



LETRAMENTO LITERÁRIO NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA O TRATAMENTO DADO AO TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO “CONFLUENCIA”

Vanderlei Andrade de Paula
(UFRJ – Mestrando)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Vanderlei Andrade de Paula é mestrando no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pós-graduando no Liceu Literário Português (especialização) e licenciado em Letras: Português - Espanhol também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do grupo de pesquisa intitulado Interações em Contextos Institucionais (ICI-CNPq), no qual estuda fenômenos interacionais que ocorrem no ambiente da mediação familiar judicial, além de ser membro associado à Rede de Estudos Empíricos em Direito (REED). Tem experiência no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e também na prática de traduções e versões voltadas a dublagens no contexto português-espanhol. E-mail: v.andrade@letras.ufrj.br

RESUMO	ABSTRACT
<p>A trajetória do ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) na educação básica é marcada por discussões que vão desde questões relacionadas à oferta e à obrigatoriedade da disciplina a questões de práticas de ensino propriamente. Neste artigo, objetivamos debater o ensino de E/LE, enfocando, mais precisamente, o lugar do texto literário na aula de Espanhol, analisando-o sob a perspectiva do letramento literário (PAULINO & COSSON, 2009). Para alcançar tais objetivos, abordamos o cenário do ensino de E/LE no Brasil. Em seguida, explicitamos os diferentes posicionamentos acerca do letramento literário. Por fim, propomos a análise de um dos volumes da Coleção de livros didáticos intitulada <i>Confluencia</i>, utilizados na educação básica. Assim, pretendemos esboçar possíveis respostas às seguintes perguntas: i) De que forma é abordado o texto literário ao longo do material didático?; ii) Qual é o espaço reservado à literatura?; iii) Como o texto literário se articula com a forma que o livro está organizado? Em nossos resultados preliminares, vimos que embora haja espaço para o texto literário no material didático, as atividades relacionadas a esses textos nem sempre contemplam uma proposta de letramento literário em E/LE.</p>	<p>The trajectory of teaching Spanish as a foreign language (SFL) in basic education is marked by discussions ranging from issues related to its offer and obligatoriness to issues of teaching practices itself. In this article, we aim to debate the teaching of SFL, focusing, more precisely, the place of literary text in the Spanish class, analyzing it from the perspective of literary literacy (PAULINO & COSSON, 2009). To achieve these objectives, we approach the scenario of SFL in Brazil. Then, we explain the different positions about literary literacy. Finally, we propose the analysis of one of the textbooks of the Collection entitled <i>Confluencia</i>, used in basic education. Thus, we intend to outline possible answers to the following questions: i) How is the literary text approached throughout the textbook?; ii) What is the place reserved for literature?; iii) How does the literary text articulate with the way the textbook is organized? In our preliminary outcomes, we realized that although there is space for the literary text in the textbook, the activities related to these texts do not always contemplate a proposal for literary literacy in SFL.</p>
PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
<p>Letramento literário; Espanhol como língua estrangeira; Ensino de Literatura</p>	<p>Literary Literacy; Spanish as a foreign language; Teaching of literature</p>

INTRODUÇÃO

Em *Leitura, literatura e escola: idealizações revisitadas*, Rildo Cosson (2017, p. 296) traça um percurso por diferentes discursos que tomam lugar em esferas públicas e privadas, e no imaginário coletivo em geral, que têm como característica comum a ideia de se conceber a leitura, sobretudo literária, como uma *panaceia universal*. De ministros que propõem o fomento à leitura em presídios, a institutos privados que miram na criação de círculos de leituras na periferia, o senso comum é de que a leitura literária é a solução para todos os problemas. Entretanto, Cosson aponta que há um hiato entre esse consenso – que delega à literatura uma função social –, e o que de fato ocorre, o que se exemplifica na ausência de bibliotecas nas escolas e na desvalorização do profissional de Letras, responsável pelo ensino de Literatura na sala de aula.

Longe de querer criar comparações como em uma batalha de *quem é o mais sofrido*, o fato é que esse hiato é ainda maior quando estamos tratando de leitura literária nas aulas de línguas estrangeiras (doravante LE). Aliás, poder-se-ia afirmar que tal hiato se manifesta de forma distinta nesse contexto. Ora em função de não haver campanhas de promoção à leitura literária em LE, com distribuição de livros literários em alguns idiomas, por exemplo, ora em função do tratamento dado ao texto literário pelos livros didáticos – isso quando há texto literário–, em que seu uso é para tratar exclusivamente de questões de língua, visando às habilidades comunicativas (GONZÁLEZ, 2011).

Contudo, apesar de estarmos sob uma lógica capitalista que enxerga o ensino de LE não apenas como instrumento para contribuir na formação do cidadão (BRASIL, 2006), mas como uma forma de ascensão social e econômica– e frequentemente é essa segunda noção que vigora nos discursos e no imaginário coletivo, o que, talvez, justificaria a pouca importância conferida à literatura em LE –, podemos considerar que houve alguns tímidos avanços. É o que se pode afirmar, pelo menos, a respeito da língua inglesa, que foi incluída no PNLD – Literário de 2018 (BRASIL, 2018a), em que obras literárias nessa língua passariam a ser distribuídas nas escolas após a escolha feita por professores. Já o cenário do ensino de Espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), sobre o qual se pretende tratar aqui, é ainda mais complicado.

Neste artigo, pretendemos discutir a respeito do ensino de Espanhol nas escolas, com especial foco no tratamento dado ao texto literário no volume 3 da coleção de livros didáticos intitulada *Confluencia*, aprovada no último PNLD, com vistas a responder as seguintes perguntas: i) De que forma é abordado o texto literário ao longo do material didático?; ii) Qual é o espaço reservado à literatura?; iii) Como o texto literário se articula com a forma que o livro está organizado? Para isso, traçamos um breve

percurso a respeito do ensino de Espanhol no Brasil, abordamos visões e definições de letramento literário, para, em seguida, na análise do livro, tentar esboçar algumas considerações a respeito da visão de letramento que perpassa o material.

1 ENTRAVES DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA AULA DE ESPANHOL

Nesta seção, traçamos uma revisão teórica que percorre o cenário do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. Em seguida, passamos à discussão acerca das diferentes perspectivas de letramento literário para, finalmente, refletir sobre abordagens do texto literário nas aulas de E/LE.

1.1 ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

De acordo com o Instituto Cervantes (2020), o Espanhol é a segunda língua materna mais falada no mundo, com quase 490 milhões de falantes, atrás apenas do Mandarim. Em escala global, são mais de 580 milhões de falantes, além de ser o idioma oficial de 21 países, dos quais sete são vizinhos do Brasil. Não sendo o bastante, constitui-se na terceira língua mais utilizada na internet, além da influência cultural galopante do *Reggaeton*, que rendeu à canção *Despacito* o título de vídeo musical mais assistido da história do Youtube, com mais de sete bilhões de visualizações. Entretanto, todos esses números não parecem ser convincentes para estabelecer um projeto sólido de ensino-aprendizagem da língua no Brasil.

Algumas possíveis justificativas poderiam consistir na crença em uma falsa transparência entre Português-Espanhol (VARGENS; FREITAS, 2010), em que muitos brasileiros não querem aprender Espanhol por acreditarem que, devido à proximidade dessa língua estrangeira com a sua materna, podem comunicar-se bem com hispanofalantes nativos, isso, ainda, ancorado em discursos como “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (BRASIL, 2006, p. 128). Ou ainda para sustentar uma lógica de mercado e ascensão econômica, em que a *língua do dinheiro* é a língua inglesa. O fato é que o ensino de E/LE tem uma trajetória conturbada no Brasil, com muitos altos e baixos na sua oferta nos currículos escolares.

Embora se tenha registro do ensino de E/LE em 1919, em que Antenor Nascentes se tornava primeiro catedrático de Espanhol do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a primeira legislação que passou a incluir o Espanhol como disciplina obrigatória ocorreu em 1942, com a Reforma Capanema. Mas em 1961, a língua de Cervantes tem a primeira baixa nos documentos oficiais, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que

retira a obrigatoriedade do ensino, tornando-o opcional e a cargo dos Conselhos Estaduais (GUIMARÃES, 2011). Após tantos outros altos e baixos, entre ditadura e redemocratização, em 1996, na LDB 9394 /96, tem-se a oferta obrigatória de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, com o predomínio da oferta do Inglês. Em 2005, com a Lei 11.161, que ficou conhecida como *Lei do Espanhol*, a oferta da língua volta a ser obrigatória no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental. Mais de 10 anos depois, em 2017, com a reforma do Ensino Médio proposta pelo governo do então presidente Michel Temer, tem-se, novamente, o fim da obrigatoriedade de oferta dessa língua, o que impulsionou movimentos de resistência, tal como o *Fica Espanhol*, que conseguiu, a partir de emenda constitucional, em 2018, tornar obrigatória a oferta da língua no Estado do Rio Grande do Sul¹.

Apesar do esforço pela permanência do ensino de Espanhol, essa luta parece cada vez mais deslegitimada e silenciada. Isso porque no mesmo ano dessa conquista para professores e alunos gaúchos, tem-se também a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta os primeiros reflexos da reforma do Ensino Médio. A BNCC (BRASIL, 2018b), que surge como um documento regulador da construção de currículos, não destina uma área sequer para tratar do currículo de Língua Espanhola. Se por um lado a reforma do Ensino Médio retira a obrigatoriedade de oferta de E/LE, por outro lado, parece que a BNCC vem para diminuir ainda mais a importância dessa língua na educação, pois sequer lembraram que o ensino de Espanhol ainda poderia ser ofertado de modo opcional, podendo, sim, ter um espaço no documento.

Naturalmente, essa trajetória conturbada do ensino de E/LE influenciaria os documentos oficiais da educação básica, com relação a metodologias e visões de ensino de língua estrangeira e seus respectivos objetivos, que não necessariamente, ou quase nunca praticamente, estariam relacionadas com uma proposta de letramento literário, uma vez que esses documentos focalizam apenas o componente linguístico da LE, e, por outro lado, o texto literário (quando há) têm seu sentido esvaziado e limitado a questões de língua. Para seguir com essa discussão, convém explicitar, na próxima seção, algumas visões de letramento literário e sobre qual dessas concepções se sustenta este artigo.

1.2 PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes mesmo de tratar de letramento tal como é concebido hoje, é preciso fazer uma consideração inicial sobre o assunto. Na década de 60, Paulo Freire já havia

¹ “Frente parlamentar ‘Fica Espanhol’ é instalada na Assembleia Legislativa”. Disponível em: <<https://cpers.com.br/frente-parlamentar-fica-espanhol-e-instalada-na-assembleia-legislativa/>>. Acesso em 29 set. 2021.

apresentado e aplicado um método de alfabetização que mais tarde veio a tornar-se mundialmente conhecido como *método Paulo Freire*. Sob a perspectiva de Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, no sentido em que o educador preconizava que a aquisição do código não fosse uma mera aquisição mecânica, mas que pudesse tornar os aprendizes críticos para enxergar sua realidade e transformá-la. Tratava-se, assim, de uma “alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura” (FREIRE, 1980, p. 41). Note-se, então, que na visão de alfabetização de Freire já havia uma noção muito similar ao que se entende por letramento crítico atualmente, embora naquela época esse termo não fosse utilizado.

O termo *letramento* é ainda muito recente na área das Ciências da Linguagem. De acordo com Magda Soares (2012), a palavra surge apenas na década de 1980, ao que se supõe, com o trabalho de Mary Kato, tendo sido incorporada ao Português a partir do termo inglês *Literacy*. Soares (2012, p. 16) aponta que “novas palavras são criadas (ou as velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”, de modo que o termo letramento, em determinado momento, contrasta com a ideia de alfabetismo, que se relaciona apenas à noção de aquisição da *tecnologia* do ler e escrever, ou seja, uma decifração do código. Contudo, em um primeiro eixo de definições, como afirmam Paulino e Cosson (2009, p. 64), o conceito de letramento não se contrasta, mas abarca, dentre outras, a noção de alfabetização, designando “mais comumente a habilidade de ler e escrever”.

A palavra letramento, no entanto, ultrapassa esse tipo de relação de um indivíduo com a leitura e a escrita. Para Soares (2012, p. 18), o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Paulino e Cosson (2009, p. 63), ao traçar um percurso pela transformação semântica de *letramento* ao longo dos anos, salientam que o termo “recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras”. Desse modo, destacam que não há uma definição universal, mas uma polissemia que se manifesta de acordo com contextos variados.

Se no primeiro eixo de definições letramento abarcava puramente a noção de alfabetização, no segundo eixo, que tem suas origens nos *New Literacy Studies* e na distinção feita por Brian Street (1984, apud PAULINO; COSSON, 2009) entre modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento, o termo assume uma nova concepção. Enquanto o modelo autônomo de letramento refere-se à concepção tradicional, o modelo ideológico aponta para uma nova perspectiva, em que

“letramento deixa de ser relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever para ser pluralizado como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 8, apud PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

De acordo com essa nova concepção, Paulino e Cosson (2009, p. 65) destacam que já não se pode mais conceber o termo de forma singular, “mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada”. Assim, surgem os adjetivos que são adicionados ao termo em questão, produzindo novas expressões como *letramento digital*, *letramento midiático*, *letramento financeiro*. De todo modo, essa diversidade de expressões refere-se hoje a “competências complexas voltadas para o processo de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

Traçada essa breve retrospectiva, chegamos a *Letramento literário*, que, apoiado ainda em Paulino e Cosson (2009, p. 67), define-se como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Isso posto, os autores (2009, p. 67) chamam a atenção para o entendimento de que tal processo se dá “como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire”. Assim, embora frequentemente associado à sala de aula, os autores afirmam que o letramento literário “não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa”. A experiência literária, permitida pelo letramento literário, é o que nos permite (re)conhecer o outro, (des)construir o mundo, ou ainda construir e reconstruir “nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Cosson (2015) sistematiza, a partir das pesquisas na área, três concepções de letramento literário. A primeira refere-se ao letramento (sem o adjetivo) feito com os textos literários, em que se privilegia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sobretudo a de leitura, constituindo-se numa visão mais associada ao contexto escolar.

Na segunda concepção, tem-se, explicitamente, o emprego do adjetivo. Além disso, pode ela ser entendida de duas formas. Por um lado, referindo-se à literatura como uma prática social da escrita, por outro lado, como apropriação da literatura como construção literária de sentido, como já propuseram Paulino e Cosson (2009).

Por fim, a terceira concepção de letramento literário refere-se à habilidade de leitura de textos literários focalizando questões ideológicas e identitárias (e. g. raça, etnia, gênero), relacionando-se, assim, a uma definição de letramento literário crítico, tal como propõe Solak (apud COSSON, 2015, p. 183), em que “o conceito inclui habilidades

destinadas a aumentar a consciência crítica dos leitores em relação aos aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário”.

Amorim et al (no prelo), após uma revisão mais acurada e amplamente discutida das visões de letramento literário compartilhadas por diferentes autores, propõem uma definição para *práticas de letramento literário*, que abarcam as principais noções em torno do termo, e que convém reproduzir aqui:

entendemos práticas de letramento literário (...) como movimentos contínuos, responsivos e ideológicos de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – no contato efetivo com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado. (AMORIM et al, no prelo).

Não nos cabe a tentativa de criar uma nova definição de letramento literário, nem é esse o objetivo deste artigo. Contudo, explicitamos que o nosso entendimento do termo anda de mãos dadas com a visão de Paulino e Cosson (2009), em que o conceito se caracteriza como um processo de apropriação do texto literário para produção literária de sentidos. Ainda, afiliamo-nos à ideia de que tal letramento é sempre ideológico, como observado em Amorim et al (no prelo).

1.3 LETRAMENTO LITERÁRIO E TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE E/LE

Na subseção anterior, vimos que há mais de uma noção de letramento e de letramento literário. Essas muitas visões, obviamente, refletem a atualidade e proeminência das discussões sobre o assunto. Apesar de ainda recente, a aplicação da abordagem teórica do letramento literário nas aulas de Literaturas é um debate que tem se ampliado e crescido bastante nas últimas décadas. Contudo, quando se enfoca o cenário desse tipo de letramento nas aulas de línguas estrangeiras, nitidamente percebemos que são ainda menos numerosas as pesquisas que tratam do tema, embora, pelo menos acerca das aulas de Inglês, tem havido um aumento das discussões sobre o assunto, como destaca Amorim (2017). No caso do Espanhol, como será observado mais adiante, algumas das pesquisas que advogam pelo uso do texto literário na aula de E/LE, advogam em nome de um uso voltado ainda a questões comunicativas e linguísticas. Isso, certamente, em função do tratamento dado às línguas estrangeiras nos documentos

oficiais da educação básica, como também apontado em Amorim (2017) a respeito do Inglês.

Para análise de E/LE nos documentos oficiais, privilegiamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), visto que o documento data de um período em que o ensino de Espanhol era obrigatório em um dos segmentos da educação básica (BRASIL, 2006). Além disso, como discutido anteriormente, uma tentativa de olhar para um documento mais recente, que é o caso da BNCC (BRASIL, 2018b), foi frustrada, uma vez que o Espanhol não tem sequer uma seção para discussão curricular nesse documento. Por seu caráter de disciplina optativa, parece não haver o interesse em aprimorar o ensino dessa língua que é falada pelos países vizinhos.

Com relação ao letramento literário em E/LE, as OCEM (BRASIL, 2006) não fazem nenhuma menção à leitura literária ou à formação do leitor literário. Aliás, se as práticas escolares – entendidas como “espaços por excelência de formação sistemática do leitor” – estão falhando no trabalho com o texto literário nas aulas de Literaturas (AMORIM et al, no prelo), talvez estivéssemos sendo demasiado pretensiosos em querer que deem atenção à formação de leitores literários na aula de Espanhol. Apesar disso, algumas noções propostas pelas OCEM para o ensino de E/LE merecem ser discutidas.

Na seção intitulada *O papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol*, destaca-se uma visão de que o ensino de E/LE:

não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (BRASIL, 2006, p. 131).

Em consonância com isso, em outro momento, as OCEM defendem que “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131). Contraditoriamente, parece que esse desejo explicitado pelas OCEM de um ensino de E/LE voltado à formação do cidadão, ou ainda à constituição de valores, não contempla a abordagem da literatura na sala de aula, mesmo esta sendo um meio “de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON apud ZILBERMAN, 2016, p. 415).

Observando o capítulo sobre ensino de Literaturas, no entanto, percebe-se que as OCEM (BRASIL, 2006, p. 60) apresentam, no volume dedicado aos *Conhecimentos de*

Literatura, uma noção de letramento literário, em que “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. Assim, se por um lado há uma visão focada na formação de um leitor crítico e consequentemente questionador da realidade social, mencionando, dentre outros, o texto literário para chegar a esse objetivo, por outro lado, isso não se expande para o trabalho com as línguas estrangeiras, como já destacou Amorim (2017).

Desse modo, as OCEM têm uma preocupação com a formação crítica dos estudantes, isso inclusive na seção que trata de E/LE, mas não reconhece o valor do texto literário para essa empreitada. Apesar dessa debilidade no documento, não deixa de ser positivo que sua abordagem de ensino de E/LE não se centre exclusivamente em aspectos linguísticos ou se reduza a uma única função comunicativa, mas uma abordagem que foca, dentre outros objetivos, numa formação social, respeitando as experiências subjetivas.

Não havendo sequer um documento teórico que valorize o texto literário nos moldes defendidos neste artigo, os problemas decorrentes disso se refletem na prática; nesse caso, não só nas aulas de E/LE. Dalvi (2013, p. 75), por exemplo, chama a atenção para o fato de que “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural”. Paulino (2005) problematiza que, sob uma influência hegemônica da Teoria da Comunicação, os textos literários eram – e em muitos casos ainda são – tratados como textos informativos. Alinhada com essa problematização, Walty (2011, p. 51) aponta que “o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos”.

Curiosamente, no ensino de Espanhol em países hispanofalantes (isto é, tendo o Espanhol como língua materna), esse tratamento dispensado ao texto literário também já foi problematizado. O professor argentino Gustavo Bombini (2001) discutiu sobre a perda de autonomia do texto literário, submetida a um império linguístico. A pesquisadora espanhola Teresa Colomer (1996) denunciou uma crescente subordinação do texto literário a objetivos gramaticais.

Por fim, no âmbito da relação entre o texto literário e o ensino de E/LE, algumas pesquisas talvez apontem para um *falso avanço*, uma vez que são propositivas em relação a trabalhar com o texto literário nas aulas de E/LE, constituindo-se um avanço se comparado a um momento anterior em que sequer havia texto literário em material didático, mas um falso avanço, uma vez que a abordagem do texto literário nessas pesquisas ainda se mostra presa a visões que o concebem como instrumento para fins linguísticos e comunicativos.

Em *El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso*, Jouini (2008, p. 149) problematiza o uso dos textos literários destinados exclusivamente a fins gramaticais na aula de E/LE na Arábia Saudita. Seu trabalho valoriza um uso que, por um lado, tenta desvincular-se de uma abordagem puramente gramatical para, por outro lado, tratá-lo como um “instrumento didático de amplas possibilidades”, fomentando “o desenvolvimento das quatro habilidades e a atenção às formas linguísticas de um modo integrado”. Mais uma vez, é um avanço em relação a um problema anterior, porém sob uma perspectiva de uso do texto literário para fins de letramento literário não seria.

No Brasil, Barros e Costa (2010), embora não tratem explicitamente de letramento literário em E/LE, dão destaque a distintos gêneros literários (e. g. romance, contos, poemas), enfatizando que estes textos requerem outras estratégias de leitura. Talvez, poder-se-ia considerar como um ponto positivo o relevo dado à distinção que constitui o texto literário, ainda que sob uma abordagem para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. De modo similar, Silva e Aragão (2015), apresentam uma proposta de tratamento do texto literário como um recurso para desenvolvimento da competência comunicativa.

Obviamente, há uma problemática em torno da ação de letrar literariamente em língua estrangeira, que é um processo que não ocorre da mesma forma que em língua materna. É preciso partir do pressuposto de que, em níveis iniciais do ensino-aprendizagem em LE, os alunos poderão ter ainda mais dificuldades durante a leitura de textos literários, embora já existam pesquisadores que defendem uma proposta de *Alfabetizar* (SOARES, 2020), que tenta coadunar o processo de alfabetização e o de letramento, mas isso, a princípio, na língua materna.

Soma-se, ainda, a problemática do letramento literário do próprio professor, afinal, se este não for letrado literariamente na língua estrangeira, tampouco poderá letrar seus alunos. Tal como propõe Lajolo (2000, p. 16), “o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos”. Embora a pesquisadora estivesse referindo-se ao letramento literário na língua materna (e às literaturas de língua portuguesa conseqüentemente), parece válido afirmar que isso também ocorre com os professores de línguas estrangeiras.

A esse respeito, Andrade (2011) tece uma análise que aponta para uma formação literária deficiente nos cursos de Letras: Português e Espanhol em universidades do Brasil, em que, em muitos casos, os futuros professores saem da graduação com ojeriza à literatura. Assim, tornar-se-ia impossível querer instituir o sujeito leitor e querer convidá-lo à aventura do texto literário, como propõe Rouxel (2013), se o responsável por instituir não foi instituído nem se aventurou. O que resta a esse professor é seguir um *script* (LAJOLO, 2000), que não contempla o letramento literário.

A discussão travada nesta seção não objetiva, de modo algum, desmerecer abordagens comunicativas. Entendemos que o ensino de E/LE é rígido, majoritariamente, por uma lógica que privilegia o aprendizado da língua estrangeira por meio do desenvolvimento das habilidades de *compreensão leitora*, *compreensão oral*, *produção escrita e produção oral*; uma lógica impulsionada, inclusive, pelos próprios documentos oficiais da educação básica (BRASIL, 2006).

O que tentamos foi estabelecer um posicionamento frente a um tratamento quase exclusivo do texto literário como ferramenta linguística, quando se poderia trabalhá-lo também, ou prioritariamente, desde uma perspectiva de apropriação para produção literária de sentido, que, desse modo, se constituiria num instrumento para a formação cidadã do aluno, sobretudo em relação às diferenças socioculturais trazidas pela literatura na língua estrangeira. E é com base nessas considerações que partimos para a análise do livro a que se propôs este artigo.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada para a escolha do material a ser analisado, bem como os parâmetros metodológicos empregados na análise.

2.1 A ESCOLHA DO MATERIAL DIDÁTICO

A coleção de livros didáticos de ensino de E/LE *Confluencias* (PINHEIRO-CORREIA et al, 2016) foi aprovada pelo PNLD de Línguas Estrangeiras Modernas-Espanhol de 2018, constando, assim, no guia de livros de didáticos (BRASIL, 2017). Constitui-se de três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Para este artigo, escolhemos o volume 3, tendo como justificativa o pressuposto de que, por ser destinado ao último ano, os alunos poderiam ter mais conhecimento linguístico do Espanhol, o que auxiliaria na leitura literária nessa língua (MARTÍNEZ, 2012), e, possivelmente, teria mais conhecimentos literários também.

Cabe destacar também que a escolha dessa coleção foi motivada pela maior quantidade de textos e gêneros literários na composição do material, quando comparado a outras coleções, aprovadas ou não no PNLD.

2.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE

A análise que propomos tecer nesta seção não se trata de uma análise extensiva do material didático, no sentido de uma tentativa de explorar todas as páginas

exaustivamente, até porque o nosso objetivo é direcionar o olhar apenas para o tratamento dado ao texto literário. Para esse empreendimento, enfocamos esse objeto a partir da perspectiva do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009), que, retomando a definição, consiste no trabalho com o texto literário para produção literária de sentido.

Ainda, discutimos sobre como o material dialoga com princípios e critérios propostos pelo PNLD de Espanhol (BRASIL, 2017, p. 16), que solicitam que os materiais aprovados: i) Propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes; ii) Favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços; iii) Deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos; iv) Proporcionem o acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

A análise do material se deu da seguinte forma: em um primeiro momento, observamos o sumário, para entender de que forma o livro se organizava, principalmente para conferir se já havia alguma unidade ou capítulo que se destinasse exclusivamente ao trabalho com a Literatura em Língua Espanhola. Considerando-se que não encontramos uma informação consistente em relação a isso, muito menos um capítulo exclusivo sobre leitura literária, decidimos, então, começar a análise folheando página por página, da primeira à última, marcando em quais delas havia texto literário, separando-os para observar como esses textos eram abordados. Isso feito, tentamos estabelecer conexões entre a forma como os textos literários estavam dispostos no material e a forma como se articulavam com a organização do capítulo propriamente. Atentamo-nos ainda aos casos em que um texto literário era retomado ou fazia referência a outro texto distinto. Por fim, iniciamos uma análise dos textos à luz da abordagem teórica do letramento literário. Na próxima seção, discorreremos com mais detalhes sobre como o material se organiza, para, assim, prosseguir para a análise.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO *CONFLUENCIA*

Iniciamos esta seção com uma apresentação do material, traçando uma visão geral acerca de sua estrutura organizacional, chamando a atenção para os pontos positivos e/ou negativos do volume, para, assim, lançar luz sobre o diálogo com os princípios e critérios básicos do PNLD, bem como fazer observações sobre o modo como o texto literário se articula com outros conteúdos do livro.

3.1 O LIVRO “*CONFLUENCIA*”: VOLUME 3

O livro é composto de 4 unidades temáticas, a saber: *Lenguas* (unidade 1), *Ecopolémicas* (unidade 2), *Trabajos* (unidade 3) e *Palabras* (unidade 4). De acordo com os autores, a obra foi pensada privilegiando temas que são fundamentais na formação cidadã dos estudantes brasileiros. Além disso, o livro objetiva constituir-se em um lugar de encontro a partir de atividades que propõem um diálogo intercultural. Os autores também defendem uma proposta de fluidez que “se constrói através de atividades significativas de uso da palavra, que culminam em uma intervenção efetiva na sociedade” (PINHEIRO-CORREIA et al, 2016, p. 3). Por fim, é defendida uma proposta de compreensão global dos textos, além de uma noção de articulação entre as habilidades comunicativas.

Consideramos positiva a abordagem de temas variados e contemporâneos, em consonância com problematizações atuais, tais como: línguas minoritárias, políticas linguísticas, sexismo linguístico, polêmicas ambientais, relação crescimento econômico x meio ambiente, direitos trabalhistas, trabalho pela internet, questões indígenas, entre outros. Além disso, é positiva também a correlação entre os conteúdos, em que uma atividade em determinada página retoma outra atividade já realizada, além do uso de fotos de abertura em cada unidade, que se propõem a iniciar a discussão temática.

Um ponto positivo mais específico é a atividade de *macroproyecto* trimestral, que pode ser desenvolvida na escola como um grande evento, para tratar de questões de cidadania e de acordo com o conhecimento linguístico aprendido. Merece relevo o macroprojeto de construir oficinas de feira literária, varal literário e livros cartoneiros. Acreditamos que talvez seja uma forma de dar autonomia ao professor e de oportunizar aos alunos um contato mais amplo com outras formas de arte, não exploradas no livro didático.

Outro ponto positivo é a organização do volume a partir de uma proposta de atividades sistematizadas, divididas em um antes, um durante, e um depois. Para a atividade de leitura, por exemplo, tem-se uma seção de pré-leitura – com atividades a respeito do que será lido; uma seção de leitura, com atividades a respeito da leitura propriamente, focando questões de compreensão leitora; e uma seção de pós-leitura, com debates e correlações com outros conteúdos relacionados ao que foi lido. Assim, o texto literário está presente de forma orgânica e articulada com os outros conteúdos, no decorrer de todas as unidades que compõem o material.

Como ponto negativo, chama a atenção que o material não tenha uma unidade específica para tratar de Literaturas Hispânicas, embora haja alguns textos literários produzidos por autores hispano-americanos e espanhóis.

Enfim, a forma como o livro se apresenta parece dialogar profundamente com os quatro princípios e critérios propostos pelo PNLD de Espanhol, e possivelmente isso

justifique a aprovação do material para que se torne disponível para o trabalho nas escolas. A seguir, tratamos precisamente do trabalho com o texto literário, o objeto central deste trabalho, em que passamos por cada um dos textos que estão disponíveis no material, da primeira à última página, sempre chamando a atenção para a possibilidade de se trabalhar com a proposta de letramento literário.

3.2 O TEXTO LITERÁRIO NO MATERIAL DIDÁTICO

Na subseção anterior, tivemos um panorama geral da organização do livro didático e chamamos a atenção para o fato de não haver, especificamente, uma unidade sobre literatura, mas textos literários em relação com outros conteúdos ao largo de todo o material. A primeira referência a uma obra literária traz apenas a capa de DVD de um filme baseado na novela *El coronel no tiene quien le escriba*, de Gabriel García Márquez (p. 17). A atividade argumenta que o título do filme dialoga com a manchete de jornal *La congressista no tiene quien le escriba*, lida em páginas anteriores, em que uma peruana sofre preconceito por escrever com erros ortográficos. Orientando-se pelas informações na capa do DVD, a atividade pede que o aluno diferencie os sentidos de *no tiene quien le escriba* no caso da manchete e no caso do título do filme. Esse procedimento assemelhar-se-ia ao que Cosson (2017) postula como dar uma previsão do conteúdo do texto, nesse caso, a partir do julgamento da capa e do título, o que produziria a expectativa de leitura. Entretanto, isso não se desenvolve, e, nesse momento, o título do filme é utilizado apenas para estabelecer a relação com a manchete. Posteriormente (p. 39), a obra é retomada na seção intitulada *Comentario Lingüístico* para tratar de construções morfossintáticas.

O primeiro texto literário, de fato, é um fragmento da novela *El paraíso*, de Elena Castedo (p. 18-19), para discutir questões migratórias e de exílio. Na atividade de pré-leitura, discutem-se os motivos pelos quais indivíduos precisam migrar ou exilar-se, com perguntas direcionadas aos alunos, para que contem experiências individuais, se conhecem pessoas que migraram ou se exilaram. Dessa vez, no entanto, não há uma proposta de previsão do conteúdo e consequente motivação à leitura, tal como propõe Cosson (2017). O que há é uma atividade de interpretação da capa enquanto trabalho artístico em si, em separado do que possa tratar o livro:

3. Mira la imagen de la portada de una de las ediciones de la novela *El paraíso*, de Elena Castedo, y contesta en tu cuaderno la pregunta que te planteamos.
- ¿Qué te parece que sugiere la dimensión de la vegetación en relación con la dimensión de la niña. (p. 18)

Em seguida, na seção de leitura, há um glossário, seguido de perguntas, que são

n.29, Salvador, fev. 2022



majoritariamente voltadas para compreensão leitora e questões linguísticas. Observe, a seguir, algumas dessas perguntas e as respectivas respostas contidas no livro didático do professor.

1. *¿De quién se está hablando en el siguiente fragmento del texto: “[...] quizá no causaba la buena impresión que me había pedido mamá”? Fundamenta tu respuesta.*

- *La narradora habla de sí misma. No fue necesario el uso del pronombre “yo” para indicarlo.*

2. *Indica elementos del texto que expresan la sensación de “extranjería” de Solita.*

- *La sensación de no entender lo que decían los demás y de que el español de ellos era distinto.*

5. *El habla de la Mamota presenta palabras que no corresponden al español normativo, a diferencia de la narración en el texto. Identifica y anota tres de esas palabras e intenta descubrir qué significado tienen.*

- *Entre las palabras se encuentran: “bajao”, “ná”, “guen” y desencaminá”. (p.20)*

Contudo, não há apenas perguntas de cunho linguístico, com um fim em si mesmas. Ainda que o material não apresente uma proposta de letramento literário delineada, parece haver, pelo menos na seção de pós-leitura, uma tentativa de alinhamento com a proposta de letramento crítico das OCEM (2006), que sugere que o trabalho com as linguagens não tenha fim em si mesmo, mas como forma de constituir valores e significados e de estabelecer relações com a realidade complexa. Como evidência dessa proposta, merece atenção o fato de que as respostas não são fechadas e determinadas pelo livro do professor, mas de responsabilidade individual de cada aluno, como respostas pessoais. Isso melhor se exemplifica nas perguntas a seguir:

1. *¿Crees que una forma de hablar diferente de las consideradas más prestigiosas en portugués brasileño puede dar lugar a situaciones de discriminación en tu comunidad? Fundamenta tu respuesta.*

- *Respuesta personal.*

2. *Observando tu realidad social, ¿hay alguna relación entre la forma de hablar de las personas y los tipos de trabajo que desempeñan? ¿A qué crees que se debe?*

- *Respuesta personal. (p. 21)*

Ao introduzir o gênero textual argumentativo *carta aberta*, o material traz uma canção de Frank Delgado (p. 29), intitulada *Carta de un niño cubano a Harry Potter*. A canção é abordada para dialogar com um texto anterior: *Carta de un cubano a Harry Potter*. Chama a atenção o fato de que se há, por um lado, uma valorização de gêneros que não são considerados canônicos (AMORIM et al, no prelo), como é o caso do uso do gênero

canção, por outro lado, a letra da música não é o centro de toda a atividade, mas funciona também como um suporte para discutir o gênero textual carta, como se nota em uma das perguntas:

1. *La canción de Frank Delgado se denomina “carta” en el título. ¿Qué características de las cartas encontramos en ella?*

- *El carácter dialogal, con la mención constante y explícita del interlocutor, sería un rasgo del género epistolar. No se puede identificar ninguna de las otras partes características de una carta. (p. 29)*

Ainda que a maioria das perguntas verse sobre interpretação de texto e identificação de elementos linguísticos, algumas delas fogem dessa estrutura, inclusive poderiam relacionar-se com uma das dimensões do processo de leitura propostas por Gilles Thérien e discutidas por Rezende (2013, p. 110), precisamente a dimensão do “processo argumentativo”, em que “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado”, tratando-se, assim, de “assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida”.

5. *¿Se ha confirmado la hipótesis inicial sobre el carácter crítico de los textos en relación con el régimen cubano? ¿Te parece original la forma de hacer la crítica?*

- *Respuesta personal. (p. 29)*

Enfim, nessa atividade envolvendo o gênero textual carta aberta e a canção de Frank Delgado, a única pergunta que parece aproximar-se da leitura literária propriamente foi observada apenas na seção de pré-leitura, que questiona se os alunos conhecem ou já leram *Harry Potter*.

2. *¿Leíste alguna novela de Harry Potter? ¿Viste alguna película basada en las novelas? ¿Qué sabes de este personaje?*

- *Respuesta personal. Se espera que el (la) estudiante identifique el personaje como un mago de ficción en la serie de novelas creada por la escritora inglesa J. K. Rowling. (p. 26)*

Aqui, talvez, fosse o momento de um professor mais comprometido com a proposta de letramento literário usufruir de sua autonomia para empreender uma atividade além daquelas determinadas pelo material didático, isto é, o empreendimento de atividades mais voltadas para a leitura literária, ou pelo menos instigá-la para aulas futuras.

A apresentação do texto literário em versão fragmentada não foi exclusividade

apenas da prosa de Elena Castedo, em *El paraíso*, como já discutido aqui. O mesmo acontece também com a poesia do poeta catalão Miquel Martí i Pol, em que alguns versos do livro *Paraules al vent* apresentam-se fragmentados e justapostos, uma versão em espanhol e outra em catalão, para discutir questões de políticas linguísticas, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, documento das Organizações das Nações Unidas (ONU).

A obra de Miquel Martí i Pol é utilizada quase que exclusivamente como suporte para discutir os artigos 12 e 13 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Contudo, a pergunta de número dois, na seção de leitura, merece atenção por propor um debate que está além dos artigos da declaração, a partir da leitura atenta do poema:

2. *Fíjate en estos versos de Miquel Martí i Pol, del libro Paraules al vent (Palabras al viento), de 1954, que te presentamos en edición bilingüe (catalán/español), y responde qué significa para ti la afirmación de que somos hechos de palabras. Si eso es verdad, ¿qué nos puede pasar si nos niegan el derecho a usar las palabras que conocemos para hablar de nosotros mismos y del mundo?*

- *Al afirmar que no somos más que palabras, el poeta está diciendo que el lenguaje es parte fundamental de nuestra identidad, pues nos permite situarnos en el mundo ("contra los fenómenos externos") y conocemos a nosotros mismos ("las internas rutas angustiosas"). Por eso mismo, negarle a alguien el derecho a utilizar su propia lengua significa atender contra su identidad, contra la forma como se ve a sí mismo y a los otros. (p. 31)*

Novamente, parece haver uma tentativa de conduzir os alunos a um letramento crítico, como proposto nas OCEM (BRASIL, 2006), de modo a questionar o mundo ao redor. Entretanto, o mais interessante nessa atividade é que mesmo que não haja uma inclinação explícita a um letramento literário, é positivo que a atividade instigue os alunos a analisarem os versos. A julgar pelo imperativo (*fíjate*) que inicia o comando da atividade, ordenando que os alunos se atentem aos versos, bem como pela resposta no manual do professor, que utiliza citações da obra (*contra los fenómenos externos*), podemos afirmar que, pelos menos no primeiro momento da atividade, houve uma tentativa de leitura literária. Ainda, ao menos nessa pergunta o texto literário não foi utilizado para fins gramaticais, apesar de apresentar-se fragmentado.

Entretanto, outros poemas aparecem integralmente na seção *Para disfrutar* (P. 38). Nessa seção, há dois poemas: *Puerto Rico me haces falta*, de Fredalys Román, e o poema *Canção do exílio* (em português), do poeta maranhense Gonçalves Dias. Curiosamente, não há atividade antes, durante ou depois, relacionadas aos textos literários. Há apenas uma contextualização histórica a respeito dos dois poemas, além de uma introdução chamando a atenção para algumas características que os relacionam, como o tema, por exemplo.

Aliás, em outra seção de *Para disfrutar* (p. 139), o livro apresenta duas versões do conto *Restos de carnaval*, de Clarice Lispector, uma em Português e outra em Espanhol. Ao introduzi-los, defende-se que a literatura converte as palavras em expressão artística. Novamente, não há atividades após a exposição dos contos.

Se por um lado é positivo que desta vez estejamos diante de textos literários não fragmentados, por outro lado, a ausência de atividades parece dar à literatura apenas um status de *para ilustração; para apreciação; para dar prazer*. Tal como já problematizou Dalvi (2013), essa função hedonista atribuída à literatura de um *ler por prazer* traz consigo duas consequências preocupantes: i) uma concepção equivocada de que literatura não merece ser “tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado, e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado”; ii) um “falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas” (DALVI, 2013, p. 74). Partindo disso, não se pode considerar a mera exposição do texto literário como letramento literário.

À parte a seção *Para disfrutar*, o gênero conto também é abordado em outro momento, dessa vez, acompanhado de atividades. O material didático utiliza o conto *Instrucciones para subir una escalera* (p. 95), de Júlio Cortázar, para dialogar com o gênero textual *manual de instrução*, tematizado nessa unidade. Dessa vez, no entanto, as atividades relacionadas ao texto literário não estão divididas em seções de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Elas estão apenas postas, imediatamente após o texto, divididas em quatro perguntas. As três primeiras são relacionadas ao conto, enquanto a última é relacionada a uma receita de arroz, vista antes na unidade. Majoritariamente, as perguntas relacionadas ao conto são voltadas para a identificação de características do gênero textual manual de instrução e para fins gramaticais, com exceção da pergunta um:

1. *¿Qué efecto causa el título texto, que anuncia el contenido del relato? ¿Por qué?*

- *Ya desde el título se produce un efecto de extrañeza, pues, en principio, subir una escalera es tipo un conocimiento práctico que no necesitaría instrucciones explícitas, ya que todo el mundo sabe cómo hacerlo. Ese efecto es humorístico y nos hace reflexionar sobre acciones banales. (p. 96)*

Ainda que a pergunta um não seja especificamente sobre leitura literária, isto é, focando no texto literário propriamente, consideramos positiva a atenção dada ao título do conto, pois, pelo menos nesse momento, a atividade não está voltada para fins gramaticais ou de identificação de características do gênero textual sendo estudado. Considerando-se, sobretudo, a resposta esperada, no manual do professor, o *efeito de estranheza* certamente poderia ampliar uma discussão sobre as características do próprio

texto literário, ou ainda sobre o efeito humorístico que nos faz refletir sobre ações banais, como está posto na resposta. Obviamente, isso não é desenvolvido pelo material. Uma vez mais, caberia ao professor seguir por um trajeto diferente no decorrer da aula, para empreender uma discussão mais voltada ao letramento literário.

4 DISCUSSÃO

Como foi sinalizado no início da seção anterior, não foi objetivo deste artigo fazer uma análise exaustiva de todo o material didático. Na verdade, nosso propósito era focar exclusivamente no tratamento dado aos diferentes textos literários que estão presentes no livro analisado.

A esse respeito, parece-nos que o trabalho com o texto literário, ao longo do volume, enfoca questões de compreensão e questões linguísticas, na seção Leitura; questões de letramento crítico, na seção de pós-leitura, isto é, partindo do entendimento de que a língua estrangeira constitui-se como uma das disciplinas relevantes na formação ética e crítica dos alunos (DUBOC, 2014); além de ter uma motivação, com perguntas introdutórias, mais gerais, na seção de pré-leitura. Ainda, observou-se que, em alguns casos, o texto literário serviu de suporte para discutir características estruturais de textos não literários, praticamente, funcionando apenas para transmitir conhecimento (WALTY, 2011).

Vimos que embora o volume não se destine nem se detenha à proposta de letramento literário, com a leitura do texto literário voltada para produção literária de sentido (PAULINO; COSSON, 2009), houve algumas – pouquíssimas – atividades que pareciam abrir o caminho para esse tipo de letramento, apesar da forma tímida e não desenvolvida em que isso era feito.

Em um julgamento do livro como um todo, não se atentando apenas a questões de letramento literário, consideramos positiva a tentativa do material de se preocupar com questões atuais, mostrando-se atualizado em relação a diferentes temas, e por tentar conduzir os alunos a um pensamento crítico acerca do mundo social, através do ensino-aprendizagem da língua espanhola. É positiva também a forma como o livro está estruturado, com uma variedade de gêneros textuais, que estão correlacionados em diferentes momentos, a partir da unidade temática.

A proposta de letramento crítico que permeia grande parte das atividades do material é, de fato, confirmada pelos autores, na seção *Guía Didáctica*, direcionada ao professor, na parte final do volume. Além disso, embora não se trabalhe o letramento literário de forma tão contundente e explícita na maioria dos textos literários que compõem o livro didático, os autores defendem que a seção *Para disfrutar* objetiva

propiciar ao estudante um momento de fruição estético-literária. Por um lado, se comparado a outros livros didáticos de E/LE, e ainda se considerarmos que o ensino de E/LE não é pensado para ensino-aprendizagem de literatura nem nos documentos oficiais, dedicar um espaço ao texto literário é um ponto positivo, mesmo que para fruição estética apenas. Por outro lado, poderíamos retornar à problemática já discutida aqui de cairmos na armadilha de um pensamento equivocado de que literatura não merece ser tratada como disciplina relevante para ser ensinada, ou ainda contribuir para um falseamento do papel social da literatura (DALVI, 2013).

Nesse sentido, parece-nos que a seção *Para disfrutar* surge como um momento mais aberto para que o professor trabalhe os textos literários sem a obrigação de seguir o modelo de perguntas e respostas – voltado para compressão leitora e para fins linguísticos – que permeava os outros textos literários fora dessa seção. Assim sendo, tal como afirma Duboc (2014), é preciso aproveitar essas *brechas* para empreender o letramento literário com o que se tem em mãos. Soma-se a essas brechas o seguinte fato: do mesmo modo que as OCEM (BRASIL, 2006) se mostram flexíveis a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, os autores da coleção analisada defendem que o livro é dinâmico e não precisa ser encarado, pelos professores, como algo rígido e inflexível, pois se trata de um recurso a mais, e não de um *script*. Nesse caso, cabe ao professor ser criativo e, principalmente, ter o desejo de promover o letramento literário, fugindo de esquematizações que esgotam o texto literário e ignoram seu caráter de impermanência (SILVA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira consideração a ser feita é que escolhemos o volume três da coleção *Confluencia* em função dos motivos previamente explicitados na seção de Metodologia. Mas apesar disso, reconhecemos que seria de grande valia uma análise detida dos outros dois volumes da coleção. Tal aprofundamento, no entanto, não seria possível para os moldes e limites deste artigo, não constituindo, assim, o escopo da análise empreendida aqui.

Isso posto, neste trabalho, tentamos traçar uma discussão acerca das visões de letramento literário, desde uma perspectiva geral a uma perspectiva mais específica: o caso do ensino de Espanhol como língua estrangeira. Fundamentados no debate levantado a partir das diferentes visões explanadas, tratamos do lugar que o texto literário vinha ocupando nas aulas de E/LE até então, concluindo, a partir da análise do volume três da coleção *Confluencia*, que o texto literário vem conseguindo, lentamente,

algum espaço no material didático, ainda que para fins linguísticos majoritariamente.

Em função disso, consideramos que, como material didático para trabalhar habilidades comunicativas na língua estrangeira, o volume analisado cumpre bem seus objetivos, tendo como qualidade notória o diálogo com temas transversais e contemporâneos, conduzindo os alunos a um letramento crítico acerca do mundo social que os cerca, também na língua estrangeira. Isso, certamente, evidencia um cuidado em atender às exigências propostas pelos princípios e critérios do PNLD. No entanto, se por um lado há mais textos literários, por outro lado o material deixa a desejar quando concernente ao trabalho com esses textos sob um prisma de letramento literário. A esse respeito, entendemos que a coleção apenas reproduz o *Zeitgeist* acerca do ensino de línguas estrangeiras, isto é, o espírito de época de que no mundo globalizado o importante, primeiramente, é se comunicar nas línguas estrangeiras.

Recordamos, no entanto, que de modo algum se pretende demonizar o ensino do componente linguístico da língua estrangeira. Assumimos com Martínez (2012) que o letramento literário em E/LE não ocorre da mesma forma que em língua materna, uma vez que é preciso considerar que os alunos tenham conhecimento linguístico da língua estrangeira que estão aprendendo para, assim, empreender a leitura literária, apesar de haver projetos inovadores, como o *Alfalettrar*, proposto por Magda Soares (2020), para alfabetização e letramento na língua materna, como já foi mencionado.

Consideramos que este artigo pode contribuir para ampliar futuras discussões, tendo em vista que ainda não são numerosas as pesquisas que enfocam o letramento literário na aula de língua estrangeira, e se pensarmos no caso específico do ensino de Espanhol, estaremos diante de um cenário ainda mais escasso de debates sobre o tema, uma escassez certamente influenciada pelo quadro problemático e controverso que molda o ensino de E/LE até mesmo nos documentos oficiais.

Apesar disso, se o cenário torna possível empreender o letramento literário, defendemos, em consonância com Silva (2019), que, diante do texto literário, o professor não seja mais um repetidor, que transmite determinada visão pré-estabelecida sobre a obra, sem problematizar, sem questionar. É preciso considerar, como aponta o autor, que um saber fundamentado na experiência não pode ser apagado pelo saber formal. Assim, que não sejamos vítimas de uma institucionalização do saber, que gera professores repetidores, e que, além disso, não permitamos que o excesso de didatismo e as normas preestabelecidas assassinem o texto literário (WALTY, 2011).

Em muitos casos, a escola tem fronteiras intransponíveis, como, por exemplo, um espaço físico em situações precárias ou mesmo a ausência de obras literárias, mas ainda é possível abrir algumas janelas (WALTY, 2011). Pode ser que, em alguns cenários, o letramento literário em E/LE tenha que caminhar tal qual a canção de Luís Fonsi:

Despacito. No entanto, retomando metaforicamente Gabriel García Márquez em *Cem anos de solidão*, é importante que lutemos sempre para não deixar que a literatura viaje no vagão carga.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A. de. A leitura literária nos discursos oficiais sobre o ensino de I/LE. In: _____. **Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2017, p. 71-93.
- AMORIM, M. A.; et al. A questão dos letramentos e do letramento literário. In: _____. **Literatura, letramentos e ensino: conceitos e propostas**. No prelo.
- ANDRADE, A. Letramento literário e a formação de professores de língua estrangeira. **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3, 2011, p. 79-90.
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino Espanhol: ensino médio**. 2011, p. 95-118.
- BOMBINI, G. La literatura en la escuela. In: ALVARADO, M (Org). **Entre líneas**. Buenos Aires. Manantial. 2001, p. 53-74.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de espanhol**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **PNLD - literário**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b.
- COLOMER, T. La evolución de la enseñanza literaria. **Aspectos didácticos de Lengua y Literatura**, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996. p. 127-171.
- COSSON, R. "Letramento literário: uma localização necessária". **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, 2015, p. 173-187.
- COSSON, R. Leitura, literatura e escola: idealizações revisitadas. In: PEREIRA, D. de C. (Org.) **Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate**. Campinas: Pontes, 2017, p. 295-305.



DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: Nara Takaki; Ruberval Maciel. (Org.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. 1ed. São Paulo: Pontes, 2014, v. 1, p. 209-229.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo, Cortez & Moraes. 1980.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: distancia entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino Espanhol: ensino médio**. 2011, p. 25-54.

GUIMARÃES, A. História do ensino de Espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, 2011, p. 1-9.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Informe. 2020.

JOUINI, K. El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso. **Didáctica. Lengua y Literatura**. v. 20, 2020, p. 149-176.

LAJOLO, M. A leitura literária na escola. In: _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000, p. 11-16.

MÁRQUEZ, G. G. **Cien Años de Soledad**. España: Alfaguara, 2007.

MARTÍNEZ, B. S. La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. **Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. São Paulo: Consejería de educación. 2012. p. 9-22.

NASCIMENTO, M. B. B.; TROUCHE, A. L. G. **Literatura y Enseñanza**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

PAULINO, M. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 55-68.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.



In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PINHEIRO-CORREIA, P. et al. *Confluencia*. 1. ed. v. 3, São Paulo: Moderna, 2016.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 98-112.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SILVA, C. R. Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura? In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, F. (Orgs.). **Literatura e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 15-33.

SILVA, G. M.; ARAGÃO, C. O. Literatura e leitura na escola: uma possibilidade para as aulas de língua espanhola no Ensino Médio. **Revista eletrônica do GEPPELE**. n. 4, v. 1, 2015, p. 27-45.

SOARES, M. Letramento em verbete: o que é Letramento? In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-25.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VARGENS, D. P. M.; FREITAS, L. M. A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino Espanhol: ensino médio**. 2011, p. 191-219.

WALTY, I. L. C. Leitura e escola: antilições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 49-58.

ZILBERMAN, R. A teoria da literatura nos bancos escolares. In: CECHINEL, A. (Org.) **O lugar da teoria literária**. Florianópolis: Editora UFSC, 2016, p. 395-417.

Título em inglês:

LITERARY LITERACY IN THE SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS: THE TREATMENT GIVEN TO THE LITERARY TEXT IN THE TEXTBOOK "CONFLUENCIA"