

**COLÉGIO PEDRO II**

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

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

MARIANA CUNHA DUTRA

**A LITERATURA CORTAZARIANA NA FORMAÇÃO  
INTEGRAL DO ALUNO**

Rio de Janeiro  
2022



MARIANA CUNHA DUTRA

**A LITERATURA CORTAZARIANA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO**

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.

Orientadora: Professora M.<sup>a</sup>. 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**

D978 Dutra, Mariana Cunha

A literatura cortazariana na formação integral do aluno / Mariana Cunha Dutra. - Rio de Janeiro, 2022.

59 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. Sequência didática. 3. Literatura argentina. 4. Cortázar, Julio, 1914-1984. I. Santos, Elen Fernandes dos. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

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

Mariana Cunha Dutra

## **A LITERATURA CORTAZARIANA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO**

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: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

M.<sup>a</sup> Elen Fernandes dos Santos (Orientadora)  
Colégio Pedro II

---

Dra. Gisele Reinaldo da Silva  
UFRJ/UniCarioca

---

M.<sup>a</sup> Patrícia Ruel de Oliveira  
Colégio Pedro II

*Dedico este trabalho a todos que como eu acreditam na potência da literatura de fantasia.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos professores, coordenadores e todos os funcionários envolvidos no programa de pós-graduação do Colégio Pedro II que tornaram possível esta especialização gratuita e de qualidade apesar de todos os percalços da pandemia do covid-19.

Aos colegas que me ajudaram e participaram desta caminhada, contribuindo com sua imensa sabedoria e compartilhando comigo o amor pelo ensino de língua espanhola.

A professora e amiga Gisele Reinaldo, que me incentivou e abriu caminhos para que o percurso da minha pesquisa fosse mais leve e luminoso. A minha orientadora, cronopia, que como eu, tem sede literária.

*De todas las mentiras la literatura es mi favorita...  
Porque sirve para decir la verdad.*

*Liniers*

## RESUMO

DUTRA, Mariana Cunha. **A literatura cortazariana na formação integral do aluno.** 2022. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Espanhol – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabalho tem como objetivo discutir o uso de textos literários no processo de ensino e aprendizagem das aulas de espanhol como língua estrangeira, visando os benefícios linguísticos e estéticos da literatura de fantasia. Para tanto, o debate se fundamentará, a partir da metodologia bibliográfica, nas ideias de Antonio Candido (2004), Antonio Mendoza Fillola (2002, 2004a, 2004b) e Ana Cristina dos Santos (2005, 2006). Esta fundamentação teórica visa defender a formação integral do discente a partir de estratégias que contemplem seu direito à literatura, promovam o aprendizado da língua, contribuam com sua bagagem social e humana, além de fomentar sua competência lecto-literária através da compreensão de literatura sob o conceito de *input* linguístico. Defende-se a adequação do gênero conto, mais especificamente aqueles pertencentes à literatura cortazariana, com a obra “Historia de cronopios y famas” (1973), para conectar estes pressupostos à prática em sala de aula. Foi feita uma análise de natureza qualitativa de um fragmento do livro didático “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (2013) com o objetivo de comparar o uso deficitário de um texto literário de Cortázar ao que se pretende alcançar com esta pesquisa. Por fim, uma proposta de sequência didática foi desenvolvida de acordo com o que foi defendido a fim de ilustrar um caminho possível para uma prática pedagógica transgressora.

**Palavras-chave:** Literatura Cortazariana. Ensino de espanhol. Sequência didática.

## RESUMEN

DUTRA, Mariana Cunha. **A literatura cortazariana na formação integral do aluno.** 2022. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Espanhol – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

Este trabajo tiene por objeto debatir el uso de textos literarios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en las clases de español como lengua extranjera, centrándonos en los beneficios lingüísticos y estéticos de la literatura de fantasía. Por ello, el debate se fundamentará, desde la metodología bibliográfica, en las ideas de Antonio Candido (2004), Antonio Mendoza Fillola (2002, 2004a, 2004b) y Ana Cristina dos Santos (2005, 2006). Esta fundamentación teórica está destinada a defender la formación integral del discente a partir de estrategias que contemplan su derecho a la literatura, promuevan el aprendizaje de la lengua, contribuyan con su bagaje social y humano, además de fomentar su competencia lecto-literaria a través de la comprensión de literatura bajo el concepto de *input* lingüístico. Se defiende la adecuación del género “cuento”, más específicamente aquellos que pertenecen a la literatura cortazariana, con la obra “Historia de cronopios y famas” (1973), para conectar estos presupuestos a la práctica en el aula. Se analiza cualitativamente un fragmento del libro didáctico “Enlaces: español para jóvenes brasileños” (2013) con el objetivo de comparar el uso deficitario de un texto literario de Cortázar a lo que se pretende alcanzar con esta pesquisa. Por fin, una propuesta de secuencia didáctica fue desarrollada a fin de ilustrar un camino posible para una práctica pedagógica transgresora.

**Palabras Clave:** Literatura Cortazariana. Enseñanza del español. Secuencia didáctica.

## **LISTA DE SIGLAS**

ELE Espanhol Língua Estrangeira

BNCC Base Nacional Comum Curricular

GOV Governo Federal

RAE Real Academia Española

PNLD Programa Nacional do Livro e do Material Didático

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>18</b>
<b>4.1</b>	<b>O que é a formação integral de um aluno?</b>	<b>18</b>
<b>4.2</b>	<b>Educar para emancipar</b>	<b>22</b>
<b>4.3</b>	<b>O direito à literatura</b>	<b>25</b>
<b>4.4</b>	<b>O modelo de ensino descontextualizado é ineficiente</b>	<b>27</b>
<b>4.5</b>	<b>Por que a literatura cortazariana foi selecionada para tal?</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>37</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS</b>	<b>39</b>
<b>7</b>	<b>PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>	<b>44</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas acadêmicas detêm uma dualidade: inquietam e fascinam o estudante. O objeto de estudo é aquilo que incomoda pela falta de seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, o que deslumbra pela possibilidade de propor uma saída para a problemática em questão. Apesar de não alimentarmos pontos finais ou conclusões absolutas em estudos no campo da Educação e das Letras, há temas que tendem a ser considerados concluídos ao término da graduação. No entanto, durante o exercício da profissão, mesmo após um longo percurso de aulas teóricas, conferências, seminários e estágio supervisionado, os professores encontramos dificuldades de nos libertar de determinados modelos de aula no dia a dia. Possuímos a capacidade de identificar os males da perpetuação da educação bancária, que tolhe o florescimento do aluno tanto a nível instrucional quanto emocional, mas muitas vezes recorremos a metodologias ultrapassadas e repetimos o comportamento de nossos antigos mestres por desconhecer alternativas que evoquem uma educação transgressora.

Por isso, manifestando-me aqui como um autêntico espécime, o aluno de pós-graduação é motivado por uma inquietação particular, mas que dá voz a um problema coletivo. Em meu caso, a necessidade de seguir me aprimorando como profissional vai além do imenso gosto por aprender; consolida-se principalmente na constatação de que meu conhecimento a respeito das metodologias de ensino de espanhol como língua estrangeira ainda é deficitário e tropeça em diversos obstáculos quando porventura tenta fazer uso de textos literários. Existem já, em outras pesquisas acadêmicas, também de pós-graduação em língua espanhola, a verificação - a partir de entrevistas com profissionais da área - de que a presença da literatura na sala de aula é necessária e traz benefícios aos alunos (SANTOS et al., 2015). No entanto, é igualmente reconhecida a dificuldade em trabalhar com ela de maneira construtiva.

Assim, temos o objetivo de defender uma perspectiva educacional que contribua para a melhoria do ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), que vislumbre nos textos literários um espaço de atuação acessível, no sentido de que eles não implicam barreiras linguísticas intransponíveis. Ao contrário, representam usos concretos da língua, servem como *input* linguístico, fomentam o pensamento crítico e promovem reflexões sobre nossa própria humanidade. Dessa forma, o tema desta pesquisa busca debater o uso da literatura para viabilizar a formação integral do aluno. A essa formação, atribuímos

tanto o desenvolvimento do saber linguístico quanto a humanização do indivíduo através da experiência literária.

Para desenvolver esta análise de caráter duplo, em primeiro lugar debateremos a formação do aluno enquanto ser humano e, para isso, tomaremos como base para o *corpus* teórico, a perspectiva de Antonio Candido (1995), que debate sobre o direito à literatura quando afirma ser esta uma necessidade universal, capaz de humanizar os que dela usufruem. Por outro lado, no que tange à aquisição da linguagem serão estudadas as ideias de Antonio Mendoza Fillola (2002, 2004a, 2004b) e Ana Cristina dos Santos (2005, 2006) que convergem ao realizar considerações a respeito do texto literário como *input* linguístico e como ele vem sendo muitas vezes subutilizado na prática de sala de aula.

Nossa análise tomará como base a obra *Historias de cronopios y de famas* (1973) que pertence ao autor argentino Julio Cortázar (1914-1984). Essa escolha se deu por diversas razões, dentre elas, a percepção de que seus textos têm potencial para cumprir a proposição apresentada anteriormente, isto é, são capazes de conciliar o desenvolvimento das habilidades linguísticas, por ser um produto autêntico, nascido numa comunidade que faz uso da língua espanhola, tal como reflete Mendoza Fillola (2004a), e também é capaz de evocar a sensibilidade de quem os lê, permitindo ao aluno aprender a “interpretar, valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario” (MENDOZA FILLOLA, 2004a, p. 3)<sup>1</sup>. Cabe ressaltar que o caráter de fantasia dos contos da referida obra é o elemento chave, aquele que une as duas frentes, pois, além de atuar como interessante *input* linguístico, convida o leitor a interagir com o texto, refletindo sobre o que é lido. Acreditamos também que a fantasia humaniza na medida em que permite ao leitor imaginar um universo completamente novo e, ao mesmo tempo, gerar reflexões sobre sua própria realidade. Além disso, é possível identificar na literatura cortazariana outro fator que contribui para o ensino: a grande relevância dos temas abordados para o público em idade escolar por seu caráter social, tal como discutiremos ao longo do trabalho.

Durante o curso de pós-graduação, fizemos análise de algumas atividades de livros didáticos para compreender de que forma a literatura é usada nos materiais recentes e, por coincidência, uma das histórias de cronopios, que particularmente me toca pela beleza de sua interpretação, foi utilizada de maneira puramente gramatical. Essa experiência fez com que eu percebesse que, embora por muitas vezes se subentenda a presença do cânone, a qualidade de seu uso não é garantida. Por esse motivo, realizo a

---

<sup>1</sup> Em português: interpretar, valorizar e apreciar as criações de signo estético-literário. (tradução nossa)

análise qualitativa de uma página do livro *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2007), com o objetivo de expor as razões que fazem dele o exemplo de uso insuficiente do texto literário pelo direcionamento equivocado ao olhar do aluno e a perpetuação de uma leitura decodificadora e incompleta.

Ao término de minha pesquisa proponho a apresentação de uma sequência didática com sugestão de aplicabilidade da literatura cortazariana, selecionando pelo menos dois textos, para que o trabalho cumpra sua função em si mesmo: desmistificar o uso de textos literários como inalcançáveis, fundamentar sua necessidade e ilustrar uma possível forma de utilizá-los, sem que se parta de sua decodificação, compreendendo as diversas vantagens que aqui foram pontuadas.

Em síntese, reiteramos que o tema desta pesquisa trata dos argumentos linguísticos, funcionais, humanos e estéticos que fazem da literatura de fantasia uma via que possibilita a formação integral do aluno, tanto no que diz respeito ao processo de humanização do indivíduo quanto a seu desenvolvimento linguístico em ELE, e se vale de textos cortazarianos para tal.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Discutir a importância do trabalho com o texto literário nas aulas de ELE a fim de promover o desenvolvimento linguístico e subjetivo dos alunos de Ensino Básico.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Refletir sobre o processo de ensino e aprendizado de Espanhol como língua estrangeira, fundamentado no uso de textos literários para, a partir deles, desenvolver nos alunos a aquisição linguística e aprofundar a experiência estético-literária simultaneamente;
- Fundamentar e debater as razões pelas quais o texto literário deve ser levado para a sala de aula fazendo uso de teóricos e educadores que defendem a prática do ensino aliada à leitura;
- Analisar a presença de um texto de Cortázar em um livro didático, de modo a estabelecer uma oposição entre uma atividade de leitura ineficiente e outra, que busque aliar aos processos de ensino e aprendizado o desenvolvimento da competência leitora e o pensamento crítico dos alunos;
- Confeccionar uma proposta de atividade que possibilite o diálogo entre os apartados teóricos abordados neste estudo e a prática docente.

### 3 JUSTIFICATIVA

Faz parte dos conflitos que concernem à prática do professor de língua estrangeira preocupar-se com o rompimento de certos paradigmas, como a abolição de aulas puramente conteudistas e, por outro lado, atentar-se ao contato do aluno com a cultura e literatura dos povos hispano-americanos. Há pelo menos dois aspectos que prejudicam o caminho para a prática de uma educação transgressora e merecem atenção nesta pesquisa: em primeiro lugar, a ideia de que a literatura carrega consigo um elevado nível de complexidade e que, por consequência, fazer uso dela implica igual dificuldade. Em segundo lugar, a reduzida carga horária disponível ao professor de língua estrangeira por vezes não comporta o cumprimento do conteúdo programático previsto e o trabalho com o estético, com a subjetividade dos textos.

Ao refletir sobre as questões anteriores, é possível identificar que o dilema que envolve a prática docente está diretamente relacionado à configuração econômica do mundo moderno, pois há em ambos uma matriz referencial comum: o tempo. Assim como a configuração do mercado de trabalho está baseada, principalmente, em alcançar metas e estar em dia com o planejamento, a urgência em assinalar aquilo que foi ensinado em sala se assemelha à ação de “bater o ponto”. Dessa forma, o trabalho com textos literários em aulas de língua estrangeira se apresenta como um provável desvio do programa e, por isso, os professores sentimos muitas vezes que este grupo de textos em especial carece de estratégias didáticas.

No entanto, seguir alimentando uma perspectiva mercadológica no ambiente escolar e no imaginário dos professores afeta tanto o desenvolvimento do ensino de Espanhol quanto a forma com que os alunos o recebem, em sua esfera linguística e pragmática. O problema não está em seguir o conteúdo programático, mas sim na maneira como ele permanece sendo aplicado. Privar o corpo discente da literatura em prol dos conteúdos gramaticais nos remete à denúncia realizada por Ana Cristina dos Santos (2005), que sinaliza que adotar esta postura em sala acarreta perdas, tal como veremos mais detidamente adiante.

A partir de minha experiência como leitora, identifico no gênero fantasia uma tendência à criação de laços de cumplicidade entre o leitor e o texto por sua natureza contratual com outra realidade. Como educadora, percebo nesses textos sua potencialidade em sala de aula por fatores como: o estímulo à criatividade, o contato direto com a língua em uso, o conteúdo sociocultural e o sentido estético. Além disso,

percebo também que esta literatura circula ativamente entre as escolhas de leitura dos alunos em língua materna, independentemente de sua presença na recomendação de livros paradidáticos. Portanto, é proveitoso explorar a afinidade existente entre os jovens e as narrativas de fantasia e utilizá-la no âmbito pedagógico de maneira sensível.

Vale destacar que não há uma hierarquia de gêneros quando pensamos em ensino de línguas. A escolha do conto se deu pela vantagem de sua extensão média contemplar planos de aula de carga horária reduzida e também cargas com maior número de aulas. Acreditamos que através deste tipo de texto é possível imergir na narrativa e retornar ao exercício de debate e interpretação conjunta em pelo menos um tempo de aula. Esta preocupação se deve ao fato de que a mencionada carga horária é a realidade de muitos professores (SANTOS, et al., 2015).

O presente trabalho lida com textos curtos de Julio Cortázar por muitos motivos, a saber: a) a forma como trabalha sua linguagem literária produz uma leitura fluida e, ao mesmo tempo, abre espaço para profundas reflexões; b) apesar de canônico, nos parece acessível aos discentes; c) o universo de fantasia é convidativo e familiar ao estudante; d) as histórias se apresentam a partir de um olhar particular na apresentação e interação de personagens; e) os temas abordados possuem uma carga social de grande relevância que deixam marcas e trabalham o autoconhecimento do indivíduo e, por fim, f) a disponibilidade de alguns contos da obra, que é gratuita e acessível para todos em sua versão digital.

Apresentadas as razões anteriores, expresse na realização desta pesquisa o desejo de lapidar minha performance como educadora e apresentar uma proposta de inovação metodológica, que considere a subjetividade do aluno.

## **4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Com o objetivo de bem fundamentar as ideias que norteiam o presente trabalho, o apartado teórico foi dividido em três categorias centrais: a literatura enquanto alimento humanizador necessário a todo e qualquer ser humano; o reconhecimento do texto literário como material autêntico para a aprendizagem de um idioma; e a desconstrução do uso do texto como pretexto em aulas de língua estrangeira. Cada qual corresponde a um autor, uma figura de autoridade que já realizou profundos estudos sobre os respectivos temas e cujas considerações contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, o diálogo se dá a partir dos escritos de Antonio Candido (1995), Antonio Mendoza Fillola (2002, 2004a, 2004b) e Ana Cristina dos Santos (2005, 2006). Procuramos traçar através desta organização uma linha crescente que nasce explorando o direito à literatura, perpassa as especificidades que justificam seu uso na educação e termina no direcionamento da prática docente.

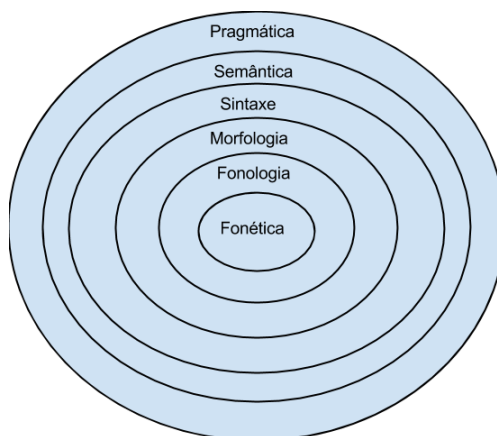
Antes de adentrar em debates a respeito do que sustenta cada um dos autores, tomo como ponto de partida o ditado popular de língua inglesa que diz “Primeiro as primeiras coisas” para inaugurar este texto, explicando aquilo que julgo ser o primeiro esclarecimento necessário: o título deste trabalho, “A literatura Cortazariana na formação integral do aluno”. Este título reúne as principais ideias que dão as diretrizes da nossa proposta de metodologia de ensino, através de palavras-chave, sendo uma delas a “formação integral”. Julgo ser essencial esclarecer esta expressão, o que de fato me motiva a utilizá-la, para então compreender o que se pretende alcançar com a literatura cortazariana no ensino de Espanhol como língua estrangeira.

### **4.1. O que é a formação integral de um aluno?**

Aprender uma língua estrangeira não tem como desafio apenas a memorização de alguns de seus pressupostos linguísticos. Estes pressupostos envolvem as principais diferenças entre a língua materna do aluno e a nova que será estudada, no entanto parecem ser alvo de maior esforço as variações fonético-fonológicas e as construções estruturais. Ainda que estes aspectos formais precisem de muita atenção e estudo prático, é igualmente importante considerar que, para bem assimilar e ser capaz de reconhecer as especificidades de um novo idioma, o estudante deve ser exposto também ao

extralinguístico, já que nenhuma língua se limita a um aglomerado de sons, regras e vocábulos que se repetem indefinidamente.

O diagrama abaixo, que representa em camadas os seis diferentes níveis de análise de uma língua, permite visualizar a individualidade de cada um deles e também o fato de que um está contido em outro mais abrangente. A partir dele, também adquirimos melhor compreensão do que costuma ganhar mais ênfase no ensino escolar de línguas estrangeiras e a lógica por trás da proposta da “formação integral do aluno”.



Fonte: SILVA, Paulo Nunes da. **Manual de Introdução aos Estudos Linguísticos** Lisboa: Universidade Aberta, 2010. Extraído, com algumas alterações, de Aitchison (1978, p. 14).

Tomando uns momentos para observá-lo atentamente, conseguimos assumir o caráter múltiplo, diversificado, amplo e expansível da linguagem. Conseguimos também identificar que a prática de viés conteudista se concentra no estudo e no desenvolvimento das unidades internas, estabelecendo implicitamente uma relação de hierarquia entre eles, de forma que as duas camadas mais externas possuem menos atenção e são, consequentemente, menos exercitadas.

A concepção de formação integral do aluno visa utilizar os conteúdos programáticos de forma que estes deem conta de todos os níveis de maneira satisfatória, incluindo tanto a semântica quanto a pragmática. Para conquistar tal feito, sugerimos partir de textos literários, porque acreditamos que eles são capazes de contemplar os níveis externos de análise da língua por oferecer subsídios que contemplam o programa de forma inovadora, além de ser fonte de cultura e incentivo ao apreço pelo estético.

Cabe dizer que não é o objetivo deste trabalho alegar que a “semântica” e a “pragmática” não estão ou nunca estiveram presentes nas aulas de língua estrangeira na Educação Básica, mas argumentar sobre a maneira deficiente como habitualmente se

colocam e aspirar uma estratégia que melhore este quadro. Por isso, veremos a seguir a diferença entre a perspectiva no ensino de cada uma dessas camadas: em primeiro lugar a que na maioria das vezes norteia o estudo em sala de aula e logo após a proposta deste trabalho.

No que toca à semântica, por vezes, o significado das palavras é trabalhado em interpretação textual com objetivo de localizar informações chave ou através de listas de falsos cognatos compostas por algumas palavras seguidas da tradução equivalente em português. No entanto, nesta dissertação, a proposta consiste em ir além do sentido literal das palavras, tratando a oscilação e a maleabilidade permitida pela literatura. Pois, a partir de textos literários, é possível aprimorar a forma como é transmitido o conteúdo programático. Ou seja, praticar a interpretação textual, identificar e compreender o uso de falsos cognatos e também observar o comportamento de muitas palavras que ativam processos de inferência, sinonímia e polissemia, por exemplo.

No que diz respeito à pragmática, está enraizado na prática do professor de espanhol o ensino de adequação para tratamento interpessoal, ao valer-se de conceitos como formalidade e informalidade para explicar, por exemplo, a diferença entre o uso de “tú” e “usted” no território espanhol. Vale lembrar que alguns livros já incluem o uso de “vos”, pronome característico da América Latina; este acréscimo foi comemorado pelos profissionais da área por expandir o conhecimento para uma realidade cultural que também deve ser contemplada. No entanto, para que a pragmática não seja citada apenas de maneira indireta e não se limite às formas de tratamento, podemos aproveitar seu caráter essencialmente interativo para estudar o contexto em que se inserem os enunciados dos textos literários. Assim, conseguiremos explorar questões de formalidade, também as condições de enunciação, a linguagem falada e os efeitos que causam no interlocutor, além de aspectos culturais relevantes para cada contexto.

Somado ao prejuízo do aprendizado propriamente dito, a fixação no estudo exclusivo dos níveis iniciais da língua, além de proporcionar uma experiência descontextualizada ao estudante, nos mostra que a prática exclusiva da gramática acarreta a propagação da ideia de que o estudo de línguas estrangeiras não é relevante, efetivo ou prazeroso no ambiente escolar. Noto, a partir de minha própria vivência como aluna, uma visão negativa que envolve a aula de espanhol, capaz de minimizar seu valor, se comparada a outras disciplinas. Infelizmente, acredito que essa visão está presente no imaginário de muitos alunos que pertencem a instituições que - iguais a que estudei - repetem os modelos citados anteriormente. Quando reflito sobre as causas que podem

contribuir para essa visão, penso que - a parte da qualidade dos materiais, e da individualidade de cada professor - a metodologia é o ponto em comum, aquilo que é compartilhado por estas instituições. Na metodologia tradicional de ensino de língua estrangeira, o aluno dedica boa parte do ano letivo a atividades mecânicas de repetição, dentro dos limites oferecidos pelo material didático, como preencher lacunas e copiar paradigmas verbais.

A utilidade do conteúdo restringe-se à realização de provas e testes, com o objetivo de obter notas que o tornarão apto a seguir para o próximo ano escolar. Dessa forma, não importa se se trata de verbos, conjunções ou vocabulário, as palavras são decoradas para obedecer a uma lógica simplista e dentro de pouco tempo serão esquecidas. Neste sistema, não há traços de aprendizado substancial ou acréscimos à bagagem interna do aluno.

Quando ficam velados o uso prático dos sons, significados e estruturas, em defesa da importância primeira do saber gramatical, podem ser gerados gatilhos mentais que despertam dúvida no que diz respeito ao rendimento e real aproveitamento destes tempos de aula. Não é raro ouvir uma criança ou pré-adolescente dizendo algo como “Quando vou usar isso na minha vida?” quando está diante de um conteúdo específico, não contextualizado com a sua realidade. Concomitante à sua resistência, fica claro para o professor que recebe esta interrogativa que o que falta para o aluno conectar-se àquela aula ou matéria é visualizar a aplicabilidade daquele conteúdo.

O argumento utilizado para incentivá-lo ao estudo não deveria partir apenas do contato com a língua em viagens para o exterior ou qualquer outra situação que dependa da interação com um falante nativo. Acreditamos que este argumento pode distanciar ainda mais o idioma do aluno, por se tratar de um plano de médio a longo prazo que envolve recursos financeiros consideráveis. Para alguns, viajar a países hispânicos é uma possibilidade real, concreta, mas para outros, é uma abstração que não sustenta sua motivação. O gosto por aprender pode partir do prazer de explorar conhecimentos de uma cultura diferente da nossa, e que ao mesmo tempo compartilha tantos traços comuns. Vislumbrar na língua espanhola uma porta aberta para momentos de diversão e reflexão parece ser um argumento mais substancial e democrático.

Logo, nos deparamos com um desafio duplo: o de ressignificar a forma como é aplicada a semântica e a pragmática nos conteúdos programáticos e o de lidar com a resistência criada pelos alunos que, habituados ao modelo que vem sendo repetido, não se sentem incentivados por não visualizar o uso prático da língua.

Manifesta-se, então, a urgência em cultivar o interesse pela matéria a partir de ferramentas que sejam atraentes para o aluno. Estamos de acordo com Silva (2010) quando defende a distribuição em camadas dos estudos linguísticos e, para nós, fica evidente a necessidade do professor de ir além dos níveis iniciais de gramática pura e simples. Para tanto, faz-se uso do texto literário, o qual pode tornar viável um bom trabalho das camadas de análise marginalizadas, com toda autorização para o duplo sentido deste adjetivo.

Através da leitura de textos literários, mais especificamente contos da literatura cortazariana, partiremos do real aproveitamento destas camadas com o objetivo de unir ao aprendizado linguístico de ELE o afloramento da humanização do indivíduo, o desenvolvimento de sua sensibilidade ao estético e o incentivo a realização de uma leitura crítica, que toca sua individualidade e o faz pensar também sobre o coletivo. A junção dos aprendizados linguístico, literário e emocional configura o que compreendemos e nomeamos “formação integral do aluno”.

#### **4.2 Educar para emancipar**

Têm-se discutido muito a respeito do papel da escola na sociedade. Nos últimos anos, todos os debates sobre a reforma curricular do ensino médio brasileiro, instituída no ano de 2017, questionam o objetivo principal desta instituição. As modificações que foram aprovadas e regulam aquilo que deve ser ensinado revelam um pensamento taxativo compartilhado por aqueles que redigiram o novo currículo: a escola nada mais é do que uma preparação para o mercado de trabalho. Encoberta por este entendimento e pela ideia de que alterações buscam contemplar “o desejo de adolescentes e jovens” (GOVERNO DO BRASIL, 2021) há a privação de matérias que suscitam a reflexão e o pensamento crítico.

Vale a pena destacar o contexto em que se encontrava o Brasil quando essas modificações se tornaram um projeto de lei, foram levadas a votação e posterior aprovação. Vivíamos um período de efervescência de manifestações contra decisões do governo cujos participantes eram, em peso, estudantes. É possível estabelecer pontes entre a preocupação com as reivindicações dos jovens e a mudança súbita do quadro educacional que estes recebem. Certamente, há alguns pontos positivos para destacar como o regime de período integral, que manteria jovens e adolescentes na escola se desenvolvendo em atividades extracurriculares; também, se similar ao ensino técnico já

vigente, abre as portas para a entrada do jovem no mercado de trabalho. Ainda assim, o que deve ser aqui posto é a perda de potencial que se dá pela substituição de matérias que estimulam a criticidade por outras que se atém exclusivamente a práticas laborais.

Por isso, atentemo-nos à repercussão da retirada de matérias como a língua espanhola, a literatura, a sociologia e a filosofia da grade curricular obrigatória do ensino médio, como uma destituição de períodos de reflexão em fase crucial de formação e assentamento de valores e princípios. Já que, ao contrário do que se está relacionando ao papel da escola, ela acumula funções primárias como por exemplo, as de

socializar e democratizar o acesso ao conhecimento e promover a construção moral e ética dos estudantes. Esses dois papéis compõem a formação de pessoas conscientes, críticas, engajadas e com potencial de transformação de si mesmas e da sociedade (PAR, 2019, fonte digital).

Através deste fragmento, recordamos que é no ambiente escolar que são desenvolvidas habilidades e competências tanto do campo social quanto do conhecimento. Além da aquisição de conteúdos objetivos em sala de aula, o estudante é exposto à interação e convívio com colegas, professores e demais funcionários, promovendo experiências que solidificam conceitos civis subjetivos como, por exemplo, a ética e a cidadania. As aulas de idiomas, literatura e ciências sociais materializam-se como uma oportunidade de expandir a bagagem cultural e social do aluno porque estas têm o poder de reclamar debates e fomentações críticas a respeito do “eu” e da comunidade.

Por isso, cabe integrar o desenvolvimento da criticidade do indivíduo ao tempo dedicado ao ensino de forma que sejam testados tanto o conhecimento enciclopédico quanto o interacional, para que os discentes sejam capazes de tecer opiniões, levantar questionamentos e, principalmente, avaliar seu papel ativo como estudante e cidadão responsável durante as aulas e posterior a elas.

Assim como foi feito anteriormente, podemos traçar comparativos entre diferentes períodos da História e depreender de cada um deles as prioridades que norteavam o que era ensinado e de que forma isso se dava. Esta capacidade de adaptar o ensino para interesses específicos de um governo ou sistema político salienta que o currículo e as matérias escolares são tratados como um objeto à serviço do modelo educacional de uma época. No ensino de línguas, a aprendizagem esteve por muito tempo vinculada a nível de *status* social. A compreensão do idioma tinha fim em si mesmo, ou seja, na habilidade

de ler e reproduzir oralmente sua variedade estândar, aquela que detinha o prestígio dentre as demais, e se justificava pela posse de erudição, característica exaltada pela sociedade que destacava aqueles que o sabiam e atribuíam a eles maior valor.

Embora a justificativa que sustenta seu aprendizado tenha sido substituída por uma indiscutível necessidade do mercado de trabalho, diferente daquela que servia de motivação no passado, a metodologia de ensino sofreu poucas mudanças desde então e parece seguir o mesmo padrão, aquele que nutre fim em si mesmo. Cabe aqui mencionar que não se trata de forçar o aprendizado ao molde requerido pela nossa época ou limitar a língua espanhola a temas e estruturas voltadas apenas para o contexto laboral, mas sim que o aluno compreenda algumas de suas estruturas linguísticas e aprecie o idioma, em outras palavras, demonstre competência interpretativa, conhecimentos sistemáticos que o permitam participar de interações e a expansão de sua bagagem cultural.

De acordo com o que foi posto por Hooks (1994), para que consigamos galgar um modelo de educação transgressora e alcançar estas metas, devemos atentar-nos a outro fator que também chama a atenção e deve ser revisto: a passividade da recepção. O processo de aprendizagem não tem como início ou fim obrigatório a fala do professor. Ele pode - e deve - estabelecer-se previamente ao momento de aulas e estender-se para além dela. Defendemos que os anos escolares que correspondem ao ensino fundamental e médio devem dedicar-se também à reflexão, para que o ensino atue em harmonia ao crescimento do indivíduo, e neste tempo se misturem saberes e valores.

Aos olhos dos educadores, os quarenta e cinco ou cinquenta minutos de aula parecem insuficientes, pois sempre haverá algo mais para mostrar e nosso repertório parece inextinguível, tamanha vontade de partilhar o saber. No entanto, nosso desafio é usar o tempo disponível de maneira que os discentes aprendam o conteúdo, desenvolvam habilidades comunicativas e se sintam incentivados a ir além do que recebem, buscando o saber por conta própria, dando continuidade permanentemente a sua formação.

Acreditamos que o melhor caminho para dar conta de tudo que foi debatido até então é, em resumo, contemplar os níveis de análise pragmático e semântico; ressignificar a utilidade da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; provocar questionamentos e sedimentação de valores e ideias; aproximar o conteúdo programático a debates culturais e sociais. Enfim, na tentativa de alcançar estes objetivos, vemos que cabe unir ao ensino de língua espanhola a literatura por múltiplas razões, cuja primeira a ser abordada é propriamente o direito a seu acesso.

### 4.3. O direito à literatura

Debruçamo-nos a partir de agora sobre o tema da reivindicação à literatura. Assim como postulado por Candido (2004), levamos em consideração uma definição mais abrangente para este conceito, uma esfera na qual estão contempladas todo tipo de estruturas. Desde as mais simples até as mais complexas, de grande e pequena extensão, de natureza oral ou escrita, desde a sabedoria popular até o reconhecido cânone, em suma, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (CANDIDO, 2004, p. 176). Nós as interpretamos e as defendemos como manifestações culturais intrínsecas à condição humana, porque se fazem presentes no cotidiano de todas as organizações sociais e atingem um nível de importância tal qual aqueles assinalados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ditam os bens que garantem a sobrevivência digna do corpo físico e a integridade espiritual.

Segundo Candido, é possível reconhecer uma infinidade de nações, povos e até mesmo pequenas comunidades que possuem entranhados em si uma série de mitos, fábulas, provérbios, poesias, contos, romances, entre outros gêneros que estejam presentes no pensamento coletivo e participem ativamente na educação, na tomada de decisões destes indivíduos. Como o autor postula, a fabulação é uma ação associada intimamente aos seres humanos de todas as épocas e etnias, por isso, convém reconhecer que produzir ou consumir qualquer uma das vertentes listadas é uma característica que nos define e deve ser assegurada, assim como outros direitos subjetivos, como a crença, a opinião e o lazer. Acreditamos que promover o contato com o texto literário é uma das formas de suprir essa necessidade já 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, o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 182). Observamos nela seu duplo caráter formativo, seja no aperfeiçoamento do indivíduo para consigo mesmo, seja para com o próximo. De acordo com Candido, a humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 182).

À medida que temos contato com as mais diversas manifestações literárias, aproveitamos diferentes experiências que nos permitem desenvolver nossas próprias habilidades linguísticas, interacionais e expandir o conhecimento sobre o outro. Dito isto, compreendemos que a literatura é a porta de entrada para o pensamento crítico a respeito da realidade, uma verdadeira ferramenta de reflexão dos direitos e problemas sociais, por isso, sua presença é imprescindível e deve ocupar o devido espaço no ambiente escolar. No entanto, atentemo-nos a duas instâncias fundamentais a esse debate: já não cabe passividade de recepção ao momento de contemplação reservado à literatura e, de nenhuma forma, ser tratado como um privilégio.

O uso de textos literários com fins educacionais é tão antigo quanto a própria história da educação e possui uma longa trajetória de mudanças. Quando lançamos um olhar ao passado do percurso da literatura no Brasil, em busca de respostas que justifiquem a metodologia atual, nos deparamos com práticas que distanciaram o aluno do texto escrito, como por exemplo, quando ela era utilizada como principal fonte do saber linguístico e estético, exposta como referência a ser seguida. Como recuperado por Mendonza Fillola (2004), é possível identificar pelo menos duas abordagens que também contribuíram para esse afastamento: a historicista e a formalista. Na primeira, o trabalho do professor consistia em destacar a relevância de determinado autor e obra em sua publicação. Já na segunda, buscava-se ressaltar as principais características de um movimento para assim enquadrá-la como pertencente ou não a determinado estilo. Os esforços investidos na docência atual se concentram em renovar o tratamento didático da literatura, para fazer com que a experiência da leitura vá além de breves classificações ou listagem de características.

Por isso, surgiu a necessidade de trazer novamente a literatura ao ambiente escolar, com uma visão menos instrumentalista do texto. De maneira que os conteúdos gramaticais não se encontrassem nele, mas que o texto possa manifestar-se por si mesmo, provocando reflexões a respeito de seu conteúdo, reivindicando sua face estética, filosófica e formadora de opinião. De maneira ampla, contrastamos a exposição do que era considerado esteticamente belo para a cópia de um padrão e o estímulo ao desfrute do enredo, ao discurso literário, ao pensamento crítico e a autonomia. Não se trata, portanto, de usar a literatura por prestígio ou qualquer interesse de ordem das aparências, mas em sua efetividade didática e funcionalidade formativa.

Explorando ainda minha experiência como aluna, tenho poucas lembranças de aulas de língua espanhola que sejam satisfatórias quanto ao conteúdo literário, salvo duas

ou três músicas produzidas por cantores espanhóis e mexicanos que as professoras levaram ao longo de seis anos escolares. Não fosse pelo apreço particular que vinha nutrindo pelo idioma fora da escola, seriam estas canções as únicas memórias substanciais do meu aprendizado. Percebo que a literatura foi capaz de dar sentido ao que estava sendo aprendido, perpetuando-se por todo esse tempo em minha memória afetiva, ativo em minha vida, da mesma forma que um ditado popular de origem inglesa se faz presente e ajuda a nortear as primeiras linhas de introdução deste capítulo. “Primeiro as primeiras coisas” foi usado anteriormente com um sentido organizacional e retorna aqui com um significado mais profundo, na tentativa de reclamar a presença da literatura por sua face humanizadora, pela capacidade de educar nosso olhar para o estético, pela maneira que toca fundo a percepção que temos de nós mesmos, porque por si mesma ela atribui significado ao alvo do aprendizado das mais diversas disciplinas e, claro, porque o aluno deve usufruir do seu direito.

#### **4.4 O modelo de ensino descontextualizado é ineficiente**

Subsequente ao que vem sendo debatido a respeito da literatura, vale ressaltar que seu uso em aulas de língua estrangeira implica particularidades que devem ser vistas. Podemos listar uma série de dificuldades que se impõem sobre o trabalho com o literário aliado ao ensino de ELE e como estas imposições vem servindo de argumento para manutenção de um sistema arcaico e deficitário. Ao passo que não são contestadas, a sedimentação destas dificuldades acarreta na estagnação e envelhecimento da prática de sala de aula. A começar pela concepção de leitura, compreensão e interpretação que limitam o contato da língua a um meio frio, mecânico, esterilizado de qualquer traço de vida fora de objetivos de pontuação ou aplicação de regras gramaticais. Segundo os autores Santos (2006) e Mendoza Fillola (2002, 2004a, 2004b), esta percepção se sustenta, entre outros fatores, na ideia de que o texto literário é difícil tanto de ensinar quanto de aprender e que dele não se depreende uma mostra da língua cotidiana. Somado a isso, estão as posturas engessadas dos envolvidos na construção do saber: por um lado, há o silêncio dos alunos que se veem como meros receptores do idioma desconhecido e, por outro, a presença excessiva daquele que detém o turno de fala de maneira totalizadora.

O texto literário está presente nos materiais didáticos, mas, na maior parte das vezes, como já havíamos refletido, são explorados aspectos linguísticos superficiais a fim de ilustrar o conteúdo gramatical de determinado capítulo. Compreendemos, a partir da leitura de Santos (2006), esta configuração como uma ‘subutilização do texto’, já que a experiência da leitura se limita à busca rápida de palavras-chave ou a visualização de um tempo verbal qualquer aplicado numa frase, por exemplo, sem explorar seu conteúdo ou suas particularidades estéticas.

Veremos em seguida de que forma cada um dos problemas citados corrobora para a permanência desta rotina. A princípio, aquilo que dá início e forma a base de tudo que vamos explorar é a compreensão de que a interpretação se dá palavra por palavra, método ao qual estamos acostumados no ensino de línguas estrangeiras. Estamos habituados a fazer traduções equivalentes e estudar isoladamente cada parte do conteúdo programático. Para compreender por que vemos o funcionamento deste sistema como deficiente, nos valem da concepção de Mendoza Fillola (2004b) sobre o que consiste a leitura efetiva de um texto.

Decodificar no es leer [...] leer es interaccionar con el texto en un proceso en el que el lector formula sus expectativas y elabora sus inferencias personales sobre el significado. (MENDOZA FILLOLA, 2004b, p.36)<sup>2</sup>

A partir desta fala conseguimos identificar a primeira falha comum ao ensino de idiomas: a compreensão fragmentada daquilo que é lido, estacionada num estágio de individualidade das palavras. Saber o significado das palavras do texto não configura o domínio do conteúdo, assim seria se o estudante fosse capaz de lidar com ele, opinando, parafraseando, depreendendo significados que possam estar implícitos pela forma como o discurso se organizou. Cabe ao ensino de Espanhol evoluir em comunhão com o tempo em que se encontram os estudantes, levar em consideração o estilo de vida atual e a velocidade em que se dão os processos comunicativos para proporcionar ao discente uma experiência de leitura coerente com as práticas de sua geração.

Por isso, abordamos aqui o desenvolvimento da competência leitora do indivíduo que, mais que ler e reproduzir, deve ser capaz de compreender através de estratégias de leitura e não pelo conhecimento acumulado de cada classificação de palavras, sem desesperar-se por deparar com um termo desconhecido. Além deste saber, esperamos

---

<sup>2</sup>Em português: Decodificar não é ler [...] ler é interagir com o texto em um processo em que o leitor formula suas expectativas e elabora suas inferências pessoais sobre o significado. (tradução nossa)

ensinar ao aluno a encontrar no texto a oportunidade de receber também sua nutrição cultural. Para tanto, faz-se necessário romper com as metodologias que o forcem a ocupar mero estado de decodificação para verdadeiramente ler textos em língua estrangeira.

A fim de caminhar para este objetivo, devemos considerar a qualidade dos textos que substituirão os materiais pré-fabricados que mencionamos e ir contra ao tabu enraizado nas salas de aula brasileiras de que o literário é duplamente difícil, tanto por seu ensino quanto por sua recepção. Segundo Mendoza Fillola (2002), o texto literário autêntico pode ser compreendido como *input* linguístico. Compete a nós explicar que, para título de autenticidade, importa a elaboração do texto por um falante nativo do idioma estrangeiro cujos leitores primeiros são seus conterrâneos. Ademais, o termo “*input*”, originário da língua inglesa, tem como significado o conceito de “entrada”, usado na área de tecnologia para indicar os insumos fornecidos que darão início ao processamento de informações e gerar resultados. Dessa forma, entende-se que o texto literário funciona como um grande aporte de conteúdos relevantes e a associação com o termo “*input*” nos permite afirmar, uma vez mais, a natureza frutífera da literatura e sua qualidade de mediadora do acesso à linguagem.

Através de suas pesquisas, Santos (2006) constata que a inacessibilidade da linguagem literária é um argumento fortemente utilizado para defender seu afastamento das práticas em sala de aula. No entanto, ao contrário do que por muito tempo foi propagado a respeito de sua complexidade, de forma consciente, por uma prática de exaltação a modelos que deveriam ser seguidos, ou mesmo subconsciente, dado o isolamento do leitor que era posto em níveis inferiores aos textos, “el discurso literario no está necesariamente desligado de las formas y funciones pragmáticas del habla cotidiana” (MENDOZA FILLOLA, 2002, p. 40)<sup>3</sup>. Este discurso reflete a língua recorrente e está a serviço da comunidade que se comunica através de uma linguagem mista de sentidos, com frases que respiram figuras de palavras e de pensamento e discursos inteiros que dependem do entendimento de associações ou informações nas entrelinhas. Afirmar que nossa fala cotidiana está composta apenas de literalidade seria a maior das falácias. O que devemos destacar aqui é que o literário não vive somente nas composições escritas, mas cultivar a apropriação do pensamento coletivo de que ele é indissociável à nossa fala e que ele deve participar das aulas de língua estrangeira pela “sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.”

---

<sup>3</sup> Em português: O discurso literário não está necessariamente desligado das formas e funções pragmáticas da fala cotidiana. (tradução nossa)

(MENDOZA FILLOLA, 2004b, p. 1)<sup>4</sup>. Assim, somamos à experiência literária o benefício do contato com um material autêntico, contextualizado, com construções e referências que correspondem a um todo coerente.

Dando sequência às implicações do discurso literário, a professora Ana Cristina dos Santos (2005) tangencia o que foi dito anteriormente tanto por Candido (1993) como por Mendoza Fillola (2002, 2004a, 2004b) ao reclamar o compromisso com as especificidades dessa linguagem e o valor de sua face estética. Ela afirma que

En el discurso literario no solo los contenidos son importantes, sino que también la forma. Esta interesa tanto o más que los contenidos que se quieren transmitir. Es tan importante qué y cómo se dice. Así, predomina la finalidad estética del discurso y no la utilitaria. (SANTOS, 2005, p. 459)<sup>5</sup>

Por este fragmento depreendemos que a importância do estético é equivalente ao conteúdo, já que a forma como algo se apresenta influencia diretamente em sua recepção. Além de discorrer sobre os diferentes tratamentos que cada texto deve receber, levando em consideração suas especificidades, reforçando a oposição de suas finalidades “estética e utilitária”, Santos (2006) também se aprofunda na relação existente entre o gênero lido e o nível de interação do leitor. Ambos os elementos são peças-chave para este trabalho, pois acreditamos que um pode motivar o outro. Consideramos que a participação nos momentos dedicados à leitura é um reflexo das posturas assumidas por professores e alunos, de forma que uma prática limitada à exposição, que pouco cobra o desenvolvimento e aproveitamento de outras potências do texto que não as formais, acarreta participações ainda modestas do corpo discente. Urge que o posicionemos no centro do processo de recepção e interação para que sua postura seja ativa durante o percurso, pois desmembrado o conceito de protagonismo, novas funções ocupadas tanto por alunos como por professores substituirão as práticas de tradução e a decodificação. Segundo Mendoza Fillola (2004a, p.3), a educação literária, “educación en y para la lectura literaria, es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de

---

<sup>4</sup> Em português: simplicidade expositiva, a essencialidade gramatical e a clareza em sua composição. (tradução nossa)

<sup>5</sup> Em português: No discurso literário não só os conteúdos são importantes, mas também a forma. Esta interessa tanto ou mais que os conteúdos que se querem transmitir. É tão importante o quê e como se diz. Assim, predomina a finalidade estética do discurso e não a utilitária. (tradução nossa)

recepción y de actualización interpretativa del discurso literario.”<sup>6</sup> Assim, o novo posto do educador,

se organiza entre su rol de mediador en el acceso a las producciones literarias, su función de intérprete crítico de los textos, su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis y de las funciones docentes, que se (MENDOZA FILLOLA, 2004a, p.4)<sup>7</sup>

A fim de elucidar a relação que estabelecemos entre a escolha do gênero e a participação dos alunos, tomemos como ponto de partida a expressão “contrato comunicativo”, utilizada por Santos (2005) que faz menção a um conceito similar ao que conhecemos por “pacto com o leitor”. Ambos os conceitos consistem na assinatura simbólica de um acordo entre o texto e o leitor. Este último aceita as condições impostas pelo primeiro, porque os fatos que dão forma a uma narrativa de fantasia, por exemplo, não devem se ater a verossimilhanças. A liberdade e leveza presentes na composição dos contos cortazarianos que selecionamos podem proporcionar o sentimento de acolhimento por seu tom intimista. Assim, seguimos a premissa de que “cada género o subgénero [...] posee sus especificidades contractuales, pues cada contrato está unido a un género dentro de una determinada situación comunicativa” (SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 74)<sup>8</sup>. Ao longo desta pesquisa, desejamos explorar além deste sentimento de cumplicidade concedido pelo gênero, do saber estético e da bagagem cultural acrescida, o possível exercício de reflexão sobre o que é lido em fantasia e o resgate para a própria realidade, já que

La lectura no es un simple ejercicio o actividad complementaria del aprendizaje de lengua; es un recurso básico y globalizador para el desarrollo de las habilidades de comprensión y de expresión y es un procedimiento de autoaprendizaje. (MENDOZA FILLOLA, 2004b, p.34)<sup>9</sup>

A este procedimento de autoaprendizagem e à justificativa da seleção de autor e contos, dedicamos os próximos capítulos.

---

<sup>6</sup> Em português: educação em e para a leitura literária, é a preparação para saber participar com efetividade no processo de recepção e de atualização interpretativa do discurso literário. (tradução nossa)

<sup>7</sup> Em português: se organiza entre seu papel de mediador no acesso às produções literárias, sua função de intérprete crítico dos textos, sua função de mediador na exposição de metodologias de análises e das funções docentes, que se consideram essenciais, de formador, de estimulador ou de animador de leitores. (tradução nossa)

<sup>8</sup> Em português: Cada gênero ou subgênero [...] possui suas especificidades contratuais, pois cada contrato está unido a um gênero dentro de uma determinada situação comunicativa. (tradução nossa)

<sup>9</sup> Em português: A leitura não é um simples exercício ou atividade complementar da aprendizagem da língua, é um recurso básico e globalizador para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de expressão e é um procedimento de autoaprendizagem. (tradução nossa)

#### 4.5. Por que a literatura cortazariana foi selecionada para tal?

Dentre tantas possibilidades de gêneros textuais que compõem o currículo escolar, o “conto” foi selecionado para esta pesquisa. A seguir, entenderemos os diversos motivos que apontam para a eleição específica de textos curtos da literatura cortazariana como aquela que pode cumprir cada um dos objetivos citados ao longo deste trabalho. A fim de dissertar sob uma ótica linear, divido os argumentos que defendem este tipo de literatura e os apresento da seguinte maneira: i) aspectos externos e ii) aspectos internos à obra, respectivamente.

Compreendo o aspecto externo como tudo aquilo que tangencia a obra de maneira indireta, que a envolve antes mesmo do contato com seu conteúdo e interfere intimamente no interesse de sua leitura. Enumeramos quatro aspectos externos que se fazem mais latentes na obra escolhida, *Historias de cronopios y famas* (1973), e os dividimos em pares. A primeira dupla voltada à recepção do estudante e a segunda, a questões práticas que também o competem, mas são de preocupação fundamental do professor.

Primeiramente, observamos que crianças e adolescentes em idade escolar tendem a possuir interesse pela fantasia. Por se tratar de enredos com elementos ficcionais, os quais abrem as portas da imaginação e inferem certo grau de subjetividade e criatividade em sua interpretação, este gênero difere do que categoricamente se costuma apresentar no trabalho com textos em aulas de idiomas. Cremos que ele pode atingir níveis de afinidade com aqueles que já dele desfrutaram e poderá apresentar-se como uma quebra de expectativa para os alunos que carregam consigo a resistência no estudo da língua estrangeira mencionada anteriormente por um histórico de experiências negativas. Prover o contato com contos cujo gênero literário se aproxima da literatura infanto-juvenil potencializa o sentimento de liberdade para interação em sala de aula pela familiaridade com as características primárias deste tipo de literatura.

A partir de então, ao aproveitar-se de textos que possuam o elemento “fantasia” para aproximar os discentes do conteúdo e do processo de aprendizado, conseguimos traçar os papéis assumidos pelo professor como formador, estimulador e mediador; visto que ele (a): seleciona materiais de qualidade, cria um ambiente favorável para o florescimento do interesse do aluno, não monopoliza o turno de fala e equilibra o estudo da língua com a apreciação do estético. Através dessa lógica, por consequência, visualizamos o outro item que forma a primeira dupla de aspectos externos: a consciência

dos receptores de que a aula está centrada neles e leva em consideração seus gostos e afinidades, inclusive na escolha de material, como dito por Lazar (1993), citado por Mendoza Fillola (2002):

Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido (MENDOZA FILLOLA *apud* LAZAR, 2002, p.45).<sup>10</sup>

Esta sensação mencionada pelo autor, de que aquilo que é feito em sala “tem sentido”, é o que estamos buscando. Os demais fatores, agora de cunho funcional, capazes de interferir no sucesso desta tarefa, desde a perspectiva externa, são: a natureza estrutural dos contos cortazarianos selecionados e sua acessibilidade. No que diz respeito à estrutura, ela oferece vantagens por se desenvolver em menor extensão, contar com poucos - porém bem construídos - personagens e possuir foco narrativo voltado a apenas um conflito. Estas tornam possível que os textos sejam trabalhados em sua totalidade, de forma que caibam dentro do limite do tempo médio de aula aplicado em instituições públicas e privadas de ensino regular. Apesar destas características pertencerem a contos de outros autores, as especificidades que sustentam a defesa dos cronópios e famas se realizará com profundidade mais adiante, nos argumentos de aspectos internos. Neste momento, discorreremos exclusivamente sobre o benefício prático proporcionado pelo gênero. Ademais, cabe salientar que outra razão fundamental para eleição da obra que estamos utilizando é a facilidade de seu acesso. Caso fosse difícil ou limitado à compra, estes poderiam ser fatores impeditivos para o exercício efetivo de aulas com os textos selecionados. Por isso, ao realizar uma pesquisa rápida em sites de buscas, foi constatado que muitos dos contos que compõem a obra são facilmente encontrados em língua espanhola e estão disponíveis gratuitamente na internet em versão digital.

Partiremos então para a análise dos elementos internos à obra *Historias de cronopios y famas* (1973) de Júlio Cortázar. Apontaremos fatos e pareceres que pretendem atuar como respostas em conformidade ao que já foi defendido nos capítulos anteriores que se dedicaram à abordagem de teorias a favor do emprego da literatura no ensino de ELE. Além disso, busca-se trazer a perspectiva do próprio Cortázar (2014) a respeito do gênero conto e suas implicações estético-literárias.

---

<sup>10</sup> Em português: Se os materiais foram escolhidos cuidadosamente, os alunos terão a sensação de que o que fazem em aula está relacionado com a sua própria vida e tem sentido. (tradução nossa)

Começamos pela indubitável adequação dos escritos deste autor em sala de aula, uma vez que seus textos são compatíveis à classificação de “material autêntico” descrito por Mendoza Fillola (2002). Estes foram produzidos por um falante de língua espanhola e eram direcionados a leitores nativos do mesmo idioma sem propósitos didáticos, sem que a sua preparação ou planejamento dependesse de uma diretriz educativa que se dispusesse a abordar propositalmente conteúdos gramaticais. Por estes motivos, seus textos têm propriedade para agir como genuíno *input* linguístico<sup>11</sup>.

Atravessamos as exigências postas por Santos (2005) acerca da atenção à forma e a finalidade estética de um texto ao constatar que os contos de Cortázar possuem uma linguagem poeticamente rica como alicerce. Ele invoca recursos estilísticos em viés semântico através de figuras de linguagem como comparação, metáfora, personificação e ironia, nas frases de desfecho “La flor piensa: Es como una flor” (CORTÁZAR, 1973, p. 68), “- Pensar que este imbécil no tenía más que comprarse unas pastillas Valda” (CORTÁZAR, 1973, p. 70). Também em viés polissêmico, com o sentido de “enfermo” em “Apenas se ha ido, el cronopio cae enfermo, le duele por todos los lados, de noche no duerme y de día no come.” (CORTÁZAR, 1973, p. 52) e imagético, projetando diante de nossos olhos a visão dos personagens quase que de maneira cinematográfica, em “[...] los famas mueven la cabeza comprensivamente y van a ver si las etiquetas están todas en su sitio” (CORTÁZAR, 1973, p. 24). Dada sequência de ações da narrativa permite ao leitor não apenas visualizar o perfil de personagem que tomam essas atitudes, mas também as expressões de desaprovação que as acompanham. Decerto, ainda que tenha sinalizado algumas passagens ilustrativas que correspondem às reivindicações de valorização do estético, a experiência só é completa com a leitura integral dos textos; neste caso, “Cronopio y la flor”, “Fama y eucalipto”, “Terapias” e “Conservación de los recuerdos”. Em suma, os exemplos selecionados, para citar apenas um par deles, nos ajudam a perceber que os recursos linguísticos de cunho literário assumem uma posição de protagonismo na narrativa, porque eles causam comoção e conduzem a interpretação do todo.

Ao mesmo tempo que explora um vasto campo de recursos estilísticos, ao contrário do que se costuma pensar a respeito dos autores canônicos e das dificuldades atribuídas a eles, as construções são objetivas e proporcionam uma leitura fluida,

---

<sup>11</sup> Explicamos, uma vez mais, que a ideia de "input" defendida pelo autor se relaciona a faculdade educativa dos textos autênticos, que servem como referência fiável e insumo para proporcionar o aprendizado da língua estrangeira. (MENDOZA FILLOLA, 2004b)

acessível a leitores jovens. Nota-se a ausência de truncamentos e a prevalência de frases em ordem direta, seleção lexical minuciosa, mas não pedante. Podemos considerar o vocabulário atual, cotidiano, que raramente pertence a nichos específicos de uso, como áreas técnicas ou jurídicas, por exemplo.

Incorporadas a estas noções, estão as particularidades da identidade contista de Julio Cortázar e sua própria percepção do que consiste este gênero e o que ele provoca no leitor. Deparamos, durante a leitura de seu ensaio (2008), com a ideia de que por muito tempo a definição de “conto” flutuou em comparações excludentes com o romance, sendo o primeiro tudo aquilo que o outro é de maneira reduzida. Quando o conto começou a ganhar proporções de produção na Europa, esta comparação baseada numa “redução” contribuiu para a construção de uma hierarquia que enalteceu o romance, mais antigo e já estabelecido.

No entanto, Cortázar destaca que cada um deles possui uma forma diferente e única de produzir efeitos no leitor, acontecendo no romance a partir do acúmulo progressivo de fatos enquanto, para o conto, parte de algo mais incisivo e imediato, que não desfruta do mesmo tempo e detalhamento para seu desenrolar. Ele também aproxima o conto de outro gênero, ao afirmar que ele é “irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário” (CORTÁZAR, 1993, p. 149). Isto é, compartilha traços com a poesia devido à linguagem poética que manifesta, a sua beleza e delicadeza categóricas, à escolha cuidadosa de palavras que abranjam tudo aquilo que deve ser dito ou sugerido dentro dos limites de sua nomenclatura.

O autor argentino também explora ao longo de seu ensaio o grande diferencial do gênero conto como a “propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo” (CORTÁZAR, 1993, p. 152). Intrínseca a este tipo de texto está a faculdade de projetar significados que vão além da superfície da narrativa e fomenta certo nível de continuidade interpretativa para quem o lê. Ele explica esta espécie de premissa diversas vezes, percorrendo um caminho que trata desde a escolha do tema, que pode ser o mais comum dos casos, o tratamento literário que é dado a ele para que se faça interessante e sua permanência no imaginário do leitor, diretamente dependente de dita premissa. Em determinado momento, o autor mostra que ela converge com a arte da fotografia e diz que ambos, fotógrafo e contista

sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai

muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 1993, p. 151).

A partir deste fragmento, observamos que o que foi mencionado como “abertura” dialoga com a ideia de que é possível depreender significados para além do enredo, se estes forem sugeridos pelo autor ao longo da escrita, e o “fermento” é aquilo que promoverá a expansão, considerando fatores como a inteligência e a sensibilidade pertencentes ao leitor. Os dois termos mostram passos para além do literário, como oportunidades de explorar novos sentidos e participar ativamente da leitura.

Evidenciamos, portanto, que as “aberturas” dos contos da obra selecionada de Julio Cortázar possibilitam reflexões mais profundas sobre o comportamento do indivíduo em sua particularidade e também no âmbito social. A fantasia, aqui posta como aquilo que só existe no universo imaginário, permite a apresentação e desenvolvimento de novos tipos de seres - cronópios, famas e esperanças - os quais o leitor consegue distinguir pelos atributos a eles afixados ao longo da narrativa. E, posteriormente, ao envolver-se com eles, identificar a si mesmos em atitudes, pensamentos ou características. Neste momento, o leitor estabelece uma ponte entre sua relação consigo mesmo e com os demais e verifica que é possível aplicar em sua vida pessoal alguns dos debates refletidos na literatura.

A fantasia inspira esse olhar para a identidade, pois é um espaço em que tudo pode ser e os personagens se definem principalmente pelo caráter. Sabe-se que estes contos foram publicados “por la editorial Minotauro en 1962 y el éxito fue tal que nos es raro aún hoy oír decir de alguien que es ‘un cronopio’, o de otro que ‘es un completo fama’”<sup>12</sup> (GARRIGA, 2014) e que ao próprio criador, ainda em vida, atribuiu-se o honorífico “Cronopio Mayor”.

Veremos, a seguir, mais detalhadamente, cada um dos perfis criados no universo de fantasia de Cortázar ao analisar os dois contos que selecionamos para a sequência didática que compõe este trabalho.

---

<sup>12</sup> Em português: pelo editorial Minotauro em 1962 e o sucesso foi tal que não é difícil ainda hoje ouvir dizer de alguém que é um “cronópio”, ou de outro que “é um completo fama”. (tradução nossa)

## 5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se enquadra no modelo bibliográfico, pois se debruça sobre autores que pensam criticamente nos ganhos que a literatura proporciona quando seu uso auxilia tanto o ensino dos conteúdos programáticos quanto o desenvolvimento da sensibilidade do aluno. A eleição do *corpus* teórico reflete a necessidade de embasar as diferentes frentes que integram o estudo de maneira individual. Dessa forma, a literatura é o tema transversal que está presente no discurso de cada um deles, mas especificidades relacionadas a ela são desenvolvidas por cada autor. No que diz respeito à reivindicação da literatura enquanto bem indispensável à sociedade, nos valem de Antonio Candido (2004). Para tratar da aplicabilidade do texto literário e sua importância nas aulas de espanhol como língua estrangeira, são utilizados os autores Antonio Mendoza Fillola (2002, 2004a, 2004b) e Ana Cristina dos Santos (2005, 2006). Ainda que estes três autores configurem a base de minha reflexão, outras leituras se fazem presentes no trabalho.

Em um segundo momento, fizemos a análise de um conto cortazariano, de forma a pontuar algumas das possíveis interpretações de âmbito estético-literário que podem e devem ser trabalhadas em sala de aula, ao passo que avaliamos a presença deste mesmo texto de Cortázar em um livro didático de primeiro ano do ensino médio. Esta segunda análise busca expor as razões pelas quais cremos que o texto não está sendo utilizado da melhor forma e, através destes motivos, explicar que suas especificidades literárias estão sendo suprimidas em detrimento do conteúdo gramatical.

Partimos então para a prática através de uma produção didática fazendo uso deste mesmo texto, tentando dar conta do que foi apresentado anteriormente nos capítulos dedicados à teoria. A sequência didática será construída a partir das etapas de pré-leitura, leitura e pós leitura, fazendo uso de dois textos curtos pertencentes a literatura cortazariana por motivos que já foram aqui apontados. As atividades propostas corresponderão ao primeiro ano do ensino médio por acreditarmos que a literatura pode ser utilizada durante toda vivência escolar, desde os anos iniciais até os finais. Por isso, por conta do amplo leque de aplicação do material e a possibilidade de ser modulado de acordo com o contexto escolar em infinitos desdobramentos, pontuo não haver limitações quanto à faixa etária para aplicar esse tipo de texto. É necessário, no entanto, estar atento ao nível de complexidade das estruturas, vocabulário, conteúdo e bem definir os objetivos

que serão trabalhados com cada segmento escolar para que a experiência de leitura seja adequada para crianças e/ou adolescentes.

## 6 ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo será dividido em dois momentos de análise: o primeiro se voltará ao conto que será utilizado na proposta de sequência didática, com o objetivo de expor alguns dos aspectos literários e sociais que saltam aos olhos da pesquisadora em “*Viajes*”. O segundo visa apresentar os argumentos que sustentam a ideia de que a abordagem deste último texto é insuficiente num livro didático que circula em escolas públicas e privadas.

É imprescindível assinalar que as análises textuais não buscam - de nenhuma forma - estabelecer limites ou listar, pretensiosamente, todas as possíveis camadas interpretativas do texto. Utilizamos este espaço para indicar de maneira objetiva a localização dos traços que acreditamos contribuir para união do aprendizado do idioma à apreciação do estético e o estímulo à reflexão sobre si e sobre o outro. Para isso, selecionamos três critérios de avaliação: o tratamento dado à linguagem; a apresentação e construção progressiva dos traços de personalidade dos personagens; e a carga social que se pode depreender do subtexto, a partir da exposição de suas características essenciais ou da interação entre eles. Sem demora, é necessário realizar a leitura integral do conto para avançar aos pontos de análise aqui propostos. Ele se encontra na terceira página dedicada aos anexos desta monografia.

Atentemo-nos primeiramente ao explícito cuidado com a linguagem que se distribui de maneira metamórfica em quatro parágrafos, isto é, apresenta uma mudança rápida e intensa de acordo com seu objetivo discursivo. Quando precisa transmitir a seriedade, quão metódicos os “famas” conseguem ser, o autor seleciona o vocabulário que se costuma utilizar para retratar atividades burocráticas, com verbos e substantivos como: “averiguar”, “labrar”, “acta”, “inventario”, “diligencias”. Tudo isso, escrito em frases diretas e objetivas, assim como as ações descritas. Imediatamente após a essa escrita, quando precisa transmitir a espontaneidade dos cronópios, utilizam-se frases mais longas, com espaço para interrupções na narrativa para pensamentos e sonhos. Ao fim, para retratar o modo de viajar das esperanças, opta por uma construção de toque poético a fim de explicitar que eles não saem geograficamente do espaço para ter a experiência que conhecemos como “viagem”.

À continuação, nos debruçamos sobre uma característica primária, comum aos textos que possuem elementos de fantasia: a criação de seres imaginários. Estes seres podem possuir uma aparência física diversificada e criativa, nunca antes vista pelo leitor, ao contrário de seu intelecto, que será sempre restrito, passível de comparação e

aproximação do comportamento humano, enquadrado e julgado pelos moldes dos nossos valores. Durante a leitura, conceitos básicos e antitéticos como “bom” e “mau”, bem como as classificações “protagonista”, “antagonista” e ainda “participação coadjuvante ou secundária” surgem de maneira natural. Tais classificações buscam organizar desde o nível de importância do personagem para aquele enredo até os tipos de identidades nele desenvolvidas, de modo que a melhor forma de compreender os papéis que assumem é precisamente identificando as diferenças entre si. Estabelecidas as identidades, o leitor, ao situar-se no novo universo, é capaz de julgar o que se pode esperar de cada um dos personagens.

Há três indivíduos que atendem por “fama” no primeiro parágrafo, seguido de um grupo de “cronópios” e outro de “esperanças”. São estes os três núcleos que integram todos os contos da seção do livro dedicada às histórias. Observa-se que a nenhum deles se atribui qualquer tipo de individualidade dentro do próprio grupo, como adjetivos, epítetos ou mesmo nomes próprios que os destaquem uns dos outros. A ausência de qualidades individuais mostra que, quanto à construção das identidades, os personagens são nomeados por sua espécie e, por isso, seguem uma padronização de comportamento pelo fato de pertencer a um dos grupos.

As especificidades de cada um dos grupos são dadas por adjetivos, mas também por suas ações, pela maneira como as cumprem e pelo estado de humor que desfrutam no tempo da narrativa, por exemplo, um fama “averigua cautelosamente”, enquanto outros tomam para si responsabilidades igualmente práticas e concluem com uma dança que parece tão mecânica quanto o resto dos procedimentos que antecedem as viagens. Em contrapartida, os cronópios mostram-se opostos aos primeiros porque não possuem a mesma organização, mas “creem firmemente” que as dificuldades que enfrentam acontecem com todos e “no se desanimam”, ainda assim “se levantam contentísimos”. As esperanças se estabelecem em outro plano, não se aproximam a nenhum dos extremos, ao invés disso nem viajam, “se dejan viajar por las cosas y los hombres”.

A partir desta leitura já é possível começar a compreender as qualidades a que se relacionam os personagens. É fácil visualizar os cronópios como otimistas, delicados e desorganizados, os famas como práticos, objetivos e organizados e o quê de flutuante das esperanças, cuja presença é tão efêmera e neutra quanto sua ausência no título da obra.

No caso do conto lido, além do conteúdo, a própria estrutura do texto possibilita a comparação entre os personagens, dada a divisão equitativa de informações sobre os cronópios e famas, separados por vez e pela retomada da frase “Cuando los [...] salen/van

de viaje.” Nem todos os contos possuem essa mesma estrutura, acontece de alguns falarem exclusivamente sobre um dos grupos ou tratar apenas dois deles. O importante é que as leituras são independentes, proveitosas por si mesmas, mas complementares caso seja realizada mais de uma. A leitura completa da obra possibilita o vislumbre de diferentes facetas de seus personagens e um padrão de comportamento de maior complexidade, enveredado por mais de duas ou três qualidades.

Cabe convidar o aluno, caso ele não o faça sozinho, a refletir sobre o lugar ocupado pelos personagens, a voltar os olhos para si mesmo. Já que os contos abordam quase sempre fatos do cotidiano, semelhanças compartilhadas com a nossa realidade, podemos aproximar o enredo de nossa vida particular. Aproveitar a abertura proporcionada pelo texto de Cortázar para ir além da narrativa: nesta situação das viagens, sou mais cronópio, fama ou esperança? E, tendo essa resposta, no que isso implica a minha relação com os demais à minha volta? O que posso aprender com cada um deles? Nesta extrapolação interpretativa se dá a oportunidade de cultivar o pensamento crítico a respeito do nosso papel na sociedade.

Como já havia sido mencionado anteriormente, os textos literários não estão de todo excluídos dos materiais didáticos que compõem a formação escolar. Trazemos um exemplo do tratamento dado ao conto “Viajes”, de Julio Cortázar, no livro *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2013). Esta edição leva o selo de aprovação do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) do ano de 2013 e também do órgão responsável pelo seu remanejamento para as escolas públicas do país, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Na imagem a seguir, podemos ver uma página completa do livro e tecer algumas observações a respeito da abordagem do conteúdo e do direcionamento para atividades. O comando da questão que antecede o texto faz a referência correta de que se trata de um fragmento e não do texto integral, menciona o nome e nacionalidade do autor, mas termina com o comando imperativo “fijate<sup>13</sup>”, que impele o significado “poner o aplicar intensamente la mirada, la atención” (RAE, 2021) nas palavras destacadas em negrito, sublinhadas ou em itálico: *el, los, la, las, un, una*.

---

<sup>13</sup> *Fixare*. Real Academia Espanhola. Disponível em: <https://dle.rae.es/fijar>. Acesso em 23 nov. 2021.

Figura 1 – Livro “Enlaces”

1. Vas a leer un fragmento de uno de los cuentos de *Historias de cronopios y de famas*, del escritor argentino Julio Cortázar. Fíjate en las palabras destacadas.

**VIAJES**

Cuando **los** famas salen de viaje, sus costumbres **al** pernoctar **en una** ciudad son las siguientes: **Un** fama va **al** hotel y averigua cautelosamente **los** precios, **la** calidad **de las** sábanas y el color **de las** alfombras. **El** segundo se traslada **a la** comisaría y **labra un** acta declarando **los** muebles e inmuebles **de los** tres, así como **el** inventario **del** contenido de sus valijas. **El** tercer fama va **al** hospital y copia las listas **de los** médicos de guardia y sus especialidades.

Extraído de *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar (Madrid: Santillana, 2012).

2. Tanto en español como en portugués se usan los artículos definidos o indefinidos para referirse a algo. Completa el siguiente esquema con las palabras destacadas en el texto anterior.

- ▶ Las palabras en negrita **la**, **las**, **el**, **los** son artículos definidos y se usan para referirse a algo ya conocido o mencionado anteriormente. En general, delante de nombres de personas, continentes, países, estados, ciudades *no* se usan estos artículos, pero *sí* se usan delante de nombres de océanos, mares, grupos de islas y puntos cardinales.
- ▶ Las palabras en cursiva y subrayadas *una*, *unas*, *un*, *unos* son artículos indefinidos y se usan para referirse a algo que nombramos por primera vez o que es poco específico.

**CONTRACCIONES**

En el fragmento que leíste de Julio Cortázar hay **contracciones**, un fenómeno lingüístico que consiste en la unión de dos palabras en una sola. En español, el artículo definido *el* se une a las preposiciones *a* y *de* para formar las dos únicas contracciones de esta lengua: **al** y **del**; con los demás artículos van separados: *a la*, *a las*, *a lo*, *a los* y *de la*, *de las*, *de lo*, *de los*.

**CONTRACCIONES**

a + el = **al**

de + el = **del**

3. Vuelve a leer el cuento “Viajes” y circula en el texto cuándo la preposición y el artículo se contraen y cuándo no.

Fonte: OSMAN, Soraia et alii. *Enlaces*: español para jóvenes brasileños. 3ª ed. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

Após o texto há outro comando, dessa vez para a realização de um exercício, que busca utilizar apenas as palavras destacadas anteriormente para completar as lacunas que tratam das definições de artigos definidos e indefinidos. Em seguida, anuncia-se de maneira titular um novo conteúdo “Contracciones”, explica-se detalhadamente como funciona tal fenômeno e também é dito que no texto lido há exemplos dessas novas palavras. Por último, o estudante é convidado a ler o texto literário uma vez mais com o objetivo de circular as contrações e também os casos que em espanhol não configuram este fenômeno, mantendo a escrita de preposições e artigos de maneira separada. Logo, uma nova página é iniciada, com outros conteúdos e exercícios.

Esta representação do material didático vai ao encontro com aquilo que debatemos inicialmente: o ensino da língua limitado aos níveis iniciais da sintaxe e da morfologia, com fim em si mesmo. Apesar de expor um texto literário, que possui grande significado interpretativo e cultural, o livro didático o utilizou como vitrine exclusivamente para trabalhar aspectos gramaticais. Excluiu-se integralmente seu conteúdo, já que o aluno foi direcionado a dar atenção e fazer uma leitura decodificadora, buscando palavras importantes previamente sinalizadas em negrito, sublinhadas ou em itálico. Neste momento, vamos ao encontro do que é debatido por Santos (2006) a respeito do uso da literatura unicamente como pretexto, em

Queremos destituir o uso do texto literário como pretexto, – como comumente fazemos com os outros gêneros textuais – onde 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).

Não há nenhum estímulo à leitura efetiva, compreensão, debate ou interpretação, seu enredo não parece ser relevante. O nome do autor e o fato de ser uma produção argentina são acessórios, pois qualquer outro texto, que possuísse artigos definidos, indefinidos e contrações, serviria para o propósito de ilustrar a existência desses termos. O gênero conto e as atitudes dos próprios personagens passam despercebidas, se perdem. Além disso, ainda que houvesse uma questão que abordasse o conteúdo, a interpretação estaria prejudicada, porque fragmento exposto compreende apenas o primeiro parágrafo do texto e não proporciona o mínimo sentido pretendido pelo todo.

Claro que todo espaço de páginas conta numa produção editorial e a reprodução total do conto, em seus quatro parágrafos, reflete custos. Neste caso, para solucionar a questão de espaço, outros textos cortazarianos de menor extensão poderiam ter sido selecionados para esta página, como o próprio “Cronopio y la flor”, “Terapias”, “Pañuelos”, “Historia”, entre outros. Por fim, independente das razões que motivaram o corte do texto ou o tratamento superficial a ele dedicado, está evidente a sua subutilização porque, segundo o que defende Ana Cristina dos Santos (2005, p.458), quando as marcas linguísticas e estilísticas são desconsideradas, descartamos a identidade de um texto, aquilo que o diferencia de outro.

## 7 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Desenvolvemos esta sequência didática a fim de propor uma demonstração de como a teoria defendida até o momento pode ser desenvolvida em sala de aula. A proposta está organizada em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, ou seja, momentos individuais que se voltarão para cada ponto importante a ser visto e que contribuem para a progressão do tema e dos objetivos de ensino e aprendizagem. Preocupamo-nos em responder positivamente a seguinte pergunta feita por Mendoza Fillola, “los alumnos han de adquirir un nivel básico de competencia lectora?” (MENDOZA FILLOLA, 2004a, p. 4)<sup>14</sup>, além de diferentes tipos de conteúdos gramaticais que podem ser apreendidos como forma de mostrar as múltiplas oportunidades oferecidas pelo texto.

Acreditamos que estes e outros textos da obra *Historias de cronopios y famas* (2014) podem ser utilizados em todos os anos escolares devido à riqueza de significados, fazendo, certamente, adaptações no nível de complexidade das atividades para cada série.

### PLANO DE AULA

**Disciplina:** Língua Espanhola

**Ano/Turma:** Primeiro ano do ensino médio

**Duração da aula:** 2 tempos de 50 minutos

#### Aspectos relevantes

- Apresentar um texto autêntico para a turma de forma que a partir dele se contextualize o apreço pelo estético, a expansão dos níveis de estudos linguísticos de forma a contemplar a semântica e a pragmática, além do estudo de aspectos gramaticais;
- Ressaltar a importância da interação dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

#### Objetivos

- Relembrar o conceito de polissemia como instrumento poético para passar a mensagem desejada;

---

<sup>14</sup> Em português: Os alunos vão adquirir um nível básico de competência leitora? (tradução nossa)

- Mostrar o efeito dos verbos no Presente do Indicativo no texto;
- Avaliar se o nível de interpretação textual alcança o nível pragmático e, caso não seja notado, incentivar seu olhar;
- Incentivar o desenvolvimento de uma produção escrita a partir da abertura cedida pelo texto.

### **Pré-leitura**

Solicitar que os alunos se organizem preferencialmente em roda, porque esta configuração os permite, desde o primeiro momento de aula, perceber uma mudança no padrão a que estão acostumados, já que podem ver uns aos outros e também o professor em posição de igualdade dentro do círculo. Este primeiro passo serve para estimular a participação em formato de debate. Em seguida, o(a) professor(a) explica que para melhor aproveitamento daquele modelo de aula, os alunos devem fazer o registro por escrito das perguntas norteadoras, das respostas pessoais e impressões acrescidas durante o diálogo. Estes registros poderão servir de auxílio nos momentos de leitura e pós-leitura. Dito isto, declara que esta aula será dedicada ao estudo do idioma a partir de um conto cujo tema é “viagens”, mas que antes de lê-lo, farão uma breve investigação sobre o perfil de viajante de cada um a partir de um rápido teste. Após esse anúncio, é positivo fazer uma breve investigação se os alunos estão familiarizados com o funcionamento da dinâmica “teste”. Caso algum aluno tenha dúvida, o professor dará uma rápida explicação, dizendo que juntos farão a leitura das perguntas no idioma, e depois descobrirão pela contagem de respostas o padrão que compõe o perfil de viajantes.

O teste em questão foi retirado de um site e todo texto pode ser lido pelo grupo através de um projetor, caso a estrutura da escola permita. Se não for possível, o(a) professor(a) deve imprimir algumas cópias tanto do teste quanto dos resultados para levar à sua turma. Também vale a pena encorajar o aluno a responder de acordo com o que ele acredita ser mais compatível com o pensamento dele, ainda que não tenham feito uma viagem daquela forma. O teste oferece a opção de alugar um carro, por exemplo, e sabemos que os estudantes desta faixa etária ainda não podem dirigir, no entanto, essa resposta ainda é válida porque vai ao encontro com algo que eles fariam se pudessem. O que está sendo avaliado no teste é um perfil de padrão de raciocínio e não deve se limitar apenas ao que foi posto em prática.

Todo o texto está disponível nos anexos deste trabalho.

## Leitura

O(a) professor(a) explica que o conto que será lido, “Viajes”, faz parte de uma série de contos escritos pelo autor argentino Julio Cortázar. Também será dito que, assim como aquilo que foi debatido, este autor criou um novo universo, com personagens únicos e cada um deles corresponde a um perfil de viajante, assim como no teste realizado. Esta pequena introdução tem como objetivo evidenciar a ponte entre a atividade anterior e a leitura. Sugerimos que a leitura seja realizada em voz alta, parágrafo a parágrafo, por alunos que voluntariamente se ofereçam e pelo próprio professor, caso perceba que o grupo precisa ser encorajado. A depender do perfil da turma, sendo ela menos falante, consideramos válido que o professor mencione que esta leitura em voz alta não tem como objetivo avaliar ou corrigir a pronúncia ou qualquer traço fonético, mas aumentar o envolvimento com o texto e a aula propriamente dita.

Levando em consideração que a distribuição do tempo de aula comum à maioria das instituições públicas e privadas está entre quarenta e cinco a cinquenta minutos, as atividades de pós-leitura serão realizadas em sala de aula no próximo tempo disponível.

A divisão das perguntas em três blocos, após a dinâmica da pré-leitura, segue a lógica que melhor se adaptou para este texto, com o olhar que parte primeiramente do todo e depois se encaminha para os detalhes. Dessa forma, o processo de inferência se torna cada vez mais profundo e específico, dentro de uma experiência gradativa. O primeiro grupo de perguntas trata da interpretação do texto em concordância com a dinâmica anterior - que serve como uma base introdutória de reconhecimento de perfis -, logo passamos para um bloco de conhecimentos específicos que trabalham as nuances estéticas e efeitos de sentido a partir da gramática e vocabulário. Por último, um pequeno bloco de perguntas cujo objetivo é iniciar a observação daquilo que é literário e inferir significado também a partir dele.

### Bloco 1

1. Después de la lectura del texto, y pensando en el debate anterior, ¿es posible decir que los personajes de este cuento se dividen en diferentes tipos de viajeros? ¿Qué tipos de viajeros dirías que son los cronopios y los famas? (contestar en español)

**Comentario:** Con el objetivo de dialogar con lo que fue debatido al empezar la clase, la primera pregunta intenta conseguir que los alumnos establezcan diferencias entre los personajes desde lo que se dice sobre ellos.

**Respuesta esperada:** Sí, es posible decir que los tres personajes se dividen en diferentes tipos de viajeros. Los famas son del tipo “organizado” y los cronopios lo contrario, super desorganizados.

2. En un cuento cada palabra influye en el sentido del texto. Por eso, ¿cuáles son las palabras, o construcciones, que contribuyen para la comprensión de cada uno de los personajes como un tipo distinto de viajero? (contestar en español)

**Comentario:** Para explorar la lectura metódica de cada palabra y su importancia máxima en un género de pequeña extensión, llamamos la atención al cuidado de la composición. El estudiante vuelve al texto para tener una mirada más atenta al estético.

**Respuesta esperada:** Las palabras y construcciones que contribuyen para comprender que los famas son organizados son “averigua cautelosamente”, “labra un acta”, “declarando los muebles”, “inventario” y “diligencias”, por ejemplo. Ya las de los cronopios desorganizados son “hoteles llenos”, “llueve a gritos”, “creen que estas cosas pasan a todos”.

## **Bloco 2**

Neste momento, o professor chama atenção para os pontos que lhe forem convenientes quanto a associação ao conteúdo programático, podendo exercitar: a) os adjetivos, na tentativa de identificar de que forma os personagens são caracterizados, b) o uso do tempo Presente e o efeito garantido pelo modo indicativo neste texto; e, até mesmo, como no material anteriormente analisado, c) os artigos definidos e indefinidos, cujas recorrências são diversas (masculino, feminino, singular e plural) que se alternam e garantem ótimos efeitos de sentido neste contexto. Deste leque, destacamos as seguintes perguntas:

3. Ahora, después de leer y reflexionar, elije por lo menos dos adjetivos para definir la personalidad de los cronopios y de los famas. Puedes utilizar el diccionario virtual “Linguee” para ayudarte a encontrar la característica que quieras. (contestar en español)

**Comentario:** Después de leer e inferir, el estudiante es capaz de atribuir características a cada grupo. Él recurre a su idioma materno para nombrar, pero utiliza una herramienta virtual de traducción que da el significado dentro de un sistema de contextos, el sitio “Linguee”. A los alumnos que tengan esta posibilidad, con acceso a un teléfono móvil con internet, esta herramienta es posible. El profesor también puede llevar diccionarios a su clase para que los alumnos los utilicen en esta cuestión. O, si forma parte del material, pedirles que lo traigan de sus casas.

**Respuesta esperada:** Los adjetivos de los famas pueden ser “prácticos” y “organizados” y los de los cronopios pueden ser “desorganizados” y “desafortunados”.

4. Observa que hay en el texto un tiempo y modo verbal predominante. ¿Qué tiempo y modo son estos? (contestar en español)

**Comentario:** Se dice en la cuestión que es el tiempo “predominante”. El alumno vuelve al texto para echar una mirada ahora a la estructura y los efectos de los verbos.

**Respuesta esperada:** El tiempo de verbo que prevalece es el Presente de indicativo.

- 4.1 ¿Cuál es el efecto de sentido causado por esa elección? (contestar en portugués)

**Comentario:** Aunque lea el cuento en el idioma extranjero, el(la) alumno(a) posiblemente utilizará sus conocimientos internos de la lengua portuguesa para contestar a esta pregunta. Por eso, para que pueda expresarse mejor, en una cuestión de este nivel de complejidad, le solicitamos que responda en portugués.

**Respuesta esperada:** El uso del verbo en tiempo Presente estimula el lector a pensar en la construcción de un padrón comportamental para cada personaje. No fue algo que pasó solamente una vez y está descrito en el Pasado, por ejemplo, ella se repite y está establecida para cada uno de ellos, por esta razón, está descrita en el tiempo Presente.

5. Observa que los personajes no poseen nombres propios. A lo largo de la narrativa los “cronopios”, “famas” y “esperanzas” tienen como referentes apenas artículos definidos e indefinidos. ¿Cuáles son ellos? (contestar en español)

**Comentario:** Creemos en un camino de identificación y reflexión sobre los elementos gramaticales. En esta cuestión el alumno identifica y aprende qué son los artículos. En la próxima hará una reflexión sobre el efecto de su uso en este texto.

**Respuesta esperada:** Los artículos que los acompañan son “los”, “un”, “el” y “las” respectivamente.

- 5.1. ¿Cuál es el efecto de sentido causado por esa elección? (contestar en portugués)

**Comentario:** Esta pregunta propone un trabajo distinto de lo que se ve en la página analizada del libro *Enlaces*. Aunque lea el cuento en el idioma extranjero, el(la) alumno(a) posiblemente utilizará sus conocimientos internos de la lengua portuguesa para contestar a esta pregunta. Por eso, para que pueda expresarse mejor, en una cuestión de este nivel de complejidad, le solicitamos que conteste en portugués.

**Respuesta esperada:** El uso de estos artículos en el lugar de los nombres propios ayuda al lector a inferir que el grupo “fama”, “cronopio” o “esperanzas” poseen características específicas que se repiten dentro del propio núcleo. De esta manera, todo ejemplar de un “fama” se portará siguiendo los mismos ideales que otro “fama”, pues ellos no se distinguen dentro del propio grupo.

### **Bloco 3**

6. ¿De qué manera podemos evaluar el comportamiento de los famas al finalizar sus compromisos con una danza llamada “Alegría de los famas”? Justifica. (contestar en español)

**Comentario:** Con esta pregunta esperamos que los alumnos alcancen el pragmatismo de estos personajes que parecen también hacer de la danza una de sus actividades mecánicas.

**Respuesta esperada:** Parece ser un procedimiento mecánico como los anteriores, porque bailar es algo natural y no metódico como lo hicieron, como estaba descrito en el texto.

7. ¿Cuál es el sentido del verbo “viajar” en el fragmento del conto que describe las “esperanzas”? (contestar en español)

**Comentario:** Esperamos trabajar de manera práctica la polisemia de las palabras en textos literarios con esta cuestión.

**Respuesta esperada:** A diferencia de los otros personajes, cuyas construcciones con este verbo llevan sentido activo, en la parte dedicada a las esperanzas, este verbo viene en forma de locución en “se dejan viajar por” que suscitan el sentido de “divagar”.

### **Pós-leitura**

Para aprofundar os níveis de interpretação do conto e estimular o contato com sua “abertura”, fenômeno mencionado por Cortázar anteriormente, pode-se solicitar a leitura de outro conto para tecer comparações a respeito dos traços de identidade dos personagens, se eles se mantêm ou se expandem. Esta tarefa pode ser realizada no segundo tempo de aula subsequente. As perguntas a seguir foram selecionadas com a finalidade de aprofundar o que foi observado nas etapas anteriores e expandir as percepções através de uma comparação entre textos do mesmo autor, além de possibilitar ao aluno maior interação com os textos, colocando-os num trabalho de composição. Sugerimos a leitura de “Conservación de los recuerdos”, pois há neste conto a presença de dois dos três personagens vivenciando uma situação que representa bem a forma como se comportam, em acordo com seu pensamento. Este texto também se encontra nos anexos deste trabalho. Caso o(a) professor(a) não possua outro tempo de aula completo para dedicar-se a estas tarefas e opte pela tarefa de casa, sugerimos que as duas primeiras perguntas sejam corrigidas na próxima aula de forma oral e as composições dos alunos sejam lidas por eles. Dessa forma, as perguntas norteadoras, que podem ser usadas, são:

8. Al comparar los dos textos, ¿es posible afirmar que los rasgos de personalidades del primero se mantuvieron en el segundo? Los personajes pertenecen al mismo universo, pero ¿conocen el uno al otro, interactúan? Justifica. (contestar en español)

**Comentario:** Esta pregunta busca evaluar si las primeras impresiones se confirman en otro cuento de este mismo universo y también si los personajes están ciertos de la manera como se portan.

**Respuesta esperada:** Los rasgos relacionados a la organización se confirman y ganan más fuerza en el segundo texto. Sí, los personajes se conocen e interactúan porque al fin del texto se dice que los famas están ciertos de la postura de los cronopios al mover la cabeza comprensivamente a los vecinos que se quejan.

9. ¿Qué adjetivos podemos vincular a cada uno de ellos después de esta lectura? ¿Por qué? (contestar en español)

**Comentario:** Hay una expansión del contenido de adjetivos después de una nueva lectura.

**Respuesta esperada:** Los adjetivos de los famas son “metódico”, “discreto”, “sistemático”, “organizado”. Al paso que los de los cronopios son “desorganizados”, “optimistas” y “soñadores”.

10. Escribe un párrafo sobre la manera como te portas tú en la misma situación.  
¿Cómo conservas tus recuerdos? ¿Te reconoces en los famas, cronopios o esperanzas?

**Comentario:** Esta pregunta no solo permite el desarrollo de la práctica escrita en lengua española y evalúa el conocimiento del alumno sino une el aprendizaje a la experiencia de poner a sí mismo en el ejercicio de reflexión.

**Respuesta esperada:** Respuestas personales, pero pueden basarse en partes que caracterizan a los propios personajes.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltar os olhos para o percurso deste trabalho, identificamos que nosso ponto central, aquele que apontou a necessidade urgente de mudanças, foi a preocupação em ministrar aulas que fizessem sentido para o aluno, de acordo com a realidade comunicativa que vivemos, isto é, um momento em que o ambiente escolar deve encorajar seus alunos a realizarem profundas inferências durante a leitura, para fazer o melhor uso de sua bagagem cultural na vida em sociedade. Consideramos inicialmente um panorama pessimista como guia, de práticas cíclicas de ensino descontextualizado e outros fatores desmotivadores que devem ser considerados, como, por exemplo, a falta de motivação substancial para o aprendizado do espanhol como língua estrangeira, escondendo-se por vezes numa escusa, como a possibilidade eventual de estar na presença de um nativo. Tudo isso serviu para que compreendêssemos a razão de uma interação por vezes frugal dos alunos e, para remediar esta limitação, reafirmamos a máxima de Mendoza Fillola (2002, p.15) quando o autor nos explica que sem os componentes culturais e pragmáticos, a aprendizagem se manifesta limitada.

Defendemos que os textos literários são um bom caminho para alcançar maior interesse e participação dos docentes, por sua natureza expansiva e que possibilita o despreendimento do literal, assim sendo, das metodologias que visam majoritariamente o estudo dos primeiros níveis da linguagem. Reafirmamos a necessidade de vincular contos da literatura cortazariana ao ensino de espanhol como língua estrangeira por diversas razões que vão muito além dos benefícios linguísticos. A partir do seu trabalho em sala de aula, o ensino se torna contextualizado e motivado à construção de significados, além de oferecer de maneira muito particular a possibilidade de envolver-se ativa e emocionalmente com as aulas. Deve-se mencionar o impacto causado na criticidade e no autoconhecimento dos alunos leitores devido a abertura destes textos para interpretações sobre nós mesmos e sobre quem somos em sociedade.

Somado a tudo isso, estar em contato com textos autênticos implica uma série de ganhos, como a visualização do idioma em seu ambiente natural, contextualizado, oscilando em sentido literal e figurado, a partir de construções discursivas que refletem escolhas lexicais. Acreditamos, inclusive, que, por se tratar de textos autênticos, possam encurtar a distância entre a concepção da língua e seu uso prático se durante o percurso de aprendizado estiverem juntos de um texto de circulação real da cultura aprendida. Cabe citar uma vez mais a urgência em interromper o discurso da dificuldade imposta ao uso

da literatura como aliada do ensino, procurando soluções, investigando maneiras de manuseá-la como uma verdadeira fonte de conhecimento e apreciação.

Ademais, ainda que o autor selecionado seja canônico, e os professores o conheçam muitas vezes por influência do ambiente acadêmico, constatamos através de uma breve análise, compatível ao que esperávamos depreender do plano de aula com os alunos, que sua linguagem é acessível e suas particularidades oferecem um sem-fim de benefícios tanto para seu direito e humanização quanto para seu aprendizado escolar. Pode ser ainda que este autor esteja presente no material didático, como vimos, mas devido ao tratamento que recebeu neste exemplo, ele se dissipa e cai no esquecimento, como mais um par de nomes lidos ao acaso, da mesma forma que outros tantos conteúdos passam despercebidos. Por isso, nós professores e pesquisadores precisamos estar a par de novas estratégias, com o olhar atento, preparados para lidar com os desafios do ensino de ELE, desafiando, através da literatura, modelos de ensino que permitam aos alunos tomar sua posição de protagonistas do próprio aprendizado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro. Editora Ouro sobre azul, 2004. Disponível em: [Candido O Direito à Literatura.pdf \(usp.br\)](#) Acesso em: 24 mar. 2021.

CONEXIONES 365. **Revista Conexión Abastur**. Disponível em: <https://www.conexiones365.com/nota/abastur/turismo/test-que-tipo-de-viajero-eres>. Adaptado. Acesso em: 14 de fev. 20.

CORTÁZAR, Julio. **Historia de cronopios y famas**. Argentina. Editora Alfaguarra, 2014.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto**. In: DE CAMPOS, Haroldo e ARRIGUCI JR, Davi (Org.; Coord.). **Valise de Cronopio**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 147-163.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Málaga: Aljibe, 2004a. Disponível em: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria--bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria--bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I). Acesso em: 16 fev. 2022.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **Los materiales literarios en enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa**. redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 2004b. Disponível em: [http://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817). Acesso em: 09 fev. 2022.

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. Disponível em: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4\\_5.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html). Acesso em 11 abr. 2022.

PAR. **O papel da escola na formação do cidadão**. Revista Par, Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/ensino-medio-para-a-vida-papel-da-escola-na-formacao-do-cidadao/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Nos caminhos da literatura**. Fundação nacional do livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Peirópolis, 2008.

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. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/01.htm> . Acesso em: 12 nov. 2021.

SANTOS, Ana Cristina dos. **El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [07\\_dossantos.pdf \(cervantes.es\)](07_dossantos.pdf(cervantes.es)) Acesso em: 07 fev. 2022.

SANTOS, Ana Cristina dos. **El género literario y la comprensión lectora en clases de ELE**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [53\\_dossantos.pdf \(cervantes.es\)](53_dossantos.pdf(cervantes.es)) Acesso em: 24 mar. 2021.

SANTOS, Ana Cristina dos. et. al. **A literatura no ensino de línguas estrangeiras**. Revista Línguas e Ensino, v. 1, p. 40-60, 2015. Disponível em: 11942 (ufrj.br) Acesso em 02 abr. 2022.

OSMAN, Soraia. et al. **Enlaces: Español para Jovenes Brasileños**. SGEL, 2007.

## ANEXOS

Hoy te presentamos 5 tipos de viajeros, que se determinan según tu comportamiento antes y durante el viaje. Ya sea que comiences de forma impulsiva y no planees con detenimiento, o seas metódico y cuides cada detalle. Toma lápiz y papel o abre una nota en tu smartphone, y prepárate para responder un par de preguntas que darán como resultado el perfil que va más contigo a la hora de viajar.

1. ¿Cuál es tu prioridad al momento de planear tu viaje?

- a) Organizar tu itinerario tomando como guía listas de lugares destacados del destino.
- b) Visitar los sitios *trend* del destino y estar lo más cómodo posible.
- c) Admirar la naturaleza y encontrar experiencias de aventura.
- d) Experimentar cómo viven las personas del lugar y descubrir su cultura.
- e) Trazar una ruta que te permita tomar las mejores fotografías para tus redes sociales.

2. ¿Qué no puede faltar en tu maleta o mochila?

- a) una libreta para tener tu lista de cosas por hacer a la mano.
- b) una tarjeta de crédito.
- c) un casco para andar en bicicleta.
- d) un libro.
- e) tu smartphone.

3. ¿Cuál es el destino de tus sueños?

- a) Cualquiera, mientras tenga todo muy organizado.
- b) Algún país de Europa, donde pueda conocer varios museos.
- c) La selva o algún lugar muy exótico.
- d) Un Pueblo Mágico en el que pueda estar en contacto con su gente.
- e) Un destino romántico, donde pueda tomar muchas fotografías de los paisajes.

4. Cuando decides cuánto vas a gastar...

- a) Te aseguras de llevar justo lo que necesitas y procuras adquirir los vuelos a un precio razonable.
- b) Llevas tarjeta de crédito para gastar en todo lo que necesites.
- c) Te ajustas a tus posibilidades y llevas tu tarjeta de crédito por si requieres algo extra.
- d) Procuras llevar una cantidad moderada en moneda y el resto lo pagas con la tarjeta de crédito.
- e) Llevas solo lo justo en efectivo y el resto lo muevas de forma digital.

5. Una vez en tu destino, ¿qué tipo de transporte utilizas?

- a) Rento un auto y hago la reserva con tiempo.
- b) Contrato una van o un chofer, así nadie tiene que manejar durante las vacaciones.
- c) Camino mucho y a veces pido un aventón o autostop.

- d) Me muevo en el transporte local. Así gasto mi dinero en conocer los lugares.
- e) Uso taxi, Uber o cualquier servicio de transporte que sea seguro para transportar mis aparatos tecnológicos.

## RESULTADOS

### Mayoría de A

Viajero organizado. Te gusta saber todo acerca del destino que visitas, buscas opciones de hospedaje y prefieres obtener vuelos cuando están a un menor precio. Disfrutas de tener una agenda clara de todo lo que harás. Puedes inscribirte a boletines de páginas que venden paquetes de vuelo y hospedaje, las cuales facilitan que tengas un mayor abanico de opciones para realizar.

### Mayoría de B

Viajero VIP. Tu objetivo vacacional es despreocuparse de todo. Quieres unas vacaciones lujosas, masajes y cenas gourmet o acudir a los lugares de mayor tendencia en el destino. Te gusta dormir en hoteles para no tener que preocuparte por nada.

### Mayoría de C

Viajero aventurero. Para ti, tu viaje soñado tiene que estar repleto de adrenalina, mientras más extremas sean las actividades más sientes que estás de vacaciones. Te encanta dejarte sorprender, disfrutas de lugares que quizá nadie conoce y puedes adaptarte a cualquier entorno. Recuerda tomar siempre medidas de precaución y tener a la mano los números de emergencia del lugar al que vayas.

### Mayoría de D

Viajero práctico. Tu objetivo es conocer la cultura del destino. Quieres vivir la experiencia completa del lugar que visitas y adentrarte a las tradiciones y costumbres de sus habitantes. Te fascina probar los platillos típicos y llegar a los lugares favoritos de los locales. Eres un apasionado de los idiomas y los museos para conocer más a fondo la historia de tu destino.

Mayoría de E

Viajero tech. Tienes dominado el tema de las aplicaciones móviles. Te mueves como pez en el agua y puedes armar un viaje entero solo con tu smartphone. Ya no llevas efectivo porque prefieres las transacciones electrónicas, pero recuerda que no todos los destinos están preparados para recibir pagos de este tipo. Siempre usa aplicaciones confiables cuyo uso esté avalado por otros usuarios.

CONEXIONES 365. **Revista Conexión Abastur.** Disponible en: <https://www.conexiones365.com/nota/abastur/turismo/test-que-tipo-de-viajero-eres>. Adaptado. Acceso en: 14 de fev. 20.

## Textos de Cortázar

### Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: Un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de «Alegría de los famas».

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: «La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad.» Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan.

### Conservación de los recuerdos

Los famas para conservar sus recuerdos proceden a embalsamarlos en la siguiente forma: Luego de fijado el recuerdo con pelos y señales, lo envuelven de pies a cabeza en una sábana negra y lo colocan parado contra la pared de la sala con un cartelito que dice: Excursión a Quilmes, o: Frank Sinatra.

Los cronopios, en cambio, esos seres desordenados y tibios, dejan los recuerdos sueltos por la casa, entre alegres gritos, y ellos andan por el medio y cuando pasa corriendo uno, lo acarician con suavidad y dicen: No vayas a lastimarte, y también: Cuidado con los escalones. Es por eso que las casas de los famas son ordenadas y silenciosas, mientras en las de los cronopios hay gran bulla y puertas que golpean. Los vecinos se quejan siempre de los cronopios, y los famas mueven la cabeza comprensivamente y van a ver si las etiquetas están todas en su sitio.