

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA E SUA ANÁLISE NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA (L.E)

Ester Myriam Rojas Osorio¹

Vanessa Pansani Viana²

RESUMO

O artigo mostra uma análise da divulgação e formatação de textos literários no livro didático *Enteráte!*, um dos mais utilizados nas aulas de língua espanhola no Estado de São Paulo. A justificativa baseia-se na constatação de que está havendo uma diminuição da publicação de textos literários nos materiais didáticos mais utilizados, dessa forma é crucial questionar as causas dessa mudança e seus possíveis desdobramentos no cotidiano escolar, como perceber a influência na formação do público leitor que advém dessas práticas pode apontar um dos rumos e relevância que está tomando a nossa literatura no cenário social. Verificamos se a seleção da literatura está devidamente presente e inserida no contexto sociocultural dos discentes e se está auxiliando no processo de ensino-aprendizagem presente nas diversas instituições de ensino.

Palavras-chave: Literatura. Língua Espanhola. Materiais Didáticos.

ABSTRACT

The article shows an analysis of disclosure and formatting of literary texts in the textbook *Enterate !*, one of the most used in the Spanish language classes in São Paulo. The justification is based on the finding that there has been a decrease in the publication of literary texts in the most used textbooks , so it is crucial to question the causes of this change and its possible consequences in everyday school life , how to perceive the influence in the formation of readership that comes of these practices can point one of the directions and relevance that is taking our literature on the social scene . We check that the selection of literature is properly present and inserted in the sociocultural context of students and is assisting in the teaching-learning process in this various educational institutions.

Keywords: Literature. Spanish Language. Textbooks.

O CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS E SUA UTILIZAÇÃO

Apesar da grande oferta e o fácil acesso às diversas obras literárias em manuais de ensino, livros didáticos e paradidáticos nas escolas pertencentes às redes de ensino: estaduais, municipais e particulares, em muitas delas são constantes as queixas de

¹ Professora Doutora da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Campus de Assis, e-mail: estermym@assis.unesp.br

² Mestranda na Faculdade de Ciência e Letras – Unesp – Campus de Assis, e-mail: vanessa_pansani@yahoo.com.br

educadores a respeito da dificuldade de inserção de um trabalho qualitativo relacionado à leitura e compreensão do acervo literário existente em tais instituições.

O acervo que é analisado e qualificado pelo P.N.L.D. (Governo Federal), quando é repassado e chega aos órgãos responsáveis (Secretarias de educação estaduais) é novamente reclassificado e enviado às escolas. Através dessa nova seleção feita por critérios, na maioria das vezes, meramente burocráticos, financeiros ou por favorecimento de algumas editoras em detrimento de outras, há o envio de um folder contendo as opções para a escolha do material nas redes de ensino:

Ainda em relação ao envio das obras aprovadas para as escolas, podemos afirmar que algumas editoras, em geral, continuam realizando a divulgação das obras diretamente nas Escolas de Educação Básica, durante o período destinado ao processo de escolha. Isso ficou evidenciado tanto nas falas de muitas coordenadoras, como também pelo fato de, durante as visitas às escolas para realizar nossa pesquisa, termos encontrado muitos representantes de editoras em algumas dessas escolas. Fonte: Terrazzan, 2012, acesso em 11/01/2015.

Por meio dessa problemática, o pensamento para o ensino da literatura, como contribuição eficaz na construção do conhecimento, tendo como um dos suportes tais materiais, principalmente no que tange ao ensino de uma língua estrangeira deve ser baseado em uma incessante busca reflexiva por parte do educador, começando com a escolha de materiais que ofereçam um repertório que instigue a busca pelo conhecimento por meio da leitura de textos literários, dessa forma há que se destacarem textos que sejam interativos, imaginativos, imagéticos, poéticos e que, possuam ao mesmo tempo, exercícios que atendam às necessidades socioculturais desses alunos.

Outro importante fator a ser considerado para este estudo é a análise da veiculação dos textos literários e seus respectivos desdobramentos didáticos, tendo como base também a verificação na edição destes, para refletirmos como tais aparatos evidenciam uma preocupação ou não dessas edições na preservação estrutural e estilística dos textos literários. Além de considerarmos se tais textos estão sendo explorados como uma manifestação artística, tal qual foram concebidos por seus escritores, pois qualquer leitor (seja educando ou não) precisa entrar em contato com a obra com todos os seus traços preservados, a fim de que tenha um maior panorama e distinga ou aprenda a distinguir como é um texto artisticamente construído para poder

diferenciá-lo de outros que não o são.

Nietzsche, acerca de uma das funções da arte:

Hay en los deleites sensuales algo embriagador que las religiones antiguas utilizaron; y aun hoy los poetas y los músicos tratan de utilizar esta parte de fuerza embriagadora por la evocación de sensaciones eróticas. Los artistas operan utilizando toda clase de efectos posibles con gran despreocupación.(NIETZSCHE: 1957, p.177)

Essa concepção por Nietzsche sobre um dos papéis da arte pode facilmente se perder em um texto literário, caso o mesmo seja editado ou utilizado de forma que se desvirtue sua verdadeira composição.

A visão sobre o dialogismo de Bakhtin sobre os textos (literários ou não) também é outro aspecto relevante para análise da edição dos textos trabalhados na pesquisa. Uma vez que, a ideia cartesiana de que havia uma separação entre sujeito e objeto e, este era representado pelo sujeito e, que o real passava a ser apreendido pela consciência já foi superada pelos estudos posteriores. Como o de Hegel, que pregou a identidade do ser como algo que não está mais nele, mas que se opõe a ele, de que o real são realidades que se negam pelas quais se produz um processo que nada mais é a dialética. Além de outros pensadores como Freud e Foucault evidenciando o sujeito como uma função vazia a ser preenchida por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem um enunciado. No entanto, foi Bakhtin que inaugura o conceito de dialogismo, denotando o signo, diferentemente de Saussure, como variável e flexível, marcado pela mobilidade, parafraseando Brandão (2005). E é por mais esse prisma que o estudo procura fazer um cotejo do texto literário como obra de arte e, caso ocorra, uma distinção desta situação *sui generis* para com sua edição e veiculação no livro didático, busca através da análise mostrar a perda de seu potencial dialógico, caso ocorra.

Além do fato de considerarmos que toda seleção é baseada em um critério de exclusão, e, uma de suas causas poderia ser, por que não, a de massificação do ensino, assim como a tendência de nossa educação contemporânea, como suas novas grades que estão cada vez mais voltadas ao tecnicismo, não nos estranhemos com a diminuição de disciplinas e materiais que reduzam a reflexão humanística nas redes de ensino. Até como ferramenta de subordinação cada vez maior do sujeito ao sistema que está

inserido, uma proposta de dominação pela perda de intelectualidade:

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

A carência de textos literários nos manuais de ensino está se tornando fato comum, assim como é observado no livro *Espanhol "Entérate!" (corpus da pesquisa)* formulado especialmente para o oitavo ano do ensino fundamental, série a qual, os alunos, não são considerados iniciantes no idioma, pois há dois volumes anteriores. Neste exemplar, distribuído na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, promovida sua escolha pelo P.N.L.D de 2012, há apenas um fragmento de texto literário distribuído em suas quarenta e oito páginas, sendo o mesmo ainda adaptado, o mencionado é o texto *Otroso*, de Graciela Montes, Buenos Aires, Alfaguara, 1995, p. 21-22.

A análise deste artigo baseia-se em dois textos literários encontrados no livro didático *Español – Entérate*, formulado para o sexto ano do ensino fundamental, esse material é um dos corpus que será analisado no estudo para elaboração da dissertação de mestrado. A justificativa do estudo em tese pauta-se na produção de um panorama crítico, voltado a orientar o trabalho docente, como também trazer um enfoque reflexivo através do estudo do material, por meio de teorias literárias já consagradas, buscando mostrar uma das possíveis causas da rareificação de textos literários em materiais didáticos e como tal seleção, quando há, nos norteará para uma das possíveis causas dessa problemática muito constante em nossa contemporaneidade.

Dessa forma disponibilizar-se-á um dossiê que facilitará futuras adaptações de tais manuais e, conseqüentemente poderá auxiliar em novas escolhas de textos literários que, promovam de fato uma construtiva aprendizagem da literatura e estimule a prática leitora, seja ela em sua língua materna ou em uma língua estrangeira.

A LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA:

Para o desenvolvimento deste artigo foram tomados para análise dois textos literários presentes no livro didático que pertence ao corpus da pesquisa de mestrado, o “Español – Entérate”, 6º ano (Fátima – Margareth – Sílvia), os textos escolhidos são o poema de Antonio Machado “La plaza de la torre” e a narrativa “El reloj”, de Pilar Mateos, é importante salientar que os dois textos estão inseridos em um contexto de manual didáticos, dessa forma, suas finalidades respectivas, ou seja, seus exercícios adjacentes também serão explorados no estudo como forma de verificar como tais textos são empregados no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante que não deve ser subtraído no bojo deste estudo é a verificação da composição do livro didático, pois os textos aqui explorados pertencem ao todo dessa organização e, são complementares e complementados a ela. Por isso, há que se levar em consideração que o manual foi dividido em oito unidades e cada uma subdivida em duas partes (Vocabulario e Gramatical), sendo a temática de cada unidade variada, como por exemplo: “Unidade 1 – Bienvenidos/as al curso de Español!, Vocabulario = Los países em los que se habla español, Unidade 2 - Qué bien se está entre amigos!, Vocabulario = Nombres, Apellidos, Objetos del aula, Gramatical = El alfabeto, Verbo ser em presente de indicativo, Pronombres personales sujeto”. Além dessa subdivisão em cada unidade, há também o apêndice com alguns textos para o treino de pronúncia e escuta da língua, uma unidade de leitura e no final o manual do professor, com sugestões de trabalho com as unidades e respectivos exercícios.

Como a explanação dos textos literários é feita por intermédio do manual didático, é essencial evidenciar o que Umberto Eco (2013) alertou sobre os mecanismos de análise literária em sua “Obra Aberta”, que não tomemos as partes do texto desvinculadas do contexto da obra, parafraseando o autor, qualquer análise feita de certa parte de um texto poderá ser concluída se for confirmada por outra parte do mesmo texto, e deverá ser rejeitada se a contradisser.

Partindo dessa premissa, é de valia observar que cada unidade e subdivisão do livro didático, suporte dos textos literários deste trabalho apresentam textos curtos e exercícios que são, em sua maioria, para preenchimento de lacunas. É o que ocorre com a

narrativa “El reloj”, Pilar Mateos, (Transcrição do texto como publicado no livro didático e seu respectivo exercício) alocado na parte apêndice, como proposta de exercício para compreensão auditiva:

ANÁLISE DO EXERCÍCIO E CONTO “EL RELOJ”, PILAR MATEOS:

<p>EL RELOJ</p> <p>La bruja Mon necesitaba un reloj. “Lo quiero sumergible con cronómetro y alarma; que dé las horas, los días, el mes y el año”.</p> <p>Sacó su varita mágica y dijo las palabras secretas.</p> <p>Entonces, delante de la cueva, apareció un reloj del sol.</p> <p>Pero el día estaba nublado, y la bruja Mon no supo si era la hora del desayuno o la de la comida; así se preparó la merienda.</p> <p>- Mi varita es tan vieja que sólo fabrica antigüedades. Yo quiero un reloj moderno.</p> <p>- Pues quítaselo a un niño – sugirió el cuervo Grajano.</p> <p>La bruja Mon se sintió en el umbral, a esperar que pasara un niño.</p> <p>El primero fue un hermano mayor, de ojos alegres. Y su reloj era sumergible.</p> <p>La bruja Mon lo vio.</p> <p>- Dame tu reloj.</p> <p>El hermano mayor sonrió alegremente:</p>	<p>El Hermano mediano sonrió bondadosamente:</p> <p>- Yo te lo daría. Pero detrás viene mi Hermano pequeño, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.</p> <p>El hermano pequeño tenía una carita burlona. Y su reloj emitía tres alarmas diferentes.</p> <p>La bruja Mon las oyó.</p> <p>- Dame tu reloj.</p> <p>El hermano pequeño sonrió burlonamente:</p> <p>- Yo te lo daría. Pero allí está la torre de la catedral, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.</p> <p>La bruja Mon se empinó sobre el palo de su escoba y vio la torre de la catedral.</p> <p>- Dame tu reloj.</p> <p>Y el reloj la catedral llegó volando por los aires, con gran estrépito. Rompió la puerta de la cueva, aplastó la librería y derribó todos los muebles.</p> <p>Era un reloj descomunal!</p> <p>La bruja Mon se quedó mirándolo con</p>
--	--

<p>- Te lo daría. Pero detrás viene mi hermano mediano, que tiene un reloj mucho mejor que el mío.</p> <p>El hermano mediano era de expresión bondosa. Y su reloj tenía cronómetro.</p> <p>La bruja Mon se fijó muy bien.</p> <p>- Dame tu reloj.</p>	<p>cara de tonta.</p> <p>De pronto, un ruido atronador le puso los pelos de punta: el reloj iba dar las tres, y a cada campanada, temblaba el suelo de la cueva, y las paredes parecían venirse abajo.</p> <p>La bruja Mon salió huyendo despavorida, tapándose las orejas con las manos.</p> <p>Esa noche tuvo que dormir en la torre de la catedral.</p> <p>(MATEOS, Pilar. <i>La bruja Mon</i>. Madrid, Ediciones SM, 1997, p.33-45)</p>
---	---

Fonte: Livro EspañolEntérate! – 6º ano. 3ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009, p.143-144.

Exercício 16:

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

- a) La bruja Mon quiere comprarse un reloj. ()
- b) La bruja quiere un sombrero nuevo. ()
- c) Los niños engañaron a la bruja Mon. ()
- d) La bruja quería un reloj sumergible. ()
- e) Ella quería un reloj que marcara la hora, los días y los meses. ()
- f) La bruja se llevó a casa el reloj del campanario. ()

Fonte: Livro EspañolEntérate! – 6º ano. 3ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009, p. 126.

Para início da análise da narrativa de Pilar Mateos seria útil primeiramente para o desenvolvimento posterior do estudo, que apresentemos o gênero ao qual é categorizado este texto. Para isso tomaremos como base a ideia desenvolvida sobre gêneros textuais de Bakhtin. Como o próprio já afirmou, a diversidade de gêneros textuais é infinita pelo fato das atividades humanas serem inesgotáveis, o que denota a

intrínseca relação entre gêneros textuais e comportamento humano, essa riqueza produz cada vez mais e mais gêneros, assim como foi o ocorrido com os manuais didáticos, desenvolvidos pela própria necessidade de aplicação de teorias na prática do cotidiano das escolas: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”. (BAKHTIN: 2011, p.265)

Com suas pesquisas no campo da filosofia da linguística, Bakhtin percebeu a necessidade de diferenciar os gêneros do discurso (oral e escrito) em dois campos: primário e secundário, sendo o primeiro mais voltado para a comunicação mais simples e imediata, sendo o outro composto por textos mais complexos e elaborados, como o romance.

A distinção de gênero para o autor também está no campo estilístico, o que traduz uma individualidade ou não no discurso apresentado, dessa forma gêneros ficcionais são mais propícios a mostrar a individualidade do autor e os gêneros que requerem uma maior padronização no discurso, como documentos oficiais tendem a manter uma explicitação mais padronizada e superficial, ou seja, com menos marcas de individualidade.

Analisando essas especificidades sugeridas, podemos considerar então que os livros didáticos carregam em si uma diversidade de gêneros, ficcionais como os literários, oficiais e outros com vários traços comunicativos, como os informativos. Não nos esquecendo de que no repertório desses manuais também há a elaboração de um discurso próprio, as explicações, exercícios e manuais, que visam orientar o aprendizado do aluno e trabalho didático do professor. Sendo assim, com base nos argumentos de Bakhtin podemos dizer que os manuais didáticos possuem textos primários e secundários que se complementam e, que se divergem em relação aos traços estilísticos, com características mais individuais ou mais superficiais.

A intenção do respaldo teórico é a de facilitar a compreensão dos textos em seus respectivos contextos, não é a de provar uma verdade iminente, ou trazer à luz algo que estava obscuro, como afirmou Barthes (2003) em sua *Crítica e Verdade*, pois no campo das ciências humanas isso representa um engodo, nem reduzir uma manifestação

artística em peças de análise desmontáveis, o que, por si só já reduziria o valor do objeto artístico, que é inestimável. Assim como já em 1924, tão bem apontou Bakhtin a respeito da crítica de sua contemporaneidade, marcada pelo cientificismo em voga, pois ainda hoje vivemos resquícius dele em muitos trabalhos analíticos:

Construir um sistema de juízos científicos sobre cada arte, e no caso em questão, sobre a arte literária, independentemente dos problemas da essência da arte em geral: essa é a tendência dos trabalhos contemporâneos de poética. (BAKHTIN: 1998, p.15.)

No entanto, como o próprio autor afirma não podemos simplesmente elaborar um conceito estético de uma obra apenas intuitivamente, mas há que se verificar com base em uma definição sistemática na unidade semântica da cultura, através de uma argumentação sistemático-filosófica.

O texto *El reloj*, pode ser considerado, segundo os preceitos de Adorno (1982) e Auerbach (2013) como mimético e verossimilhante, como definiu Aristóteles em sua *Poética*, pois através de sua leitura, o público, mesmo encontrando elementos fantasiosos, como o feitiço de locomoção do relógio, identifica-se com personagem central (a própria bruxa) e também com as três personagens secundárias (as crianças), pois suas respectivas ações são totalmente condizentes com as atitudes habituais humanas, demonstrando sentimentos e traços como: o desejo, a mentira, a dissimulação, a esperteza, a ignorância etc. Como percebemos na história, segundo Adorno (1982) a relação da arte com a mimeses:

A arte é refúgio do comportamento mimético. Nela, o sujeito expõe-se, em graus mutáveis da sua autonomia, ao seu outro, dele separado e, no entanto, não inteiramente separado. A sua recusa das práticas mágicas, dos seus antepassados, implica participação na racionalidade (...). Pois, o objetivo de toda a racionalidade, da totalidade dos meios que dominam a natureza, seria o que já não é meio, por conseguinte, algo denão racional. (ADORNO: 1982, p.68).

O texto de Pilar Mateos, por ser uma prosa em forma de narrativa curta, com todos os elementos composicionais desta, como: personagens, tempo, espaço, ação e o ponto de vista, como partes que compõem a macroestrutura da obra, segundo Massaud Moisés (1977) é, além disso, uma trama ficcional com traços estilísticos mais individuais

por denotarem características comuns da autora e é um texto complexo (secundário), segundo Bakhtin, com uma linguagem mais elaborada, pois é artístico.

Analisando o conto em questão, segundo Adorno (1977), quanto ao caráter expressivo de uma obra de arte podemos afirmar que esse texto não possui muitos elementos enigmáticos, os quais a faria, segundo o autor, um elemento responsável a levar o seu espectador a uma reflexão mais profunda, pois isso, somente ocorre quando a “obra arte se abre inteiramente, atinge-se então a sua estrutura interrogativa e a reflexão torna-se obrigatória; em seguida, a obra afasta-se para, finalmente, assaltar uma segunda vez com aquele que se sentia seguro da questão”, p.142. Nesse caso, o enredo da história tramita basicamente em revelar as desventuras da bruxa Mon para conseguir seu moderno relógio, os únicos enigmas, que talvez, consideraríamos seriam a sua magia e o fato da personagem ser uma bruxa. Aspectos próprios dos contos de fadas e atribuídos à história, uma vez que foi escrita e destinada ao público infantil, o que é observável pela própria constituição de seus elementos narrativos.

Com essa argumentação nos surge um questionamento que não devemos ignorar, por que uma história de livro infantil está selecionada para um livro didático destinado a um público infanto-juvenil? Pois a série referida é o sexto ano, do ensino fundamental. Talvez uma incoerência e desse modo percebemos que não houve uma maior preocupação em respeitar o universo sociocultural do público a que se destina, como Freire (1991) considerou em seus estudos:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura da primeira não possa prescindir da continuidade da leitura da segunda. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das reações entre texto e contexto. (FREIRE: 1991, p.11)

O aprendizado se dá também por meio da leitura e para que haja a compreensão da mesma é considerável o contexto sociocultural ao qual um estudante está inserido, assim como seu repertório anterior. No entanto, um dos meios mais utilizados, muitas vezes falho, para a seleção de um repertório futuro é a classificação etária, tais preceitos sociais são notados nos trabalhos da teoria Bakhtiniana como na Vigotskiana, ambos,

por meio do marxismo afirmam que a linguagem é um sistema de comunicação e também estratificação do contexto social.

A julgar tais preceitos, verificamos que outra inadequação encontrada no corpus de nossa pesquisa é a formulação do exercício acima transcrito, o mesmo foi esboçado com seis enunciados de frases curtas (enunciados que expressam pensamentos ou sentimentos, segundo a teoria Bakhtiniana), descrevendo ações simples da personagem bruxa Mon acerca de suas exigências de consumo de um novo e moderno relógio, assim a única exigência feita ao aluno é a da verificação se os enunciados são verdadeiros ou falsos. Mesmo sendo um exercício de contemplação de escuta da língua, reduz muito o desenvolvimento de potencialidades para ampliar o repertório de seu público. E outro problema pode ser ocasionado: como não houve uma elaboração de um ou mais exercícios discursivos que abranjam no mínimo alguns fatores que leve o educando a pensar no texto como detentor de elementos artísticos, pode ocasionar também uma displicência quanto ao conhecimento da arte literária e, conseqüentemente, o não incentivo às futuras leituras das mesmas.

ANÁLISE DO EXERCÍCIO E POEMA “LA PLAZA DE LA TORRE”, ANTONIO MACHADO:

<p>Poema em sua versão do livro didático:</p> <p>La plaza de la torre:</p> <p>La plaza tiene una torre, la torre tiene un balcón, el balcón tiene una dama, la dama una blanca flor.</p> <p>Ha pasado un caballero -¡quién sabe por qué pasó !-, y se ha llevado la plaza,</p>	<p>Poema em sua versão original:</p> <p>La plaza de la torre</p> <p>La plaza tiene una torre, la torre tiene un balcón, el balcón tiene una dama, la dama una blanca flor. ha pasado un caballero -¡quién sabe por qué pasó !-, y se ha llevado la plaza, con su torre y su balcón, con su balcón y su dama su dama y su blanca flor.</p>
--	---

<p>con su torre y su balcón, con su balcón y su dama su dama y su blanca flor.</p> <p>(MACHADO, Antonio. Poesias completas. Madrid, Editorial Espasa-Calpe, 1994, p.32)</p> <p>Fonte:Livro EspañolEntérate! – 6º ano. 3ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009, p. 35.</p>	<p>Para tu ventana un ramo de rosas me dio la mañana. Por un laberinto, de calle en calleja, buscando, he corrido, tu casa y tu reja. Y en un laberinto me encuentro perdido En esta mañana de mayo florido.</p> <p>Antonio Machado</p> <p>Fonte:http://www.camino-latino.com/spip.php?article36, acceso em 11/01/2015</p>
---	--

Exercícios sobre o poema:

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

1. En la plaza hay un/una:

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

2. La dama vivía en un/a:

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

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

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

4. El poema describe un/a:

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

(Exercícios retirados do livro citado, p. 37)

Assim como explicitado na análise do conto, para estudo desse poema e sua inserção com base nos exercícios didáticos constantes no livro, serão também expostos os métodos de exploração e seus mecanismos recursivos utilizados. Para tal, tomamos como base as teorias apresentadas por Frye (1973) e Eco (1976) em suas *Anatomia da crítica* e *A estrutura ausente*, por julgarmos que são obras pertinentes aos elementos estruturais mais recorrentes encontrados no poema, e, no âmbito de análise dos elementos semânticos, o estudo pautou-se na obra *Na sala de aula* (1989), de Antonio Candido.

Para começar é válido observamos que, a versão publicada no livro didático foi adaptada, onde foram suprimidos seis versos, no entanto essa supressão não foi sequer citada na referência bibliográfica trazida no manual. Uma falha que, além de desrespeitar os direitos artísticos do poeta, também compromete a leitura e possível interpretação do leitor.

Destarte, a análise tomará como base o poema em sua escrita original, mas sem deixar de comentar os prejuízos caso fosse feita através de sua versão adaptada.

Quanto sua estrutura, o poema é dividido em duas estrofes, a primeira conta com dez versos e a segunda com seis, como percebemos a montagem das estrofes com seus respectivos versos sugere um afinilamento estrutural.

A primeira estrofe, ao fazermos uma análise semântica dos seus enunciados pode ser dividida em duas partes, onde na primeira, que dividimos do primeiro ao quarto verso, há uma descrição de cenas que remetem a flashes, com substantivos ligados com o verbo ter no presente “tiene”, “tem” que neste caso funciona como um verbo de ligação. As imagens descritas pelos substantivos: praça, torre, varanda, dama e flor são retomadas a cada verso posterior ao que aparecem, com exceção da flor que, aparecerá no último verso da estrofe.

Esses flashes são produzidos pela sucessão de imagens que as descrições dos

enunciados provocam, e ao retomarem umas às outras, dão uma dimensão que vai de um macro para um microcosmo, pois se inicia com a praça e vai se restringindo até a flor. Essas frases são curtas e sintaticamente não são ligadas por nenhuma conjunção, produzindo parataxes, um recurso anticlássico, utilizado também na escrita de “A prisão de PetrusValvomeres”, de Amiano Marcelino, historiador do século IV D.C., que foi analisado por Auerbach, sobre a figura estilística o autor discorre:

[...] no tom há algo de penetrantemente impulsivo, algo de humanamente dramático, e na forma, um predomínio de parataxe; estas duas coisas, tanto isoladamente quanto em conjunto, têm um efeito totalmente anticlássico [...] em todas as passagens, no lugar da hipotaxe casual ou, pelo menos, temporal, que seria de esperar no latim clássico, [...] aparece a parataxe, o que de modo algum enfraquece a ligação entre os dois acontecimentos, que ao contrário, ressalta enfaticamente essa relação [...] (AUERBACH: 2013, p. 60)

Dessa forma, o autor evidencia que o uso de parataxes não atrapalha a interpretação dos acontecimentos sucessivos, vemos isso claramente na primeira parte desta estrofe, esse recurso, justamente por não inserir conjunções, não provoca pausas na leitura e permite que o fluxo rápido amplie o poder de geração de imagens em nossa mente.

Já o quinto e sexto verso dessa estrofe causa uma ruptura na sequência imagética, quando repentinamente aparece a descrição, feita tanto pela introdução de outro verbo em outro tempo “ha pasado”, “passou”, e logo após uma fala, o uso da pontuação, como o travessão e exclamação evidenciam o diálogo: “- quién sabe por quépasó!”, “- quem sabe por que passou!”. Há uma parada nas descrições, como se tal cavaleiro roubasse a cena do lugar, todos olhassem para sua passagem, então o “eu-lírico”, sem sabermos quem o é, faz a pergunta exclamativa, mostrando ênfase ao querer descobrir o motivo da entrada deste cavaleiro na cena. É importante dizer que os dois verbos com o mesmo valor semântico “pasar” são utilizados em dois tempos distintos: “há pasado” e “pasó”, o primeiro, na língua espanhola está no presente perfeito, pois é um passado recente, e, o outro no passado, denotando uma ação mais antiga. Os tempos verbais diferentes evidenciam um distanciamento entre o cavaleiro e o “eu-lírico”, demonstrando que um chega após o outro, ou, o cavaleiro chega e o “eu-lírico” estava observando sua chegada e depois a descreve.

Ao partirmos para a finalização da primeira estrofe, com seus últimos quatro versos, vemos que a ruptura é enfatizada pela conjunção “y”, “e”, já no início do sétimo verso, logo após esse elemento há a introdução do verbo “ha llevado”, “levou”. Com isso, a descrição das cenas dos primeiros versos recomeça, com a mesma sequência de ordem dos substantivos nos primeiros versos: praça, torre, varanda, dama e flor. Mas agora as cenas são descritas como subordinações à ação do cavaleiro, pois ele levou todos os elementos consigo, este ato de levar está no sentido metafórico, ou seja, levou todo o cenário em que a dama está inserida, pois podemos considerar pra isso duas hipóteses, que fez isso ao levar seu coração, então o “eu-lírico” mostra a percepção da cena, através do olhar da dama, ou levou consigo todo encantamento do lugar, produzido pela presença da dama, traduzindo delicadeza e beleza versus brutalidade e crueldade.

O jogo de distanciamento e aproximação, que vai do macro ao micro, é alternado pela visão das três personagens: eu, dama e cavaleiro, demonstrando explicitamente a intencionalidade do “eu-lírico”, que segundo Frye: “A lírica é o gênero no qual o poeta, como o escritor irônico, volta as costas à audiência” (p.266). No entanto, esse eu brinca com o recurso e o usa de modo a demonstrar que, ao mesmo tempo em que está isento aos fatos, de súbito inverte tal lógica.

Na segunda estrofe, a preposição “para” aparece no início do décimo primeiro verso, usada como recurso para mostrar a finalidade do uso do ramo de rosas, que está no décimo segundo verso, “para tu ventana”, “para sua janela”, as rosas foram dadas para serem postas na janela, esse *enjambement* possui uma inversão sintática: “Para tu ventana” “Un ramo de rosas me diolamañana”, “Para sua janela um buquê de rosas deu-me a manhã”, com a passagem da frase para ordem direta ficaria assim: “A manhã deu-me um buquê de rosas para sua janela”. Analisando a sentença dessa forma, vemos que surge uma ambiguidade gerada pelo pronome adjetivado “sua”, pois a janela pode ser tanto da dama, do cavaleiro, do próprio “eu-lírico” ou este eu pode ser representado também por uma das duas personagens. Percebemos que o sujeito é representado pela manhã, e o objeto indireto é representado por uma pessoa, o que torna isso possível é o verbo “deu-me”. Mas, ao compararmos o verso com o significado global do poema, observamos que a personagem que estava na janela era a dama, então as rosas podem ter sido dadas a ela, neste caso a dama assumiria a voz do eu, ou como outra

possibilidade interpretativa as rosas seriam do “eu-lírico”.

Do décimo terceiro ao décimo quinto versos o verbo aparece na primeira pessoa, manifestada pelos verbos “he corrido” e “me encuentro”, por isso o foco parte do externo para o interno, “eu-lírico”, como no início da estrofe, assume para si a visão dos acontecimentos e, pela primeira vez, demonstra os seus sentimentos, pois diz que “Por um labirinto, de rua em beco”, “Procurando, corri, sua casa, sua grade”, “E, em um labirinto me encontro perdido”. Através desses versos vemos que a situação de perda espacial é uma metáfora para uma embriaguez sentimental.

Os elementos representados pelos substantivos praça, torre, varanda, dama e flor no início do poema, agora são substituídos por outros de mesmo valor semântico, para representação espacial no final do poema: labirinto, rua, beco, casa, grade, todas nesta ordem, até desencadearem em labirinto novamente. Dessa forma, a ideia parte do espaço maior (labirinto) para o menor (grade) e se fecha com labirinto novamente, por isso o valor semântico e o posicionamento das palavras nos versos são complementares, transmitem uma ideia de que, o caminho foi percorrido por alguém, mas este esbarrou na grade e dali, voltou-se para o início, ou seja, representa um ciclo que não chega a lugar algum, tal qual é a função de um labirinto.

Com a leitura do último verso “Em esta maña de mayo florido”, “Nesta manhã de maio florido”, como o autor é espanhol, concluímos que o espaço do poema se passa no hemisfério norte, sendo primavera no mês de maio. Portanto, o “eu-lírico” fecha a sua descrição demonstrando que o espaço está carregado de flores. As flores, assim como a primavera carregam em si um símbolo de esperança para a cultura ocidental, pois marca o renascimento da natureza após um rigoroso inverno, passagem do frio para o quente. O uso de simbologia em poemas é recorrente, como elucida Frye:

Qualquer unidade de qualquer estrutura literária que possa ser isolada para apreciação crítica. Uma palavra, uma frase ou uma imagem usadas com algum tipo de referência especial (é esse o significado habitual de símbolo), todas são símbolos quando constituem elementos discerníveis na análise crítica. (FRYE, 1973, p.75)

A representação das flores no poema é uma característica contumaz, está nas três estrofes: a flor branca, o buquê de rosas e o mês de maio florido. Na primeira estrofe,

quinto verso “La dama, una blanca flor”, a flor pode ter aqui uma conotação de pureza, a dama representada como uma branca flor. Na segunda estrofe, décimo segundo verso, o ramo de rosas dado pela manhã como foco de florescimento, surgimento de esperança e na última estrofe, décimo sexto verso, maio florido a esperança está ampliada, se estende pelo mês todo e toda estação. Por isso, apesar da sensação de estar perdido na segunda estrofe, o “eu-lírico”, demonstra que tem perspectiva de mudança em sua situação, sentimento, ampliando para o lugar.

Outros elementos que podem ser considerados símbolos no poema são as personagens dama e cavaleiro e o espaço representado por uma praça com torre, todos eles remetem à Idade Média, e segundo Frye (1973) são arquétipos, que ele também denomina como atmosfera, que é formada por imagens analógicas.

Quanto aos recursos sonoros, o autor Antonio Machado é estudado como um modernista espanhol, característica que não o prendia ao uso de formas fixas e rimas, mas lendo o poema em voz alta percebemos claramente que a primeira estrofe possui muitas vogais abertas, palavras com muitos “as”, já a segunda estrofe o uso de “as” é menor e as palavras possuem muito “es” e “os” tornando os sons mais fechados, além de palavras com sons mais nasalizados como mañana, ventana, laberinto, encuentro, o que torna mais fechada a pronúncia. Além disso, na primeira estrofe os versos são mais curtos que na segunda, dando mais leveza ao som. Então deduzimos que o “mélos” e “ópsis” líricos, denominados por Frye (1973) como também zunzum e rabisco, ou seja, escrita e som se complementam para o significado global do poema, pois na primeira estrofe há descrição de cenas (exterior) e na segunda um enfoque ao sentimento de incerteza (interior).

Com a análise encontramos uma riqueza de características para a exploração de leituras e para o âmbito educacional as possibilidades de instigar a imaginação e aprofundamento de interpretação do texto com os alunos são infinitas, no entanto, ao nos depararmos com os três exercícios acima transcritos, encontramos um reducionismo muito grande para tais possibilidades.

Os quatro exercícios são de múltipla escolha compostos cada um com três alternativas, as quais o aluno precisa escolher a alternativa que se pede na questão, sendo três enunciados de ordem de localização de detalhes explícitos no texto, mas com

outros nomes (vivienda = Plaza (1º exercício), castillo = torre (2º exercício), pueblo = dama, (3º exercício)), e um exercício que o educando precisa interpretar os fatos acerca das características do cavaleiro e da dama, por conta do sentido global do poema.

Dessa forma, enfoques com objetivos para discussões mais abrangentes quanto aos possíveis significados do poema são desprezados. O trabalho com figuras de linguagem, figuras de estilo e outros recursos artísticos literários são deixados de lado, empobrecendo as possibilidades de inserção do aluno no universo literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos textos literários e suas respectivas propostas didáticas no manual examinado mostraram, no primeiro caso, que a narrativa da bruxa Mon, no conto “El reloj”, por ser uma história com elementos cotidianos, mas com mescla de características de contos de fada e, com a presença de um ensinamento moral, além de estudos que mostram a literatura de Pilar Mateos como destinada para o público infantil:

Pilar Mateos Martín (Valladolid, 1942) es una escritora española reconocida sobre todo por sus obras de literatura infantil.

En sus relatos destaca la atención a los personajes aislados (marginados hasta cierto punto, o tristes por lo que los rodea, o descontentos de sí), a los que se describe sin moralinas expresas (véase *Jeruso quiere ser gente*, donde la crítica al tendero no se hace explícita y la reivindicación de los desfavorecidos queda en mostrar que lo diferente no se identifica con lo malo). Aparte, en sus historias se funden la realidad y la imaginación, por lo que en medio de un ambiente realista podemos encontrar lápices que dan existencia a lo dibujado (*Historias de Ninguno*), vendedores de cocodrilos (*Molinete*) o niños que a voluntad se convierten en caballos (*El rapto de Caballo Gris*). En particular, en su obra hay una idea central que indica que la fantasía y los sueños tienen el poder de crear nuevas realidades, situadas al mismo nivel de experiencia que la cotidiana. Fonte: http://es.wikipedia.org/wiki/Pilar_Mateos. Acesso em: 11 jan. 2015).

Reunidos os elementos comentados e a série do livro (6º ano, alunos com faixa etária entre 11 a 13 anos), para qual o texto foi escolhido percebemos que há uma inadequação razoável quanto à temática selecionada, porém não representando maiores problemas para leitura e interpretação textuais.

A questão central da problemática envolve o exercício elaborado para o texto,

como já comentado, mesmo sendo um exercício complementar auditivo, a narrativa foi o único texto literário em prosa selecionado para o manual, portanto poderia ter sido explorado com exercícios abertos, discursivos, que levassem o aluno a explorar melhor a imaginação tão incitada na temática do enredo, além de deixar em aberto outras possibilidades de interpretação e reconhecimento de elementos artísticos, como forma de incentivo ao educando, para que amplie seu repertório acerca dos textos literários e conhecimento da língua espanhola.

Quanto ao poema de Antonio Machado, mesmo não sendo o único texto em versos publicado na edição, e, como a sua própria formatação para o manual foi adaptada sem constar alguma menção quanto à alteração, só por esse motivo já temos argumentos suficientes para que nenhum exercício pudesse ser explorado. Como próprio Eco (2013) fundamentou, nenhuma análise e interpretação podem ser feitas se não estiverem inseridas no contexto total da obra.

Mas como a proposta do estudo envolve também a análise dos exercícios complementares ao texto, não poderíamos deixá-los de lado, dessa forma verificamos que os quatro exercícios explorados sobre o poema apenas tangenciaram a temática, exigindo uma interpretação inócua do aluno, sendo todos eles elaborados com três alternativas de múltipla escolha, empobrecendo a ampliação da leitura do texto.

Além disso, no exercício três, entre as alternativas para escolha, há uma sugestão interpretativa que reduz o valor artístico do poema, pois quando é pedido ao aluno que escolha o porquê do cavaleiro ter levado a praça, a torre, a varanda, a dama e a branca flor, exclui a possibilidade de “blanca flor” ser uma metáfora para a dama. Sendo que, a alternativa dada como resposta válida é a “La dama da vida a la Plaza”, “A dama dá vida à praça”, também excluindo a opção de que o cavaleiro poderia ter levado o coração da dama consigo.

Portanto, como examinamos nesse manual, notamos com uma pequena amostra, como o tratamento com os textos literários está sendo feito, são poucos explorados e quando o são não há como cuidado com a sua editoração e elaboração de propostas pedagógicas. A questão que se deriva desse percalço é: qual seria o motivo dessas evidências? Por isso, um estudo mais abrangente que tente buscar algumas das possíveis respostas ou que, incite o levantamento de outras perguntas é necessário para promover

uma maior discussão sobre esses problemas, pois julgamos que com isso, também podemos pensar sobre qual rumo a literatura, o ensino de uma língua estrangeira e os desdobramentos da repercussão de suas práticas pedagógicas estão tomando no cenário educacional, com isso, permitindo revelar também a postura de nossa sociedade perante tais práticas.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa - Portugal: Edições 70 para Martins Fontes, 1982.

ARISTÓTELES. **Poética e tópicos I, II, III e IV**. Trad. Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter Books, 2013.

AUERBACH, E. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRAIT, B. **Bakhtin - Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2002.

BRUNO, TONI & ARRUDA. **Español Entérate!** São Paulo: Saraiva, 2009.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

_____. **Na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1989.

ECO, H. **A estrutura ausente**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Obra Aberta**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRYE, N.. **Anatomia da crítica.** São Paulo: Cultrix, 1973.

MATEOUS. http://es.wikipedia.org/wiki/Pilar_Mateos. Acesso em: 11 jan. 2015.

MOISÉS, M. **A análise literária.** (5. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

NIETZSCHE, F.. **Tratados Filosóficos.** Buenos Aires - México: Aguilar – Madrid, 1957.

POUND, E. **A arte da poesia.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

TERRAZAN, L. B. *ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS.* 2012. Disponível em:
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2386/97>. Acesso em: 11 jan. 2015.

WELLEK, R; WARREN, A. **A teoria da literatura e metodologia dos estudos literários.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Artigo aceito em jun./2015.