma grande predominância de verbos no *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Imperfecto* foi uma mera coincidência.

Como podemos observar na figura a seguir, ao perguntar sobre o momento histórico em que Cuba se encontrava, supomos que o objetivo, realmente, é fazer com que os alunos compartilhem seus conhecimentos de mundo sobre o país e sua história, entretanto sem trazer à tona as especificidades do texto autobiográfico, ou até mesmo uma contextualização sobre quem foi Reinaldo Arenas. Assim, ao não dar espaço para o texto literário e suas características, não acreditamos que essa atividade seja eficaz, uma vez que ao “não desenvolverem as especificidades do texto literário, as propostas de compreensão leitora apresentadas, conseqüentemente, também não trabalham a competência literária.” (SANTOS, 2006, p. 6). Com isso, caso não tenha entre seus objetivos trabalhar a competência literária, ou seja, o desenvolvimento da leitura a partir das especificidades do literário, não há razão para utilizar a literatura. Pois, como falado anteriormente, para trabalhar apenas a leitura, outro texto poderia servir.

Além disso, como veremos na imagem a seguir, ainda que no livro dos professores afirmem que ao longo das atividades não há nenhuma produção que implique o uso dos verbos no passado, a segunda atividade, ao pedir que os alunos ordenem as frases cronologicamente, tem como função sequenciar ações, considerando os verbos no *Pretérito Indefinido* e *Pretérito Imperfecto*, que é um dos objetivos apresentados no início da unidade. Com isso, se o esperado pelos autores não era centrar-se no conteúdo gramatical, o mais adequado seria canalizar a atividade em direção às especificidades do literário, possibilitando uma maior compreensão do contexto histórico e também do texto autobiográfico.

Figura 1 – *Aula Internacional 2* – Libro del profesor (p. 149)

3. UN REBELDE CON CAUSA

Leer un fragmento de la vida de Reinaldo Arenas y ubicarlo en la historia de Cuba. Ordenar cronológicamente una serie de frases.



OBSERVACIONES PREVIAS

A lo largo de la actividad no se pide ninguna producción que implique el uso de los tiempos del pasado, por lo que le recomendamos que centre la atención de sus estudiantes en la comprensión del relato.

La figura de Reinaldo Arenas cobró mucha popularidad a partir de una película del año 2000 protagonizada por Javier Bardem (que llevaba el mismo nombre que su autobiografía *Antes que anochezca*, titulada originalmente en inglés *Before Night Falls*), por lo que es posible que alguno de sus estudiantes conozca la figura de este escritor cubano.


Ainda nessa mesma unidade, na seção *Viajar*, são apresentadas duas lendas, uma mexicana e outra guarani, e duas atividades são pedidas de acordo com os textos: a primeira consiste em ler as lendas apresentadas e dizer qual mais gostou, tendo que justificar a escolha; já a segunda pede que os alunos busquem uma lenda que faz parte de sua cultura e escrevam, com suas próprias palavras um texto sobre a lenda lida. Aqui acreditamos que existem duas problemáticas, uma para cada atividade. As lendas apresentadas nessa seção parecem que de fato tem um único objetivo: encerrar a unidade, já que nenhuma atividade que considera as características da lenda é pedida. Assim, cabe ao professor ter autonomia e criatividade para explorar a tarefa pedida. Consideramos válido mencionar que essa não foi a primeira vez que o tema das lendas apareceu. Na seção *Practicar y Comunicar* duas lendas, em formato de blog,

são apresentadas, mas aqui também não são trabalhadas as características desses textos, pois o objetivo é trabalhar os verbos, como poderemos ver a seguir.

Figura 1 – Aula Internacional 2

9. LEYENDAS URBANAS P. 189, E.J. 9; P. 190, E.J. 10

A. Aquí tienes dos historias bastante curiosas. ¿Crees que son verdad? Coméntalo con un compañero.



The screenshot shows a web browser window with the URL 'www.leyendasurbanas.dif'. The page title is 'Leyendas urbanas'. The first story, by 'Autor: Martin422', describes a forest fire and a submarine diver's body found in a water tank. The second story, by 'Autor: Anita', describes a car accident where a police patrol car was mistaken for a private car. There are two images: a large fire at night and a blue police car with 'ESPESADO CIDADANO' written on it.

Autor: Martin422

En un pueblo de mi provincia se declaró el verano pasado un gran incendio forestal. Para luchar contra el fuego, se movilizaron todos los medios de emergencia [] : más de cien voluntarios, cuarenta bomberos, cinco helicópteros y un hidroavión. Tardaron cuatro días en controlar el incendio y dos más en apagarlo. Después, un equipo de técnicos fue al lugar para evaluar los daños. Hasta aquí todo normal. Pero la sorpresa llegó cuando los técnicos encontraron en medio del bosque el cadáver de un submarinista. []. La única explicación que se les ocurrió fue que el hidroavión, al ir al mar a llenar el depósito de agua, absorbió a un hombre []. El caso nunca llegó a aclararse completamente.

Autor: Anita

[] Cuando el hombre llegó a unos 3 kilómetros del pueblo, se encontró con un control de policía y lo hicieron parar. [] pero en ese momento se produjo un accidente a unos 300 metros de aquel lugar y los guardias fueron hacia allí. Aprovechando el momento, el conductor huyó, llegó a su casa y metió el coche en el garaje. Unas dos horas después, [], la policía se presentó en su casa. El conductor negó los hechos. "He estado toda la noche en casa", les dijo. Pero los guardias le preguntaron por su coche. "¿Dónde está su coche, señor Martínez?" Los llevó hasta el garaje y cuando lo abrieron, encontraron el coche patrulla: []. Parece que cuando huyó [] confundió el coche de la policía con su propio coche.

B. En los dos relatos se narran los hechos, pero faltan descripciones e informaciones sobre las circunstancias. ¿Podéis colocarlas en el lugar adecuado?

1. ...cuando el conductor estaba durmiendo
2. ...todavía tenía las luces encendidas
3. ...que estaban disponibles
4. ...una vez cerca de mi pueblo un hombre iba en coche hacia su casa. Estaba algo bebido y conducía muy rápido
5. ...estaba tan nervioso que
6. ...que estaba practicando pesca submarina
7. ...nadie podía creer lo que estaba viendo, ya que la playa más cercana está a más de 200 kilómetros
8. ...los policías le estaban pidiendo la documentación

C. ¿Conocéis otras historias curiosas?

Figura 3 – Aula Internacional 2

VIAJAR

13. EL ORIGEN DE LAS COSAS P. 191, E.J. 14

A. Lee estas dos leyendas (una mexicana y otra guaraní). ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.

LEYENDAS

Todos los pueblos tienen su mitología, una serie de historias y leyendas que explican el origen de las cosas que los rodean. Resulta casi imposible saber en qué momento exacto nacieron muchas de estas historias, ya que siempre se han transmitido oralmente. En América Latina, la mitología de los pueblos indígenas es rica y muy variada, como lo son las diferentes culturas que poblaban el continente antes de la llegada de los europeos.

EL MURCIÉLAGO
(LEYENDA MEXICANA)

Hace muchos años, el murciélago era un animal feo y desgraciado, como lo conocemos ahora. Se llamaba biguidibela, que significa "mariposa desnuda". Como estaba desnudo y tenía mucho frío, pidió plumas al Creador. Pero este no tenía plumas. Por eso, le dijo: "Baja a la Tierra y pide en mi nombre una pluma a cada ave." Y así lo hizo el murciélago. Bajó a la Tierra y pidió plumas a las aves más bonitas.

De este modo, el murciélago se convirtió en un animal muy bello. A partir de ese momento, empezó a volar de aquí para allá, agitando sus hermosas alas. Incluso se dice que, una vez, de uno de los movimientos de su vuelo nació el arco iris.

Pero las otras aves empezaron a sentir envidia y por eso lo acabaron odiando. Subieron al cielo para hablar con el Creador. Le dijeron que el murciélago presumía todo el tiempo, que se burlaba de ellos y que, además, con una pluma menos tenían frío.

Entonces el Creador llamó al murciélago para ver cómo volaba y para entender por qué sus gestos ofendían tanto a las demás aves. El murciélago agitó tanto las alas que se quedó otra vez desnudo. Durante un día entero llovieron plumas desde el cielo.

Desde entonces, solo vuela por la noche en rápidos movimientos, intentando cazar plumas imaginarias. Y no se detiene porque no quiere mostrar a nadie lo feo que es.

LA YERBA MATE
(LEYENDA GUARANÍ)

Un día, Yasi, la Luna, decidió bajar a la Tierra con Arai, la nube rosada. Se convirtieron en dos hermosas mujeres y comenzaron a pasear por la selva.

Estaban disfrutando de su paseo nocturno cuando, de pronto, algo se movió detrás de un árbol. Era un jaguar que quería atacarlas...

En ese momento, apareció un indio guaraní y mató al jaguar con una flecha. Entonces, Yasi y Arai recuperaron instantáneamente su forma en el cielo.

Como Yasi y Arai debían su vida al indio, para recompensarle aparecieron una noche en sus sueños y le prometieron como premio una planta: la yerba mate, un regalo de la naturaleza para acabar con la fatiga y aligerar las penas.




No que se refere a segunda e última atividade dessa seção, o objetivo é trabalhar a expressão escrita, como já dito anteriormente. Não há problema algum usar o texto literário para praticar essa habilidade, entretanto corre-se o risco de nos limitarmos a este padrão atribuído ao texto literário: seu uso como pretexto para outra atividade. Além disso, a atividade nos parece falha já que pede que os alunos escrevam uma lenda sem ao menos terem se familiarizado com as características desse texto, com isso, como poderão escrever algo que nem sequer sabemos se conhecem? Por fim, acreditamos que as atividades propostas não possuem objetivos bem definidos e, por vezes, são pedidas sem razão, gerando apenas um acúmulo de tarefas a serem realizadas. Não conseguimos enxergar porque pedir que os alunos busquem e escrevam sobre diferentes lendas, se nem mesmo a que foi apresentada na seção foi bem desenvolvida. Com isso, nos parece que o único objetivo é a produção escrita, mesmo que seja de forma ineficiente.

Já a unidade *Tenemos que hablar*, analisada no *Aula Internacional 3*, apresenta como objetivo “escribir una discusión de pareja para el guión de una película”²² (*Aula Internacional 3*, 2015, p. 107). Para isso, entre os recursos comunicativos propostos estão: expressar interesses e sentimentos, falar de relações pessoais, expressar acordo e desacordo, suavizar uma expressão de desacordo e contra argumentar. Entre os recursos gramaticais é trabalhado o uso do subjuntivo com expressões como “me fascina/ me encanta que”, e no léxico são apresentados verbos para expressar sentimentos, sensações e interesses, além de adjetivos para descrever o caráter de alguém.

Ao longo dessa unidade, diferentes gêneros compõem as atividades, mas a primeira e única vez que um texto literário aparece é, ao final dessa unidade, na seção *Viajar*, que tem se mostrado até aqui como uma mostra cultural, como nos sinaliza Santos (2005), ou seja, tem como função apenas apresentar a cultura de uma outra região, e de uma forma facilmente descartável, servindo, muito mais, como uma ilustração. Além disso, nos parece válido dizer que nossa hipótese inicial, de que o texto literário tende a aparecer de forma recorrente na seção *Viajar*, vem se concretizando.

Como veremos na imagem a seguir, *Los Enamoramientos*, do escritor espanhol Javier Marias, é apresentado em forma de fragmentos, por se tratar de um romance. Entendemos que não seria possível trabalhar o texto em sua total extensão dentro do manual. Por isso, nossa crítica, aqui, será referente às atividades propostas. Como podemos observar, três perguntas são realizadas a partir do texto: na primeira os alunos devem relacionar cada um dos três trechos a diferentes temas; na segunda os alunos precisam resumir a ideia central de cada fragmento; e, por fim, na última questão precisam comentar se estão de acordo com o que diz os fragmentos trabalhados. Ao longo dessas atividades, notamos que o trabalho com o gênero se limita a classificar o texto como uma novela, sendo esse o único contato que os alunos terão com as características desse gênero: saber como se nomeia, o que, para nós, é um problema, uma vez que consideramos tal implementação uma perda muito grande para os alunos, que não poderão aprofundar-se no conteúdo estético, nem mesmo usufruir totalmente da literatura.

Além disso, não conseguimos compreender porque a escolha para esta seção foi a de um texto literário e qual é o objetivo de cada exercício. A sensação que nos toca é de que toda essa seção funciona como um adorno, ou seja, as páginas precisam ser ocupadas por algo, e nesse caso, escolheram a literatura, simplesmente para dizer que ela está “presente”²³. Assim,

²² Em português: “escrever uma discussão de casal para um roteiro de filme” (Tradução nossa)

²³ “Presente”, entre aspas, porque não consideramos que a literatura está, de fato, presente. Ela aparece, mas mal se nota.

para nós, esse seria um exemplo da não presença da literatura, uma vez que “a leitura do texto se converte em uma atividade vazia de significado e é um instrumento para o ensino da cultura, da gramática ou do vocabulário” (SANTOS, 2006, p. 2). Ou seja, o texto literário é aqui apenas um adorno.

Figura 4 – Aula Internacional 3



Com isso, ainda que o texto literário apareça, percebemos que são mantidas as características comuns ao uso do texto literário na unidade *Momentos Especiales*, presente no *Aula Internacional 2*: as especificidades do gênero literário são ignoradas e o texto aparece como um pretexto para trabalhar conteúdos específicos. Ou seja, poucas, ou quase nenhuma, são as atividades oferecidas a partir do texto. Além disso, podemos afirmar que outros gêneros também estão presentes na unidade, mas percebemos que o tratamento dado ao literário é o mesmo dado a esses outros gêneros. Assim, consideramos que ignorar as características textuais é uma prática recorrente na coleção, como exemplo, podemos retomar um dos objetivos da unidade: “escribir una discusión de pareja para el guión de una película” (*Aula Internacional 3*,

2015, p. 107). É curioso que uma das propostas seja escrever o roteiro de um filme, mas em nenhum momento o livro trabalhe esse gênero. Reforçamos de que não é possível trabalhar o texto literário da mesma maneira que se trabalha qualquer outro texto, uma vez que o “conteúdo estético é a essência diferenciadora do texto literário. Essa especificidade o diferencia de outros textos e deve ser ressaltada quando o professor formule propostas para a compreensão leitora”. (SANTOS, 2006, p. 2)

No livro *Aula Internacional 4* o texto literário é apresentado três vezes, sendo duas delas na unidade 6, *Lugares con encanto*. Em uma primeira leitura o sentimento foi de alegria, uma vez que percebemos que o livro trazia, em uma mesma unidade, duas poesias diferentes, porém esse sentimento foi se esvaindo ao longo da análise, como ficará claro mais adiante. A unidade *Lugares con encanto* tem como objetivo descrever cidades, falar sobre crenças prévias sobre algo e expressar sentimentos. Entre os recursos gramaticais estão as orações relativas, o particípio nas orações relativas: voz passiva e verbos de percepção e opinião juntos do indicativo e subjuntivo. Já no léxico o foco é o vocabulário relacionado às cidades e viagens.

Como visto anteriormente, a seção *Empezar* é a responsável pela abertura de cada unidade e, aqui, é nela que o primeiro texto literário é exposto. *Oda a Valparaíso*, do poeta chileno Pablo Neruda, inicia a unidade, mas logo percebemos que o poema e as imagens apresentadas nessa seção têm apenas uma função: ilustrar. Nessa seção, há apenas uma atividade, como pode ser observado na imagem a seguir, que tem, de fato, como objetivo contextualizar qual será o tema tratado ao longo das páginas que seguem, ou seja, o foco aqui é falar sobre as cidades, mas para isso apenas as imagens bastavam, ou qualquer texto que falasse sobre alguma cidade em específico ou sobre um ponto turístico. É claro que não há nenhum problema em usar um poema de Pablo Neruda para falar sobre cidades, que inclusive combina muito com o tema proposto, já que mostra a admiração do poeta pela cidade em que viveu. O revés está no fato da ode ser subutilizada, pois não há nenhuma atividade que considera o conteúdo estético do texto. Por isso reforçamos que apenas as imagens bastariam, talvez até mesmo somente uma fotografia de Valparaíso cumprisse essa função.

Figura 5 – Aula Internacional 4

5

LUGARES CON ENCANTO

EN ESTA UNIDAD VAMOS A ESCRIBIR UN TEXTO SOBRE UN LUGAR DE NUESTRA CIUDAD QUE NOS GUSTA

RECURSOS COMUNICATIVOS

- hablar de ciudades: describirlas y comentar sus cualidades
- hablar de creencias previas sobre algo
- expresar sentimientos positivos, negativos o neutros sobre algo

RECURSOS GRAMATICALES

- Las oraciones de relativo: el uso de **que, quien(es), cuyo/a/-os/-as**
- el participio en las oraciones de relativo: la voz pasiva
- verbos de percepción y de opinión - indicativo / subjuntivo

RECURSOS LEXICOS

- vocabulario para describir ciudades y del ámbito de los viajes

EMPEZAR

1. VALPARAÍSO P. 116, E.A. 1; P. 120, E.A. 10-17

Lee el poema sobre Valparaíso (Chile) y mira las imágenes. ¿Qué te sugieren? ¿Cómo crees que es esa ciudad? Coméntalo con tus compañeros y di en qué fragmento del poema o elemento de la foto te basas.

PARA COMUNICAR

Por lo que dice el poema, parece...
Por lo que se ve en la foto, es / tiene / hay...

- Parece una ciudad llena de color...
- Si, y el poema habla del color de las puertas...

VIDEO [compas.difusion.com](https://www.compas.difusion.com)






ODA A VALPARAÍSO

VALPARAÍSO, que disparte eres, qué loco, puerto loco, qué cabeza con cerros, desgreñada, no acabas de pinarte, nunca fuiviste tiempo de vestirte, siempre te sorprendió la vida, te despertó la muerte, en camisa, en largos calzoncillos con flecos de colores, desnudo con un nombre tustando en la barriga, y con sombrero, te agarró el terremoto, corriste enloquecido, te quebraste las uñas, se movieron las aguas y las piedras, las veredas, el mar, la noche, tú dormías en tierra, cansado de tus negociaciones, y la tierra, furiosa,

levantó su okeje más tempestuoso que el vendaval marino, el polvo te cubría los ojos, las llamas quemaban tus zapatos, las casas de los banqueros trepidaban como heridas ballenas, mientras arriba las casas de los pobres saltaban al vacío como aves prisioneras que probando las alas se desplomaban.

Pronto, Valparaíso, maricón, te olvidas de las lágrimas, vuelves a colgar tus moradas, a pintar puertas verdes, ventanitas amarillas, todo lo transformas en nave, eres la remendada proa de un pecuero, valeroso navío.

(Pablo Neruda)

O segundo texto presente na unidade aparece na seção final, *Viajar*, encerrando os conteúdos que foram trabalhados. Para isso, o livro traz um fragmento do poema *Pausa de Agosto*, do poeta uruguaio Mario Benedetti. Inicialmente, o que nos chama atenção é a escolha dos autores por um fragmento, uma vez que poemas não costumam ser textos extensos. Por que não trazer a versão completa? Diferentemente da *Oda a Valparaíso*, aqui o texto literário é mais explorado, mas isso não significa que tenha tido um bom aproveitamento. Durante a análise percebemos que mais uma vez a literatura serviu apenas como pretexto para trabalhar os conteúdos trazidos ao longo da unidade, como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 6 – Aula Internacional 4

VIAJAR

5

14. MADRID 📍 P. 120, E.J. 13-14

A. ¿Cómo es la ciudad donde vives durante la época de vacaciones? ¿Cambia con respecto al resto del año? Coméntalo con tus compañeros.



B. Vas a escuchar un fragmento del poema "Pausa de agosto", de Mario Benedetti, que habla de cómo es Madrid en el mes de agosto. ¿Coincide con lo que habéis comentado sobre vuestra ciudad? ¿Hay ideas diferentes? Comentadlo entre todos.

C. Ahora leed el poema. En parejas, contestad estas preguntas.

- ¿Qué hay en Madrid en agosto? ¿Qué no hay?
- ¿Quiénes crees que son "los otros"?
- Subraya en el poema los adjetivos y sustantivos que usa el poeta para describir Madrid. ¿Cuál te gusta más?
- ¿Qué emociones y sensaciones te despierta el poema?



D. Busca un poema, canción o texto literario sobre tu ciudad. Entre todos, podéis confeccionar un libro (o blog) con todos los textos. ¿Podrías traducirlos al español?



Madrid quedó vacía
sólo estamos los otros
y por eso
se siente la presencia de las plazas
los jardines y las fuentes
los parques y las glorietas
como siempre en verano
Madrid se ha convertido en una calma unánime
pero agrade nuestra permanencia
a contrapelo de los más

es un agosto de eclosión privada
sin mercaderes ni paraguas
sin comitivas ni mítines

en ningún otro mes del larguísimo año
existe enlace tan sutil
entre la poderosa
metrópoli
y nosotros pecadores
afortunadamente
los árboles han vuelto a ser
protagonistas del aire gratuito
como antes
cuando los ecologistas
no eran todavía imprescindibles

también los pájaros disfrutaban
a la batiente de una urbe
que inesperadamente se transforma
en vivible y volable

los madrileños han huido
a la montaña y a Marbella
a Ciudadela y Benidorm
a Formentor y Tenerife

y nos entregan sin malicia
a los otros que ahora
por fin somos nosotros
un Madrid sorprendente
casi vacante despejado
limpio de hollín y disponible
(...)

Ao longo das perguntas, fica claro que o trabalho com o texto tem como objetivo repassar o vocabulário relacionado à descrição das cidades. Nenhuma das perguntas realizadas encarrega-se do conteúdo estético presente em *Pausa de Agosto*. Como visto na figura anterior, há perguntas que visam trabalhar a interpretação, entretanto concordamos com Santos (2005, p. 461) ao afirmar que “al elegir un texto el profesor no puede ignorar su género, este es fundamental para la comprensión de su mensaje por el alumno.”²⁴, dessa forma, para nós, até mesmo essas questões poderiam ser revistas pelo professor, uma vez que tentam trabalhar a interpretação, mas desconsideram totalmente o literário, fazendo com que a compreensão do aluno, muita das vezes, não seja completa.

Ainda sobre as atividades propostas a partir do poema de Mario Benedetti, nos parece válido ressaltar a seguinte questão: “Subraya en el poema los adjetivos y substantivos que usa el poeta para describir Madrid. ¿Cuál te gusta más?”²⁵ (*Aula Internacional* 4, p. 77). Nessa pergunta fica evidente que o único propósito é trabalhar um conteúdo gramatical, também relacionado ao que foi aprendido anteriormente, o que mais uma vez exemplifica o que foi dito por Santos (2006): o texto literário, quando presente, tende a ser usado como pretexto para tratar tópicos gramaticais. Elaborar uma questão sobre o uso dos adjetivos não é um equívoco, afinal eles são utilizados para compor a poesia de Benedetti com um objetivo. Entretanto, acreditamos que seria possível elaborar uma pergunta que vise explorá-los de outra forma. Uma alternativa seria entendê-los como um elemento estético, uma vez que há uma seleção de adjetivos elaborada pelo autor que tem como objetivo ativar no leitor uma atmosfera que lhe permita sentir a experiência de como é Madrid em agosto. Para isso, é urgente que entendamos que o texto não é pretexto para nada, pois acreditamos que quanto mais difundida essa ideia entre professores, alunos e nos espaços de formação, menos a literatura se mostrará ausente, seja por meio de um novo modelo de produção, seja pelo aproveitamento das brechas, como proposto por Duboc (2012).

Por fim, a última atividade proposta nessa seção não percorre um caminho diferente das demais, já que nela percebemos que o poema continua sendo tratado como pretexto, mas nesse caso para trabalhar a competência tradutória, já que se pede que os alunos busquem poemas e os traduzam ao espanhol. Reenfatizamos que não há problema em usar o texto com esse objetivo, o que incomoda é perceber que, na grande maioria das vezes, ele só é usado com esse

²⁴ Em português: “ao escolher um texto o professor não pode ignorar seu gênero, isso é essencial para que o aluno entenda sua mensagem” (Tradução nossa)

²⁵ Em português: “Sublinhe no poema os adjetivos e substantivos que o poeta usa para descrever Madrid. Qual você gosta mais?” (Tradução nossa)

fim, tendo todo seu valor estético ignorado, impossibilitando os alunos de usufruírem de toda a potência da literatura. Além disso, acreditamos que uma melhor proposta de trabalho seria pedir para os alunos escreverem seus próprios poemas, permitindo que eles se envolvam com o gênero, mas, claro, para que essa atividade fosse realizada, seria necessário considerar as especificidades do poema, possibilitando uma familiarização com o estético. A tradução não precisa ser descartada, porque faz parte do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira, mas para isso poderia ser realizada com outro texto, ou em outro momento. Já que a literatura se faz tão pouco presente, por que não aproveitar os raros momentos em que aparece? Assim, permitimos que os alunos entrem em contato com o que de mais belo ela pode nos oferecer: nossa sensibilidade, nesse caso, refletida pelos nossos sentimentos e encantos pelos espaços que ocupamos.

Em síntese, de modo geral, percebemos que a literatura presente na unidade *Lugares con encanto* exemplifica as críticas tecidas por Santos (2006), que diz que, geralmente:

quando o livro didático insere o texto literário, este está abrindo a unidade didática com uma atividade de compreensão leitora ou está no final, relacionando-se com o tema tratado durante a unidade, cujo objetivo é somente ilustrar um aspecto cultural de um determinado país ou região. (SANTOS, 2006, p. 5)

Por fim, a unidade 6, *Como no lo sabía...*, presente no *Aula Internacional 5*, traz logo em sua primeira seção diferentes nomes da literatura hispano-americana, entre eles: Gabriel Garcia Márquez, Isabel Allende, Mario Benedetti, Mario Vargas Llosa e Roberto Bolaño. Porém, nessa primeira parte, a única menção feita aos autores tem como objetivo trabalhar acontecimentos passados que não se realizaram, conforme veremos na figura a seguir. A intenção é falar qual outra carreira seguiriam, caso não tivessem se estabelecido como escritores.

Figura 4 – Aula Internacional 5

6 COMO NO LO SABÍA...

EMPEZAR

1. OTRAS VIDAS POSIBLES
 02. E.L.1

A. Aquí tienes los testimonios de algunos escritores latinoamericanos. ¿Crees que lo que dicen es verdad? ¿Qué respuesta te parece más curiosa?

B. ¿Y tú? De no tener la profesión que tienes, ¿qué te hubiera gustado ser?

A mi compañero(a) de guerra. De pequeño siempre lo decía.
 Pues a mí me hubiera gustado ser...

VÍDEO *¿Cómo difiere con...*

DE NO HABER SIDO ESCRITOR, ¿A QUÉ SE HABRÍA DEDICADO?

Roberto Bolaño
 "Me habría gustado ser detective de homicidios, mucho más que escritor. De eso estoy absolutamente seguro."

Isabel Allende
 "Seguramente habría sido periodista."

Mario Benedetti
 "Siempre supe que quería ser escritor. Lo único que me hubiera gustado es ser campeón de ping-pong, pero la literatura me arrastró por otro lado. Forma parte del carácter, la vocación."

Gabriel García Márquez
 "Si no fuera escritor hubiera querido ser el hombre que tocaba el piano sin que nadie le viera la cara, solo para que los enamorados se quisieran más."

Mario Vargas Llosa
 "Me hubiera gustado ser un gran aventurero, como uno de esos personajes de las novelas de Alejandro Dumas que lei de niño con verdadera devoción."

EN ESTA UNIDAD VAMOS A PREPARAR UNA PRESENTACIÓN SOBRE CÓMO PODRÍA HABER SIDO LA HISTORIA

RECURSOS COMUNICATIVOS

- hablar hechos pasados
- hablar de hechos no realizados en el pasado y de sus consecuencias
- hacer reproches
- transmitir lo que dijeron otros en el pasado
- hablar de habilidades

RECURSOS GRAMATICALES

- combinaciones de pronombres: **se lo**
- el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo
- el condicional compuesto
- algunos conectores de causa y consecuencia

RECURSOS LÉXICOS

- vocabulario del ámbito de la educación
- vocabulario de biografías y recorridos vitales

Como podemos observar, também na imagem anterior, essa unidade tem como objetivo os seguintes recursos: avaliar e falar sobre acontecimentos passados, repreender alguém, transmitir o que foi dito por outras pessoas em um momento passado e falar de habilidades. Já entre os conteúdos de gramática: a combinação dos pronomes *se lo*, o *pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo*, *condicional compuesto* e conectores de causa e consequência. No que se refere ao léxico, a unidade se propõe a trabalhar vocabulários relacionados à educação e biografias.

É plausível recordar que essa unidade começou apresentando nomes muito importantes na literatura, entretanto as produções literárias produzidas por cada um desses nomes não ganharam um espaço devido na unidade. Mais uma vez, observamos que o texto literário, aqui, foi apresentado apenas na seção *Viajar* e de uma maneira que consideramos também descartável, como nos mostra Santos (2005). Além disso, diferentemente do texto presente na seção *Comprender*, o literário tem direito apenas a um fragmento, que não consegue transpor toda a magnitude das obras.

Figura 5 – Aula Internacional 5

VIAJAR **6**

14. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

A. Lee estos dos textos que hablan de experiencias educativas inolvidables. ¿Qué tienen en común?



"El consuelo fue que en Aracataca habían abierto por esos años la escuela montessoriana, cuyas maestras estimulaban los cinco sentidos mediante ejercicios prácticos y enseñaban a cantar. Estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivo. Aprendí a apreciar el olfato, cuyo poder de evocaciones nostálgicas es arrasador. El paladar, que afiné hasta el punto de que he probado bebidas que saben a ventanas, panes viejos que saben a baúl, infusiones que saben a misa." No creo que haya método mejor que el montessoriano para sensibilizar a los niños en las bellezas del mundo y para despertarles la curiosidad por los secretos de la vida."

Me costó mucho aprender a leer. No me parecía lógico que la letra "m" se llamara "eme", y sin embargo con la vocal siguiente no se dijera "emea" sino ma. Me era imposible leer así. Por fin, cuando llegué al Montessori la maestra no me enseñó los nombres sino los sonidos de las consonantes. Así pude leer el primer libro que encontré en un arcón polvoriento del depósito de la casa, estaba descosido e incompleto pero me absorbió de una manera muy intensa. Pasaron varios años antes de saber que el libro era *Las Mil y Una noches*.

Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*







"Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sistole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. Sentíamos el miedo de los indios cuando escucharon por vez primera el relinchar de los caballos y el estampido del arcabuz. Íbamos a lomos de los elefantes de Aníbal de Cartago por las nieves de los Alpes, camino de Roma. Luchábamos con palos y piedras en Ponte Sampaio contra las tropas de Napoleón. Pero no todo eran guerras. Fabricábamos hoces y rejas de arado en las herrerías del Incio. Escribíamos cancioneros de amor en la Provenza y en el mar de Vigo. Construimos el Pórtico de la Gloria. Plantábamos las patatas que habían venido de América. Y a América emigramos cuando llegó la peste de la patata. 'Las patatas vinieron de América', le dije a mi madre a la hora de comer, cuando me puso el plato delante."

Manuel Rivas, "La lengua de las mariposas", *¿Qué me quieres, amor?*

B. ¿Qué aprendieron los estudiantes en las clases que describen? ¿Con qué cosas comparan el estudio?

C. ¿Qué efecto tenían las clases en los estudiantes? Subraya en el texto las expresiones lingüísticas usadas para transmitirlo.

D. ¿A ti te marcó mucho algún profesor o algún método educativo? ¿Por qué? Cuéntaselo a tus compañeros.

Com isso, consideramos possível afirmar que, no que tange às unidades aqui avaliadas, estes são exemplos muito claros do que é a não presença do texto literário, pois ainda que se faça presente, é utilizado como pretexto para trabalhar outros conteúdos, deixando totalmente de lado as características e a beleza que apenas a literatura tem. Ainda, pode caracterizar-se como estrago de um *input* linguístico tão rico, assim como defendido por Mendonza Fillola (2002), já que em nenhum momento são apresentadas as especificidades dos gêneros que fazem parte das unidades, ainda que o aluno seja exposto ao texto literário, este *input* não é desenvolvido, explorado. Por fim, consideramos que se trata de uma negação aos direitos dos alunos, uma vez que eles não conseguem experienciar a literatura por completo, o que nos mostra que ainda precisamos ratificar que a literatura é um direito, como defende Candido (2004).

6.2 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE

A atividade presente no apêndice deste trabalho, intitulada de *Mi lugar en el mundo*, aborda diferentes lugares como temática. Esse assunto foi escolhido porque o texto literário usado para a criação da atividade está presente na unidade *Lugares con encanto* que compõe o livro *Aula Internacional 4*. A escolha por um texto literário já utilizado na coleção foi motivada pelo conceito de brechas, proposto por Duboc (2012). Assim, o que tentamos fazer foi adaptar o texto de uma maneira que considere, também, o estético. Para elaborar as atividades, nos baseamos nas estratégias de Santos (2005) e dividimos a proposta em três etapas, a saber, pré-leitura, leitura e pós leitura.

6.2.1 PRÉ-LEITURA

Nesta etapa, tentamos criar uma atividade que se aproxime da realidade dos nossos alunos. Normalmente, ao tratar a temática “lugares”, muitos livros de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, apresentam diferentes países, cidades e pontos turísticos que os alunos ainda não tiveram oportunidade de conhecer, o que pode até mesmo dificultar a interação ao longo da aula, uma vez que o lugar apresentado pode não dizer nada para os alunos. Com isso, para compor essa etapa, buscamos falar de lugares que os alunos podem reconhecer e que de fato digam algo direcionado para eles.

Assim, a pré-leitura se divide em dois momentos: primeiro queremos desenvolver o tema com os alunos através de perguntas, que poderão ser respondidas em português ou espanhol, de maneira que aluno e professor se sintam mais confortáveis para interagir. Em um segundo momento, esperamos que com essas perguntas os alunos compartilhem suas experiências pessoais e falem sobre lugares que são importantes para eles.

Em seguida, os alunos assistirão a um pequeno curta-metragem chamado *Voltando para casa 100 dias depois*, um projeto pessoal, desenvolvido por Julia Sacramento, que ao ser publicado na rede social *Instagram* alcançou milhares de visualizações de pessoas que se identificavam com as cenas mostradas. O vídeo mostra diferentes lugares da cidade do Rio de Janeiro, como Avenida Brasil e Senador Camará. Acreditamos que *Lugares con encanto* não precisam ser pontos turísticos, podem ser espaços que fazem parte da nossa trajetória de alguma forma. Afinal quem nunca passou algumas horas na Avenida Brasil? Essa ideia, foi o que motivou a escolha do vídeo. Dessa forma, após assistirem ao curta-metragem os alunos devem

responder as perguntas, que podem ser adaptadas. É válido dizer que todas as perguntas podem ser adaptadas de acordo com cada contexto de sala de aula.

No mais, consideramos pertinente ressaltar que, mesmo que o vídeo não seja na língua espanhola, não consideramos que isso seja motivo para descartá-lo, uma vez que pode trazer grandes contribuições para a aula. Além disso, ao trabalhar língua espanhola e língua portuguesa, através destes materiais, estaremos propondo uma atividade intercultural, que ainda que não seja o nosso foco, é algo possível e válido, permitindo que a aula de espanhol se transforme em “espaço de interação, da construção de identidades, da experiência de atividades relevantes, do uso da linguagem como discurso, do autoconhecimento e da transformação social.” (PARAQUETT, 2007, p. 54).

6.2.2 LEITURA

Para elaborar a etapa de leitura, também nos baseamos em Santos (2005). Dessa forma as atividades²⁶ foram elaboradas a partir de dois textos sobre um mesmo tema, mas de gêneros diferentes, um literário e um não literário, como propõe a autora. Com isso, os “dos textos al tratar del misto tema [...] nos permiten elaborar preguntas enfatizando las especificidades de cada género discursivo, llevando al alumno a percibir la diferencia de los objetivos existentes en los dos”²⁷ (SANTOS, 2005, p. 462). O primeiro texto selecionado - *Oda a Valparaíso* - está presente na unidade *Lugares con encanto*, da coleção *Aula Internacional 4*, como já explicitado aqui. Acreditamos que através de sua leitura o aluno perceberá, com o auxílio das perguntas, as especificidades que compõe esse gênero. Além disso, terá acesso também ao jogo de linguagem que diferencia o texto literário dos demais. Já o segundo, *Un viaje por Valparaíso: la "joya" del Pacífico*, pertence ao jornal *El País* e foi escolhido porque apresenta a cidade de forma bastante descritiva.

Nesta etapa esperamos que os alunos consigam perceber como os textos caracterizam a cidade, mas cada um a sua maneira. O elemento estético, diferenciador do texto literário, é então valorizado quando em contraste com um texto não literário. Deste modo, espera-se que os

²⁶ A sequência pode ser encontrada no apêndice desse mesmo trabalho. Além disso, pode ser adaptada de acordo com as diferentes realidades. Esperamos que a atividade aqui apresentada possa servir como um entre tantos modelos.

²⁷ Em português: Dois textos quando tratam de um mesmo tema [...] permitem elaborar questões enfatizando as especificidades de cada gênero discursivo, levando o aluno a perceber a diferença dos objetivos existentes nos dois. (Tradução nossa)

alunos consigam alcançar a sensibilidade que Pablo Neruda aciona em nós ao falar sobre a cidade que conquistou um espaço em seu coração.

6.2.3 PÓS-LEITURA

Após trabalhar as especificidades dos textos que integram a leitura, queremos ouvir o que nossos alunos têm a dizer sobre lugares, reais ou não, que são importantes para eles. Após quase dois anos de pandemia, a rua se tornou um lugar estranho, enquanto nossas casas se transformaram em nosso mundo, o que, provavelmente, mudou a maneira como nos sentimos, como nos comportamos e como nos deslocamos. Com a flexibilização das medidas impostas pela pandemia e com o avanço da vacinação, é normal que as pessoas comecem a sair de casa e a visitar lugares que há muitos meses não visitavam. Experiências assim tocam a quem nós somos e para lidar com elas precisamos do que mais natural temos: nossa sensibilidade, que pode ser alcançada através da literatura e compartilhada pela escrita.

Dessa forma, com a pós-leitura o proposto é que os alunos escrevam uma *oda* homenageando algum lugar que seja importante para eles, um lugar que permite que eles sejam quem são, um lugar no qual já viveram lembranças felizes ou tristes, e, claro, essa escolha só pode ser feita por uma pessoa: eles mesmos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os dados mencionados, concluímos que, de fato, a coleção *Aula Internacional* se inclina para uma visão mais utilitária a respeito do texto literário, como nos sinaliza Santos (2005). Além disso, volta-se para um uso, por vezes, descartável, à medida em que emprega a literatura como um adorno responsável por abrir ou encerrar alguma unidade presente no manual. Com isso, consideramos essencial lançar um olhar crítico sobre essa coleção, uma vez que faz parte de um projeto de formação de professores que motivou a criação desta pesquisa.

Como mencionado em nossa justificativa, o CLAC (*Curso de Línguas Aberto à Comunidade*) foi um dos propulsores deste estudo, dado que os manuais aqui analisados são utilizados pelos monitores de Espanhol como Língua Estrangeira como um dos norteadores das aulas que compõem o projeto. Por isso, é importante que, nesse espaço de formação de professores, este livro seja implementado criticamente, possibilitando que os alunos-docentes percebam que o manual didático orienta, mas não é ele quem ministra a aula. Assim, os materiais didáticos não são intocáveis e podem ser adaptados, mas para que isso aconteça é preciso que, dentro dos espaços de formação, os futuros professores consigam enxergar os problemas existentes nesses materiais, a fim de mudá-los e não reproduzi-los, de forma que consigam aproveitar as brechas propostas por Duboc (2012), para não difundir esse uso utilitarista do texto literário.

Deste modo, considerando o contexto do CLAC, como um espaço de formação, é preciso que os alunos-monitores tenham a possibilidade de aprender a olhar criticamente a um material ainda no CLAC, uma vez que este é um espaço para erros e acertos que deve proporcionar aos alunos-monitores possibilidades para atuarem frente a diferentes situações, para que a partir dali consigam extrair aprendizados que serão aplicados mais à frente, quando consigam, por fim, atuar como professores em outros contextos de ensino. Ainda, é preciso que neste espaço não aprendam apenas a como dar uma aula, mas a criar vínculos entre eles e seus alunos e isso pode ser feito através da sensibilidade que a literatura nos permite acionar, porém isso só será possível a partir do momento em que os alunos consigam diferenciar o uso proposto por manuais como o *Aula Internacional* e o uso indicado por Santos (2005), ou seja, de uma maneira que se considerem também os aspectos estéticos. Mais do que um programa de formação de professores, o CLAC é um refúgio, uma casa. Quem se forma através dele sabe que não há outra experiência igual, pois nele há mais do que alunos, monitores e professores, há pessoas

dispostas a ensinar e a aprender coletivamente. Em um espaço como este não há outra perspectiva de ensino, a não ser aquela que considera alunos-monitores e seus alunos, ambos, como sujeitos.

Portanto, nossa pesquisa busca chamar atenção para essa questão que, para nós, é urgente. A cada ano formamos professores e é preciso que saibamos como eles vivenciam este processo de formação no que tange ao tratamento da literatura. É importante que encontrem nesses espaços uma maneira de se desenvolverem enquanto futuros docentes, que defrontem com as problemáticas que os manuais didáticos nos trazem e, mais que isso, saibam como contorná-las. Assim, desejamos que, através deste trabalho, alunos e professores encontrem não só uma reflexão sobre o uso da literatura nos materiais didáticos, mas também um caminho possível de reflexão de trabalho com o texto literário. Dessa forma, o presente trabalho é apenas uma entre outras contribuições a respeito do uso da Literatura nas aulas de E/LE. Com isso, ansiamos por novos aportes, porque defendemos que mudar essa visão utilitarista presente na aplicação do texto literário é importantíssimo. Além disso, com os autores aqui trabalhados, julgamos imprescindível o propósito de levar a nossas aulas caminhos baseados no desenvolvimento da sensibilidade e do afeto que nos constituem.

REFERÊNCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Marco Teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I). **Cuadernos Cervantes**, n. 7, 2007, p. 37-43.

ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. In: Por uma educação romântica. 9ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Bartolomeu Campos de Queirós. In: MACHADO, Ana Maria et al. Nos Caminhos da Literatura. **Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil**. São Paulo: Petrópolis, 2008. Pg. 158-163.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins e Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino**. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, Cristiano Silva de e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 85- 118.

COUTINHO, Afrânio. **Que é literatura e como ensiná-la**. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 8 -15.

LÓPEZ PRATS, Encarna. **El texto literario en el aula de español como lengua extranjera**. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé, 2009
Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/132548982.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021

MORÁN, José, Mudando a educação com metodologias ativas. In: [**Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

MENDONZA FILLOLA, Antonio. **La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, A.C. **El género literario y la comprensión lectora en clases de E/LE.** In: Actas del II Simposio Internacional de didáctica de español para extranjeros. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/53_do_ssantos.pdf. Acesso em: 03 de jun. de 2021.

SANTOS, Ana Cristina dos. **A formação do professor e a compreensão leitora do texto literário.** In: Ensino de Letras, Cadernos do CNFL, vol. X, n.07, 2006, p. 9-21. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/01.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2021. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Tema de la clase – Mi lugar en el mundo

Duración: 1h40

Nível: Espanhol 6

Objetivo: Desarrollar el interés por la poesía y la capacidad de interpretación de textos, por medio de la lectura del poema escrito y de un texto informativo. Por fin, se espera estimular las potencialidades a través de la confianza, la sensibilidad, la autonomía y la creatividad en un proceso de producción de escritura literaria.

- 1) Para iniciar el debate, contesta oralmente, en portugués o español, a las preguntas a seguir:
 - a) ¿Cuál es tu lugar favorito en el mundo? ¿Por qué? ¿Qué tiene de especial este lugar?
 - b) ¿Cuáles sentimientos te visitan cuando estás en este lugar?

- 2) Accede al código QR a continuación para ver un el video *Voltando para casa*:





Disponibile em: <https://www.instagram.com/p/CGVpBbkJ9QO/>. Accedido el: 08 feb. 2022.

- 3) Después de ver el vídeo, responde oralmente, en portugués o español, a las preguntas que siguen:
- ¿Cuál es el tema del vídeo?
 - ¿Conoces alguno de los lugares mencionados en el vídeo? ¿Cuáles?
 - ¿De los recuerdos mencionados en el vídeo alguno(s) también forma (n) parte de tu vida? ¿Cuáles?
 - ¿Te identificas con algunas de las sensaciones presentadas en el vídeo, como el olor de parrilla o el sonido del vendedor de palomitas?
 - Según la creadora del vídeo, el cortometraje era un proyecto personal, sin embargo, alcanzó a muchas personas y obtuvo millares de visualizaciones, por lo que se convirtió en un proyecto de “muita gente”. ¿Por qué crees que esto pasó?

Lee los textos a seguir y contesta a las preguntas en **español**.

TEXTO II

ODA A VALPARAÍSO

VALPARAÍSO,
 qué disparate
 eres,
 qué loco,
 puerto loco,
 qué cabeza
 con cerros,
 desgredada,
 no acabas
 de peinar-te,
 nunca
 tuviste
 tiempo de vestirte,
 siempre
 te sorprendió
 la vida,
 te despertó la muerte,
 en camisa,
 en largos calzoncillos
 con flecos de colores,
 desnudo
 con un nombre
 tatuado en la barriga,
 y con sombrero,
 te agarró el terremoto,
 corriste
 enloquecido,
 te quebraste las uñas,
 se movieron
 las aguas y las piedras,
 las veredas,
 el mar,
 la noche,
 tú dormías
 en tierra,
 cansado
 de tus navegaciones,
 y la tierra,
 furiosa,
 levantó su oleaje
 más tempestuoso
 que el vendaval marino,
 el polvo
 te cubría
 los ojos,

las llamas
 quemaban tus zapatos,
 las sólidas
 casas de los banqueros
 trepidaban
 como heridas ballenas,
 mientras arriba
 las casas de los pobres
 saltaban
 al vacío
 como aves
 prisioneras
 que probando las alas
 se desploman.

Pronto,
 Valparaíso,
 marinero,
 te olvidas
 de las lágrimas,
 vuelves
 a colgar tus moradas,
 a pintar puertas
 verdes,
 ventanas
 amarillas,
 todo
 lo transformas en nave,
 eres
 la remendada proa
 de un pequeño,
 valeroso
 navío.
 La tempestad corona
 con espuma
 tus cordeles que cantan
 y la luz del océano
 hace temblar camisas
 y banderas
 en tu vacilación
 indestructible.

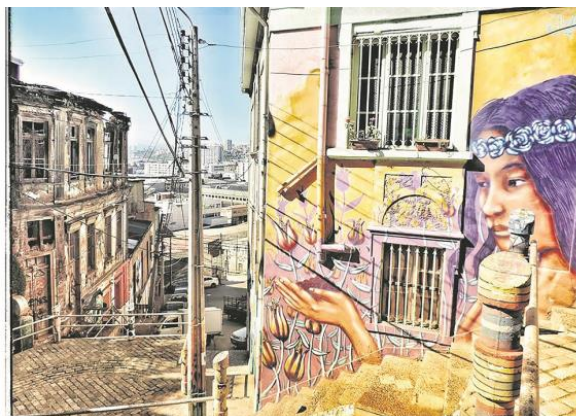
Estrella
 oscura
 eres

de lejos,
 en la altura de la costa
 resplandeces
 y pronto
 entregas
 tu escondido fuego,
 el vaivén
 de tus sordos callejones,
 el desenfado
 de tu movimiento,
 la claridad
 de tu marinería.
 Aquí termino, es esta
 oda,
 Valparaíso,
 tan pequeña
 como una camiseta
 desvalida,
 colgando
 en tus ventanas
 harapientas
 meciéndose
 en el viento
 del océano,
 impregnándose
 de todos
 los dolores
 de tu suelo,
 recibiendo
 el rocío
 de los mares, el beso
 del ancho mar colérico
 que con toda su fuerza
 golpeándose en tu piedra
 no pudo
 derribarte,
 porque en tu pecho austral
 están tatuadas
 la lucha,
 la esperanza,
 la solidaridad
 y la alegría
 como anclas
 que resisten
 las olas de la tierra.

TEXTO III

Un viaje por Valparaíso: la "joya" del Pacífico

La ciudad chilena tiene miles de historias que se esconden en las escaleras, los ascensores y las pintorescas viviendas; es el lugar al que poeta Pablo Neruda le dedicó varios versos.



Valparaíso es una ciudad que se esparce entre cerros y costas y en donde el arte brota en cada rincón, pared, muro y columna. Valparaíso es un gran lienzo en donde miles de artistas, conocidos y anónimos, vuelcan su energía. Es cerro, puerto y arte. Es una ciudad chilena en donde el color inunda todo el espacio y, por eso, se ha ganado el apodo de la capital chilena del grafiti.

Valparaíso tiene mística. Condensa en sus calles miles de historias de llegadas y partidas. Valparaíso es multicolor. Es una ciudad que invita a perderse. Sus habitantes se jactan al decir que debe ser la ciudad a la que se le han dedicado más canciones y poemas. Valparaíso enamora.

Sus cerros

Dentro de los principales lugares turísticos se encuentran 42 cerros en los que se ve una arquitectura que mezcla lo excéntrico, lo precario y la influencia de inmigrantes europeos, en particular, ingleses y alemanes. Se ven casas colgantes o construidas entre las rocas.

Un icono de la mítica "Valpo" son sus ascensores o funiculares que son un excelente medio para recorrer la ciudad. Por los ascensores Concepción y el Reina Victoria se llega al famoso cerro Concepción, donde hay calles muy empinadas y llenas de color; esas son las que conducen a las casas que luego aparecen en las postales.

Los recorridos

Es obligatorio visitar el llamado Museo a Cielo Abierto. Se puede seguir un camino a través de 20 murales de diversos estilos pictóricos. Se inauguró en 1992 y hay obras de connotados artistas, algunos de fama mundial como Roberto Matta o Mario Carreño, entre otros. Tampoco hay que perderse el puerto, un lugar muy concurrido y de mucho movimiento, donde se puede disfrutar de la gastronomía porteña y de todo Chile.

En Valparaíso también se encuentran muchos miradores y mercados. Uno de los miradores más famosos es Diego Portales, en el cerro Barón y al que se puede acceder por el ascensor Barón o por la calle Quillota. Este muestra una panorámica del puerto de Valparaíso, los coloridos cerros y el Paseo Muelle Barón.

La visita no estará completa sin un viaje en los trolebuses que operan desde 1952. Recorren todo el centro neurálgico del puerto, desde avenida Argentina y la aduana, atravesando la zona de El Almendral, el barrio financiero y el barrio puerto. Es la única red de trolebuses en funcionamiento en el país y es la segunda más antigua de Sudamérica. Mientras que Santiago de Chile es una muchacha madura, seria y señorial, la joven Valparaíso se muestra rebelde, artista y despreocupada

La vecina

Muy cerquita está Viña del Mar y puede ser recorrida en un día. Es reconocida como la “Ciudad Jardín” puesto que se caracteriza por sus jardines, paseos costeros y hermosos parques. Es imperdible una foto en el reloj de flores a los pies del Cerro Castillo, frente al balneario de Caleta Blanca. Según la leyenda, quienes se fotografíen en el reloj volverán a visitar Viña del Mar. Viña del Mar es muy linda pero está armada para el turismo por lo que a veces es demasiado coqueta y pomposa.

Yo prefiero el hermoso caos de Valparaíso y disfrutar de un atardecer allí. Es una ciudad hermosa, diversa y en movimiento, que se transforma todo el tiempo y que muestra arte a cada paso.

En palabras de Pablo Neruda: “Si caminamos todas las escaleras de Valparaíso, habremos dado la vuelta al mundo”.

Adaptado de: <https://www.elpais.com.uy/domingo/viaje-valparaiso-joya-pacifico.html> Accedido el 23 nov. 2021

Tras leer los textos con atención, contesta a las preguntas que siguen, en español.

- 1) Una *oda* es una composición poética, que puede ser desarrollada de diferentes formas y con diversos temas. Tiene como principales objetivos exaltar los valores y características de algo o alguien. Esto puede ser realizado a través de la connotación, del uso de figuras de lenguaje, como la metáfora, comparación, antítesis; de las rimas, e incluso los sentimientos del yo lírico. Identifica en el **texto II** (*Oda a Valparaíso*) por lo menos una de esas características en el texto y clasifícala.

En el texto es posible percibir el uso de la metáfora en “eres / la remendada proa / de un pequeño, / valeroso / navío.” y la comparación en “trepidaban /como heridas

ballenas,” y “las casas de los pobres / saltaban /al vacío /como aves”

- 2) Entre las figuras de lenguaje presentes en la Oda, la personificación aparece cuando el poeta se refiere a la ciudad como si fuera una persona. Intenta identificar por lo menos dos ejemplos de esta personificación.

“qué cabeza / con cerros, / desgreñada, / no acabas / de peinarte”

“Nunca / tuviste / tiempo de vestirse, / siempre / te sorprendió / la vida”

“te agarró el terremoto, / corriste / enloquecido, / te quebraste las uñas”

“Valparaíso, / marinero, / te olvidas / de las lágrimas, / vuelves a colgar tus moradas, / a pintar puertas”

- 3) A lo largo del texto II, Neruda presenta diferentes características de Valparaíso. Saca del texto un verso para cada una de las características a seguir:

a) Es una ciudad llena de colores: “a pintar puertas / verdes, / ventanas / amarillas”

b) Es una ciudad dónde hace mucho viento: “la luz del océano / hace temblar camisas / y banderas / en tu vacilación indestructible” / “meciéndose / en el viento /del océano”

c) Es una ciudad fuerte y resistente: “ancho mar colérico / que con toda su fuerza / golpeándose en tu piedra / no pudo / derribarte”

- 4) A lo largo de la lectura del texto II podemos percibir que Valparaíso fue acometida por tres fenómenos naturales diferentes. ¿Cuáles son ellos? Comprueba tu respuesta con un fragmento para cada fenómeno.

Terremoto: “te agarró el terremoto, / corriste / enloquecido”

Maremoto: “se movieron / las aguas y las piedras, / las veredas, / el mar” / “y la tierra, / furiosa, levantó su oleaje / más tempestuoso / que el vendaval marino” / “ancho mar colérico / que con toda su fuerza / golpeándose en tu piedra / no pudo / derribarte”

Incendio: “las llamas / quemaban tus zapatos”

- 5) Tomando en cuenta que el texto III presenta a muchos puntos turísticos y el paisaje de Valparaíso, ¿cuál es su objetivo?

El texto tiene como objetivo despertar en el lector el deseo de conocer Valparaíso.

- 6) Tras leer el texto III, una persona que nunca visitó Valparaíso puede imaginarla como una ciudad geográficamente alta. ¿Cómo esto se nota en el texto?

Esto se nota a través de la presencia marcante de los cerros y también de la necesidad de los ascensores.

- 7) Aunque sea más objetivo en su descripción, el texto III también usa algunas figuras de lenguaje. Intenta identificar, en el texto III, las siguientes figuras de lenguaje:

a) Personificación: “Viña del Mar es muy linda [...] a veces es demasiado coqueta y pomposa.”

b) Metáfora: “Chile es una muchacha madura, seria y señorial”

- 8) Al final del **texto III**, el autor hace una comparación entre Valparaíso y otras ciudades. Para él: “Mientras que Santiago de Chile es una muchacha madura, seria y señorial, la joven Valparaíso se muestra rebelde, artista y despreocupada.”. Al pensar en esto, contesta:

a) Aunque el autor no presente muchas características de Santiago de Chile, ¿qué entiendes tú por una ciudad “muchacha madura, seria y señorial”?

Puede ser que sea una ciudad más antigua y con menos agitación.

b) Tras leer el texto III, explica con tus palabras por qué Valparaíso es “joven, rebelde, artista y despreocupada”. Busca un fragmento que comprueba tu respuesta.

Valparaíso es atractiva, llena de arte, historias y posibilidades. Un lugar envuelto de una energía artística y, en las palabras del autor, mística. No desea prisa, ya que nos invita a perdernos en sus calles, por esto es despreocupada y joven. “Valparaíso tiene mística. Condensa en sus calles miles de historias de llegadas y partidas. Valparaíso es multicolor. Es una ciudad que invita a perderse”

9) Tras leer a los textos II y III, contesta:

a) ¿En qué elemento más amplio estos textos se asemejan?

Los dos hablan sobre el mismo tema: Valparaíso, con el objetivo de destacar las características de ese lugar. Para los dos, percibimos que Valparaíso es una ciudad importante y con muchas cualidades.

b) ¿En qué se diferencian? Presenta ejemplos.

La manera utilizada para destacar a las características de la ciudad es diferente en cada uno de los textos: el primero es más poético, además hace un uso más amplio de la sensibilidad; ya el segundo, aunque hable de la ciudad con emoción, en algunos momentos, es más objetivo en su descripción.

10) Los dos textos presentan características de Valparaíso, de una manera que permite que los que no la conozcan puedan imaginarla. Intenta sacar una característica de la ciudad que aparece presente en ambos los textos.

Una de las posibilidades es Valparaíso como una ciudad coloreada: “a pintar puertas verdes, ventanas amarillas” (texto II), “Es una ciudad chilena en donde el color inunda todo el espacio” / “Valparaíso es multicolor” (texto III)

11) En tu opinión, ¿es posible decir que el texto I, el video, se asemeja de alguna forma a una Oda? ¿Por qué?

Creemos que sí, aunque el video no tenga todas las características comunes a una Oda, el fue producido con sentimiento y lenguaje creativo, además tiene entre sus principales objetivos la exaltación de un lugar. Es una forma quizá contemporánea de narrar la vida a través de la poesía.

12) Los tres textos aquí trabajados traen escenas del cotidiano, memorias que probablemente están presentes en muchas personas. Como ejemplo tenemos al propio Pablo Neruda que fue marcado por Valparaíso. Tras la lectura de los tres textos, di cuál te marcó más y por qué.

Respuesta personal.

Así es mi lugar...

A través de los tres textos trabajados aquí has conocido diferentes formas de hablar sobre un lugar específico. Sin embargo, percibimos que los textos I y II ponen más emoción en su modo de hablar. Ahora lo mismo te toca a ti.

Esta actividad consiste en la producción de una Oda. Tú producirás tu propio poema a partir de lo que has aprendido y discutido en esta clase.

Orientaciones:

- La actividad es individual;
- Tu oda deberá ser escrita en español;
- Cada alumno tendrá que escribir una Oda – de por lo menos tres estrofas – sobre un lugar. Piensa en tu lugar en el mundo y escribe sobre lo que sientes. El lugar puede ser físico o no. ¿Dónde te sientes tú mismo? Escribe sobre este espacio.

Tras la etapa de la escritura, la idea es que presentes tu texto a tus compañeros de clase. Para esto, debes compartirlo en el *padlet* de la actividad. Para accederlo lee el código QR que sigue:

