

EL PROFESOR COMO TEJEDOR DE REDES DISCURSIVAS: CIUDAD Y LITERATURA-DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL

David Alonso Bueno Baena¹

Resumen: Este artículo recoge los principales aspectos sobre ciudad (DELGADO, 2007; EAGLETON, 2010), literatura y lengua española (SERRANI, 2010), discutidos en un artículo de 2015, publicado en esta misma revista. Pretendemos con él, consolidar y profundizar la discusión en torno a la necesidad de considerar al profesor como *tejedor de redes* entre diferentes elementos como el Libro Didáctico, Lecturas Literarias, la realidad inmediata de los alumnos y la cultura deseada, en este caso, español. De modo que, para este trabajo, discutimos temas de Cultura, de Literatura, y establecemos una relación entre la ciudad y la producción de libros didácticos, siendo que ambas sufrieron procesos de transformación que hasta el día de hoy continúan existiendo.

Palabras clave: ELE-B, Ciudad, Literatura, Lingüístico-Discursivo, Literario-Cultural.

Resumo: Este artigo reúne os principais aspectos sobre cidade (DELGADO, 2007; EAGLETON, 2010), literatura e língua espanhola (SERRANI, 2010), discutidos num artigo de 2015, publicado nesta mesma revista. Pretendemos com este trabalho, consolidar e aprofundar na discussão sobre a necessidade de considerar o professor como *tecedor de redes* entre diferentes elementos como o Livro Didático, as Leituras Literárias, a realidade imediata dos alunos e a cultura desejada, no caso, espanhol. De modo que, para este trabalho, discutimos temas de Cultura, de Literatura e estabelecemos uma relação entre a cidade e a produção de livros didáticos, sendo que ambas sofreram processos de transformação que até o dia de hoje continuam existindo.

Palavras-chave: ELE-B; Cidade, Literatura, Linguístico-Discursivo, Literário-Cultural.

Introducción

En Brasil, a partir de múltiples esfuerzos por parte de académicos y sectores políticos interesados en fortalecer la enseñanza pública del español, y dado el contexto geográfico que circunda al país, fueron desarrolladas políticas que se conjugaron en la ley 11.161 de 2005. Tales políticas sirvieron para impulsar la enseñanza de español en el país y permitieron la apertura, progreso y promoción de la discusión académica de

¹ Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

la misma (RODRIGUES, 2010). Como resultado, han surgido nuevos modos de abordaje de la enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas y mejoras constantes evidenciadas, entre otras, en las ediciones que hasta 2018 tuvo el Libro Didáctico de español evaluado, aprobado y distribuido por el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) para enseñanza primaria, secundaria y media.

De igual forma, el valor innegable de la lectura literaria desde una perspectiva discursiva y dentro de una concepción más amplia como la intercultural también comienza a ser de gran interés para la enseñanza de lenguas modernas (SERRANI, 2007, 2010; FARRERO, 2010). El avance en estos dos grandes frentes, libro didáctico y concepciones de los Estudios Literarios y Culturales, nos han movilizado hacia el estudio de posibilidades de prácticas literarias como una acepción de cultura, a la realización de la literatura en clase; esto con el libro didáctico como mediador y con el profesor como agente movilizador.

En 2015, planteamos esta discusión, en el artículo “Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Viales” (BUENO, 2015), desde una perspectiva de la ciudad. En aquel entonces el Libro Didáctico (En adelante LD) ya empezaba a sufrir el efecto del desmantelamiento de la llamada Ley del español, que iría limitando el acceso del estudio de español en las escuelas y colegios públicos de Brasil. Sin embargo, aún era posible pensar en una discusión que posicionara el LD como parte de un proceso sociohistórico, que tuviera al profesor como tejedor de redes entre lo que allí se plasmaba, la literatura y la realidad del alumno.

Esa idea aún la conservamos y reforzamos en este artículo la necesidad de considerar la cultura, los estudios literario-discursivos y el libro didáctico en el proceso enseñanza/aprendizaje que conlleve al alumno a una enunciación del espacio en el que se desenvuelve su vida. De esta forma, partiendo del estudio de la ciudad como un cuerpo (ORLANDI, 2001), como sociedad (DELGADO, 2007), siempre en movimiento e inestable. Veremos la relación que se puede establecer entre esta, el libro didáctico y las prácticas docentes, para así, consolidar al profesor de español como *tejedor de redes* entre LD, literatura, la *Cultura de Partida* y la *Cultura deseada*² del estudiante de español.

La transculturación de la ciudad y del libro didáctico

El libro didáctico de español, principal instrumento de trabajo de profesores de todo Brasil, ha pasado por un proceso que en sus inicios desconsideró la *Cultura de partida* (brasileña) del alumno. Esto es fácilmente reconocible en los libros de la década

² Para el caso brasileiro, la Cultura de Partida será la brasileña y la deseada será aquella variedad del español que forme parte del estudio o de la intención del alumno. Cf. Serrani (2010). La Cultura deseada no implica una finalización del proceso sino, más bien, el deseo de la lengua, en términos de Revuz, (1998).

del 90 (PONTE, 2010 p. 165) cuyo foco cultural y lingüístico era España. Este tipo de manuales ofrecían un tratamiento del español como estructura rígida y completa que solo era posible reproducir, esto es: repetir y memorizar.

Este tipo de concepciones se han ido desvirtuando poco a poco, como parte del proceso de transformación del material didáctico, gracias a vehículos como la revista *abehache*, asociaciones de profesores de español de diferentes Estados del país, la inclusión del español dentro del PNLD y, debido a recientes ataques contra la enseñanza de español en Brasil, otros movimientos se han sumado a la lucha por la permanencia del español en el currículo de las escuelas públicas; tal es el caso del movimiento *Fica Espanhol*. Estos son algunos de los tantos actores que han abogado y fomentado discusiones que han enriquecido la enseñanza-aprendizaje de español en Brasil.

En un artículo publicado en 2015 en esta misma revista, por ejemplo, se discutía la relevancia teórica y modos concretos de incluir la cultura y la literatura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en contexto brasileiro (ELE-B). Para dicha discusión se partía de los conceptos de cultura elaborados por Eagleton (2010) y la relación de estos conceptos con lecturas literarias de poemas colombianos con relación a urbes latinoamericanas como Bogotá o São Paulo, para la enseñanza de español a estudiantes brasileiros.

El centro de la discusión es que la ciudad latinoamericana y la enseñanza de español con foco en la literatura pueden ser entendidos como un único proceso “en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja [...] un fenómeno nuevo, original e independiente” (ORTIZ, 1987, p. 5). Este proceso, entendido por Ortiz como Transculturación, nos permite entender que tanto las ciudades, como el libro didáctico de español para brasileiros, como la lectura literaria, son una especie de ritornelo sobre el cual el alumno y el profesor se debruza constantemente modificando y siendo modificados a la vez.

Pensar en términos transculturales nos lleva, en primer lugar, a considerar la *Cultura de partida* para, posteriormente, iniciar el tejido basado en múltiples diálogos con la *Cultura deseada*. Dicho diálogo se puede pensar desde diversas manifestaciones culturales, como pueden ser: la pintura, la música o la literatura. En este caso, dicho diálogo implica la conciencia de la carga discursiva que dichas manifestaciones conllevan y que le permiten al estudiante re/construir sentidos y reconocerse en ese otro para tomar una posición sobre los modos o inclusive sobre cuál variedad/uso de la lengua adoptar (CELADA, 2006).

Ahora bien, no se puede desconsiderar el hecho de que la enseñanza/aprendizaje de lenguas comprende, como entiende García y Flores (2014), “*o surgimento de uma multiplicidade de recursos e repertórios linguísticos decorrentes da intensificação migratória em todo o mundo [...]*” (Apud ROCHA et MACIEL, 2015, p. 417). De allí que se entienda la cultura como porosa y vulnerable a cambios e impactos que otras culturas,

incluso las existentes dentro de un mismo territorio, pueden transferir a la *Cultura de Partida*. Desconocer estas posibilidades de diálogo sería volver al exotismo de otrora (cf. CELADA, GONZÁLES *et* KULIKOWSKI, 1996), cuando los aspectos culturales de la lengua eran relegados a pequeñas y aisladas secciones culturales en los manuales de español.

La ciudad, en tanto que cuerpo (ORLANDI, 2001), se comporta de modo semejante. No se puede desconocer su constante transformación, pues esto lleva a exotismos o, mejor, a discursos preconcebidos sobre lo que es o no es una ciudad. Este tipo de discursos son claros cuando pensamos en aquel turismo que desecha determinados espacios de la ciudad, mientras exalta otros que son ocupados apenas por una capa delgada de la sociedad (BAENA, 2020). Como ciudadanos, transformamos y somos transformados por la ciudad, significamos y somos significados por la cultura. Por su singularidad y porosidad en sus fronteras, las grandes ciudades, y las latinoamericanas especialmente, son un tema crucial para ayudarnos a entender al otro y, por ende, a entendernos a nosotros mismos.

Entender ese proceso de transculturación es fundamental para entablar redes discursivas que permitan fluir el diálogo, la ida y vuelta a sí mismo. Decíamos que los manuales de español de otras épocas consideraban apenas a España como el punto de final, y es imposible dejar de pensar en la “razón ordenadora” que Rama (1998, p. 19) refería al hablar de la forma en damero de las ciudades hispanoamericanas. Según este autor, la forma concreta, que mostraba una ciudad de medidas exactas, pretendía postular e implementar orden. La ciudad y los instrumentos para su fundación se concebían como la representación simbólica que aseguraría la aplicación del poder absoluto.

De la misma forma, los LD también tuvieron por largos años un “orden” de cómo y qué debía ser enseñado. Repetir y memorizar. Felizmente los habitantes, usuarios del espacio y de la lengua, rompieron todas las fronteras impuestas, tanto a la ciudad como al LD, y ambos fueron modificándose conforme el cuerpo iba creciendo y deformándose.

Ciudad, formadora cultural

Fue cuestión de tiempo para notar que las ciudades latinoamericanas no serían un *producto* que se podía contener. Diversos procesos en los países de la región obligaron al desplazamiento, a veces voluntario, a veces forzado, hacia las principales ciudades de los países. Este desplazamiento en masa derivó en la construcción de periferias, las ciudades se fragmentaron y, ni siquiera ciudades planificadas recientemente, como el caso de Brasilia, se salvaron de dicho proceso, pues las mismas personas encargadas de construir la ciudad encasillada, ahora la deconstruyen y resignifican desde las periferias.

Las periferias urbanas de varias ciudades latinoamericanas tienen, de acuerdo con Ziccardi (2016), mucho en común: son asentamientos que se han construido fuera de la lógica capitalista, por iniciativa de personas que vienen de áreas rurales y que buscan nuevas oportunidades laborales. Sin embargo, estos nuevos habitantes de la ciudad no vivieron una integración completa; es más, parte de las oportunidades que la ciudad brindó en cuanto a educación, salud, entre otros, se dieron en la medida en que estos habitantes inesperados se unieron a la fuerza laboral de manera informal, por lo que su “coste” fue bajo.

Al no integrarse completamente al sistema laboral, estos habitantes no formaron parte de los sindicatos. Estos sectores generaron otras organizaciones locales como una manera de mejorar sus condiciones de vida. Ziccardi destaca que este proceso ocurrió un poco más tarde en Ciudad de México: “En el caso de Ciudad de México, este proceso ocurrió después, y tuvo sus particularidades, como lo es el hecho de que en los 80 un movimiento popular surgió y prosperó, abriéndole paso a líderes que, después, se unieron a partidos de izquierda (...)”³ (ZICCARDI, 2016, p. 206). Eventualmente estas comunidades fueron “asimiladas” dentro de las fronteras de la ciudad, mejorando sus condiciones, sin llegar a tener las mismas condiciones que otros sectores de la ciudad. Sin embargo, prevalece en ellas el sentido de comunidad y de organización local.

Las ciudades latinoamericanas están caracterizadas por una situación de desigualdad, a la que las políticas neoliberales de las últimas décadas han fragmentado y segmentado. A estas desigualdades urbanas también se suma el factor de la globalización y la manera como se organiza la producción de bienes y servicios, que tiende a homogeneizar algunos sectores de la ciudad de acuerdo con su producción (ZICCARDI, 2016).

La expansión de la infraestructura de las grandes ciudades latinoamericanas como Rio de Janeiro, Ciudad de México, Caracas, Buenos Aires, entre otras importantes ciudades junto a los intereses económicos nacionales, favorecieron el desplazamiento de los barrios residenciales, antes ubicados en el centro de la ciudad, a la periferia; este fenómeno sucedió tanto para los sectores elitistas como para la clase media-baja y las áreas industriales, transformando aquel viejo concepto de ciudad rígida y trayendo varias consecuencias: la generación de nuevos “centros” con actividades económicas del sector terciario, desvinculados con el centro “tradicional, la dispersión desarticulada de la población que, en muchos casos, empezó a considerar el centro tradicional como “peligroso” o “anticuado” y la degradación de este centro, no solo por el desplazamiento de su población sino por la promoción de políticas públicas que promovieron la construcción de vías rápidas, incluso atravesando el centro histórico con viaductos y autopistas para promover el transporte rápido a las periferias (BAGES, 2014).

³ La traducción es nuestra. En el original consta: “*In the case of México City, this process occurred later on, and had particular traits, as it was in the 1980s that a popular movement emerged and thrived, giving rise to leaders who later joined leftist parties (...).*”

El desplazamiento de los núcleos de actividad económica no facilitó el desarrollo de un proyecto urbanístico que promoviera los espacios públicos, dejando vacíos urbanos sin relación con su entorno. Adicionalmente, la creación de espacios de beneficio para la comunidad en general, como la implantación de la red de metro, fue tardía. En el caso de los metros, encontramos que la primera línea inició en los setenta, en Ciudad de México y en São Paulo posteriormente; momento en que la infraestructura de avenidas estaba siendo apenas consolidada.

Las ciudades latinoamericanas contemporáneas, son lugares donde las lógicas urbanas se han puesto en servicio de las lógicas consumistas. Ante la capacidad de las empresas y de lo global y lo supranacional de homogeneizar las experiencias de los ciudadanos de todas partes del mundo, resulta casi imperativo que la manera en que nos relacionamos con la ciudad, especialmente desde el ámbito pedagógico, permita a los actores educativos tener (o recuperar) cierta soberanía sobre las maneras como se significa a sí mismo. Por tanto, el personaje del *flâneur* o del poeta de Baudelaire resultan vigentes en la medida en que podemos identificar las dinámicas actuales de los habitantes de la ciudad con él y también como una propuesta pedagógica. Esto de la mano de los lugares y temas de la metrópoli que tienen un potencial problematizador:

Pero en ese proceso, —este sería el regreso feliz— la ciudad nos acompaña a la escuela, es decir, nos descubre las nuevas posibilidades en potencia de una metrópoli cruzada por las nuevas experiencias educativas del mestizaje, el nomadismo, el devenir-mujer de lo público, la creación artística efímera, las luchas juveniles, los nudos y las redes sociales, y en fin, todo aquello que en el territorio urbano actúa como laboratorio donde se ensayan las transiciones y las transformaciones sociales y culturales” (MARTÍNEZ, 2010, p. 3).

Justamente, y considerando la necesidad de ubicar al estudiante como principal significante de los espacios de la ciudad, algunos de los documentos oficiales más relevantes, que sirvieron incluso para orientar y ampliar la reflexión de los profesores sobre la educación Media en el país, las Orientaciones Curriculares de Enseñanza Media (OCEM), retoman constantemente la idea de ejercer ciudadanía.

En dichas orientaciones, desde la misma presentación del documento, se hacía énfasis en que el papel de la educación debe ser, entre otras, la “*consolidação da cidadania*”. El mismo documento menciona la necesidad de garantizar que el estudiante esté preparado para el “ejercicio cotidiano de la ciudadanía” (BRASIL, 2006, p. 18); en otros lugares se refuerza el sentido de “ejercicio” o de “calificación” para la ciudadanía. Finalmente, es en la página 88 del documento que se trabaja con la “noción de ciudadanía” donde se destaca que este es un valor social de desarrollo necesario durante la etapa de aprendizaje.

El concepto de ciudadanía en sus inicios, explica el documento oficial, tuvo sus orígenes en lo que se conocía como Educación Cívica, que enseñaban “buenas maneras”, patriotismo, y deberes de las personas con la sociedad en la que el estudiante se encontraba insertado. Posteriormente, este sentido se modificó y pasó de ser un sentido homogeneizante a uno amplio y heterogéneo y que “se entiende que ‘ser ciudadano’ envuelve la comprensión sobre qué posición/lugar una persona (el alumno/ el ciudadano) ocupa en la sociedad” (BRASIL, 2006, p. 91). Es justamente este último entendimiento del concepto que parece relevante destacar, pues el objetivo debe ser lograr que el estudiante se sitúe y ocupe un espacio en la sociedad en la que transita; para opinar, preguntarse por ella, comprenderla, cambiarla si así lo desea, *utilizar la ciudad* (DELGADO, 2007).

En la siguiente sección, vamos a establecer la relación de la literatura con el libro didáctico y la lengua con la literatura y con relación a la enseñanza-aprendizaje de español en Brasil.

Consolidando la Lengua-Literatura y la lectura literaria: el docente como tejedor de redes

De todos los posibles usos del lenguaje (EAGLETON, 1998) la literatura es uno que nos abre posibilidades a múltiples mundos, reales y ficticios, con fines pragmáticos y por placer, lógico e ilógico, cotidiano o extraordinario. Por tanto, entenderemos la literatura como práctica social directamente relacionada a la historia de la humanidad; como una consecuencia del deseo y la necesidad humana de usar el lenguaje y que no debería limitarse apenas a una capa privilegiada de la sociedad.

Y, si esto es así, si literatura es ese uso del lenguaje, entonces una instrucción de uso de un medicamento, una *pichação* sobre un edificio de una ciudad brasilera, o un libro ganador del premio Nobel de literatura, puede ser considerada como literatura. Lo que determina qué es un texto literario es el uso que una comunidad cultural le da a un texto, o como lo describe Carrasco (1989), quien para la época ya veía una necesidad de considerar lo literario, lo lingüístico y lo cultural como una red que el discurso entreteje: “lo literario es un caso particular del texto, un subtipo, y se define por un conjunto de motivaciones (normas) que hacen posible la producción y recuperación de textos, en cuanto estructuras verbo-simbólicas en función cultural” (CARRASCO, 1989, p. 22).

De hecho, la separación de ese entramado, lengua-literatura-cultura, rigió los cursos de enseñanza de español en Brasil en sus inicios (BRASIL, 1945), implicando una relegación de la literatura a momentos cortos, opcionales y desconectados de la realidad del alumno. A un lado quedaban el disfrute o la estética y se limitaba la literatura a aquellos textos literarios que pertenecían a un Canon, definido, rígido, que no jugaba con el lenguaje. Con el texto literario se buscaba entonces cultivar personas y no tratar la Cultura como parte constitutiva del sujeto educable.

Posteriormente, con el auge de los métodos comunicativos, se da relevancia al estudio de la forma, y aspectos como la literatura empiezan a ser menos evidentes en los libros didácticos. Autores como Brait (2010) han expuesto las consecuencias de la ruptura entre la literatura y la lengua y la necesidad de reconciliarlas:

Aunpareciendoobvioquelenguasyliteraturasformanunacolaboración incuestionable, nata, confirmada por la complicidad demostrada entre creadores, creaciones y diferentes estudios del lenguaje, muchas veces opera una dicotomía, por fuerza de contingencias institucionales, que disimilan la naturaleza de esa confluencia inevitable. Hay, entre tanto, inúmeros trabajos enunciados por gramáticos, lingüistas, teóricos del lenguaje literario o cotidiano, poetas ficcionistas, en el que se puede observar cuán artificial es la dicotomía imputada a los pares lengua-literatura, lenguaje-vida, uso-creatividad, gramática estilística⁴ (BRAIT, 2010, p. 15).

Restablecer esa ruptura, crear puentes entre la lengua y la literatura es un papel que el profesor, junto a los diferentes actores. (productores de libros, coordinadores, evaluadores, entre otros) puede desarrollar. Esto se debe a que es este actor quien tiene más desarrollada una sensibilidad para conocer y entender la política lingüística que su contexto general de enseñanza le obliga (RAJAGOPALAN, 2014); es también el docente quién debe planear el entretejido con base en la propuesta curricular de su contexto institucional de enseñanza y cómo esta puede dialogar con la realidad del alumno. Es el diálogo con estos dos elementos los que le permitirán entender cómo y cuál es la mejor forma de adaptar el Libro Didáctico a su realidad, qué tipo de puente entretejer ante ese tipo de políticas lingüísticas o de exigencias educativas de una u otra institución.

En líneas anteriores mencionábamos el hecho de los libros didácticos haber perdido el foco en aspectos culturales y que habían relegado la literatura a secciones o apartados del libro, fragmentando la relación de la lengua, la literatura y los aspectos culturales. Esta época del libro *unidimensional* tenía como único objetivo la enseñanza de la gramática. Para Soares (1998, p. 140), por ejemplo, la aparición de los textos literarios en los LD se podía categorizar en tres:

1. Excluir textos de gran circulación bajo la premisa de que estos son de difícil abordaje didáctico.
2. Sustituir textos auténticos por, lo que podría ser, literatura graduada, para así evitar “dificultades”.

⁴ La traducción es nuestra. En el original consta: “Mesmo parecendo óbvio que línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem, muitas vezes opera-se uma dicotomia, por força de contingências institucionais, que dissimula a natureza dessa confluência incontornável. Há, entretanto, inúmeros trabalhos enunciados por gramáticos, linguistas, teóricos da linguagem literária ou cotidiana, poetas ficcionistas, em que se pode observar o quanto é artificial a dicotomia imputada aos pares língua-literatura, linguagem-vida, uso-criatividade, gramática- estilística.”

3. Fragmentada inadecuadamente.

De estas categorías podemos entender que se trata de limitar la capacidad del estudiante de interpretar y de ir más allá en sus lecturas. No podemos estar más que de acuerdo con el pensamiento de Soares (1998) y el de Azevedo (2005) en el sentido de que, por ejemplo, la presentación de lecturas “graduadas” en libros didácticos o para clases de literatura son artificiales en el sentido de no permitir que el lector disfrute y lea por placer, pues parecen tener como propósito general una respuesta específica, cerrada ante esa lectura. Si esto es así, nos preguntamos: ¿por qué desmerecer la inteligencia y la capacidad que tiene el alumno de poder abordar diferentes tipos de lecturas, solamente porque para algunos “letrados” son complejas? Castrando el deseo del estudiante y “*cuidando da adequação, acreditam poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos -tudo do mais simples ao mais complexo*” (SILVA, 2011, p. 86).

En el caso específico de la enseñanza de español en Brasil, en la década de los 90, fue posible observar que gran cantidad de los LD de español en Brasil tenían este enfoque (FARRERO, 2010; BUENO, 2015) que sobreponía otros intereses a la literatura. Sin embargo, después de múltiples esfuerzos, por parte de académicos y sectores políticos interesados en fortalecer la enseñanza y el contacto entre los muchos países que tienen frontera directa o indirecta con Brasil, se desarrollaron políticas fundamentadas en la ley 11.161 de 2005 que dieron un impulso a la enseñanza de español (RODRIGUES, 2012). Esto permitió la entrada del español al PNLD y, a partir de entonces, es posible detectar mejoras sustanciales en cuestión de inclusión de algunos textos literarios que funcionan de modo más dialógico con la lengua, sobre este asunto volveremos más adelante; incluyendo también otras variedades del español, dejando de lado la visión del español peninsular como “el español” de todos; también se puede observar una mayor consideración de la *Cultura de partida*.

A pesar de estos avances que estaban en desarrollo, en 2016 el gobierno de transición creó un Proyecto de Ley con el que se inició al desmantelamiento del español del currículo en las escuelas públicas del país. Algunas instituciones de carácter privado mantienen sus clases, incluso de modo curricular; esto quiere decir que la brecha de acceso a la educación se hace más grande y más aún en este contexto de pandemia, pues no solo hay una brecha en recurso de aprendizaje, sino también sobre las oportunidades futuras a las que unos tendrán acceso, como estudios en el exterior, trabajos, entre otras.

Mencionábamos anteriormente que esa breve inclusión del español en el proceso PNLD impulsó y mejoró aspectos que antes eran desconsiderados en LD para la enseñanza de español en el país. Sin embargo, hemos podido constatar que la literatura no siempre tiene un lugar destacado en estos LD. No queremos decir con esto que el LD debe contener únicamente lectura literatura, como si el *letramento* tratara apenas este

ámbito. Tenemos presente que otras formas se incluyen dentro del *letramento*: textos, escrita, traducción, fotografía, sonidos, y, en fin, *multiletramentos* que median nuestra relación con nosotros mismos y con los demás.

Sin embargo, consideramos que la lectura literaria puede participar dentro de lo que se entiende como texto multisemiótico (ROJO, 2012), pues no solo es la letra de un poema, o de un cuento, también es la sonoridad, la referencia a imágenes existentes o inexistentes dentro de él, el contexto de producción y, por supuesto, la lengua que no puede ser separada de ella (BRAIT, 2000) y que exigen prácticas de comprensión y producción, *multiletramentos* según Rojo (2012, p. 19).

Dentro de la unión armónica entre lengua y literatura, esta última se presenta como “camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios” (PETIT, 1999, p. 74). De esta forma, cuando el lector se apropia del texto literario, hay un paso de lo privado para lo público que le permite entenderse y entender a los otros.

Pensamos este movimiento como parte del *letramento*, entendido este como el “conjunto de prácticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 98). La importancia del *letramento* radica en que esta incorpora la idea de un sujeto que no solo sabe leer y escribir, sino que hace uso de esas habilidades en su vida cotidiana para transformar su vida, su estructura lingüística, su repertorio, una mudanza de su posición en la sociedad (Ibid., p. 37). Para ello hará falta de conocimientos de historia, teoría y crítica mínimos, que le permitan tener nuevos encuentros literarios gestionados por él mismo lector (COSSON, 2007, p. 47).

La lectura literaria es, pues, un medio para que el lector elabore su subjetividad y, aunque parezca obvio que la lectura es subjetiva, recordemos que hay una ruptura de las redes lingüísticas y literarias. La lectura subjetiva es demeritada y relegada a aspectos mínimos constitutivos de esta, desconociendo su función transformadora (PETIT, 1999; RANGEL, 2007; JOUVE, 2013). De ahí la necesidad de dar énfasis a que el trabajo en clase debe considerar una lectura subjetiva en contraposición de un lector modelo (REZENDE, 2013a). Jouve (2013) nos aclara que:

Toda lectura tiene, como sabemos, una parte constitutiva de subjetividad. Para muchos, se trata de una realidad negativa a la implicación personal del lector en el texto, conteniendo en esencia todos los desvíos posibles, yendo del mero error de lectura al contrasentido más flagrante. (...) En efecto, es porque cada uno proyecta un poco de sí mismo en su lectura que la relaciona con la obra no significa solamente salir de sí, sino también volver a sí⁵. La

⁵ El subrayado es nuestro.

lectura de un texto es siempre al mismo tiempo lectura del sujeto por él mismo, constatación que, lejos de problematizar el interés de la enseñanza literaria, la resalta. De hecho, ¿no se trata, para los pedagogos, de una oportunidad extraordinaria que la lectura sea no solamente apertura para la alteridad, sino, también, exploración, es decir, construcción de identidad propia? No sería, pues, una cuestión de eliminar, en la enseñanza, la dimensión subjetiva de la lectura. Yo propondría, por el contrario, colocarla en el corazón de los cursos de literatura. Se puede contar con un beneficio doble: es más fácil, en el plano pedagógico, hacer que un alumno se interese por un objeto que hable de él propio; y no es poco interesante, en el plano educativo completar el saber sobre el mundo con el saber sobre sí⁶ (JOUVE, 2013, p. 53).

Así pues, entendemos la literatura más allá de una decodificación que el estudiante debe realizar con miras a dar respuestas que hagan parte de una estadística de pruebas internacionales para medir cuánto y qué tan bien están leyendo los estudiantes de un país (BRASIL, 2006, p. 147). Leer involucra entre otros, el establecimiento de una relación entre el lector, el autor y el texto leído, es decir, un proceso dialógico y que pretende construir, deconstruir y reestablecer significados (GERALDI, 2002).

De modo que no son pocos los retos de un tejedor de redes que permitan conectar todos estos factores. En este caso, no nos referimos apenas al profesor, y sí a todos los actores involucrados en la producción de material didáctico. Debemos dar mencionar especialmente a los productores de LD de español en Brasil, pues no es cuestión de culparlos por políticas que les obligan a producir un determinado tipo de contenido; ellos también deben enfrentarse a los ataques hacia las leyes públicas que fomentan la enseñanza de español, como mencionamos anteriormente, eliminando programas e incentivos para la producción de material didáctico de calidad y, adicionalmente, otros factores externos que impiden que sean usados textos literarios completos, como los valores de derechos de autor para poder incorporar los textos completos en los LD, ¿Qué se podría hacer delante de estos hechos?

La solución no podrá ser la de continuar separando procesos, sino abogar por la creación de *múltiples redes discursivas* que, de la mano del profesional en letras, lleven

⁶ La traducción es nuestra. En el original consta: “Toda leitura tem, sabemos, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto contendo em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. (...) Com efeito, é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre ao mesmo tempo leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma chance extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade, mas, também, exploração, ou seja, construção de própria identidade? Não seria, pois, questão de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo com o saber sobre si.”

al estudiante a la construcción de un repertorio de lecturas basadas en perspectivas del *letramento* literario. En este sentido, la literatura y la enseñanza de español conllevan cargas similares; de una parte, la literatura conlleva la carga subjetiva ya mencionada, pues el sujeto del discurso siempre está presente en cualquier actividad enunciativa, es decir que la lectura literaria es apta para propiciar espacios de encuentro y desencuentro con el otro, acto fundamental para la formación del sujeto-lector (CANDIDO, 1995, p. 249) y, de otra parte, la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, cuando es considerada de modo discursivo, también tiene como objetivo principal crear espacios de confrontación con el otro a partir de la relación con otras lenguas y culturas que nos moviliza en la propia (REVUZ, 1998), tal y como discutimos en la sección dedicada a la ciudad.

Finalmente, y a modo de consideración final, consolidamos la idea de que el profesor es agente en el proceso y su función es tejer redes que le permitan al Libro Didáctico dialogar con la literatura⁷ y con la realidad del alumno. No es momento de encasillar la enseñanza a paradigmas preconcebidos, ni mucho menos de limitarnos a lo mucho o poco que el LD nos pueda aportar de literatura o de un aspecto cultural como la ciudad. De aquello que sabemos hablamos, y el profesional de Letras debe tener la capacidad de conectar un contexto, un tema de lengua-discurso a un texto literario para que el alumno pueda repensar su realidad desde la cultura.

Dicho de otro modo, si el profesional en Letras no está preparado para estructurar, desarrollar, ser sensible para componer puentes partiendo de sus lecturas (literarias y de mundo), de las propuestas del LD y la realidad del estudiante, la enseñanza/aprendizaje de lenguas no avanzará y los estudiantes continuarán dominando conceptos gramaticales, que deberían ser dominados por los profesionales y no por los sujetos educables; siendo cohibidos a la vez de ejercer su subjetividad. Sobre esto Brait ya nos anunciaba que debemos

Evaluar cuánto el profesional de letras necesita despertar su sensibilidad y agudizar sus posibilidades de ver, analizar y enfrentar el mundo a partir de sólidos y articulados conocimientos de lengua y literatura, situándose bajo una perspectiva contemporánea, condiciente con las teorías y la realidad actual⁸ (BRAIT, 2000, p. 190).

Es en este sentido que, si el profesional en Letras da continuidad a una lectura únicamente como práctica insertada en un material didáctico en forma de lecturas urgentes o canónicas; si se continúan perpetuando estereotipos sobre espacios de la

⁷ En el artículo de 2015, “Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Viales” ampliamos la discusión sobre modos concretos de complementar Libros Didácticos con poemas con características urbanas.

⁸ La traducción es nuestra. En el original consta: “Avaliarmos o quanto o profissional de letras necessita despertar sua sensibilidade e aguçar suas possibilidades de ver, analisar e enfrentar o mundo a partir de sólidos e articulados conhecimentos de língua e literatura, situando-se sob uma perspectiva contemporânea, condizente com as teorias e a realidade atual.”

ciudad, entonces se perpetúa la repetición de estereotipos y se encasilla al estudiante en una única realidad. La repetición vacía de textos literarios o de espacios de la ciudad es el génesis de las lecturas no placenteras, que pueden perpetuarse de no entrar alternativas eficientes y que ofrezcan otras posibilidades/mundos a los alumnos.

La ciudad está cargada de imágenes y significados que cambian de acuerdo con la mirada del habitante que la recorre y la literatura sobre la ciudad nos permite recorrer algunos de esos espacios que le escapan al ciudadano desprevenido. El trabajo del profesor de español no es enseñar al estudiante a mencionar y repetir esa ciudad; la necesidad del profesor es facilitar y despertar esa sensibilidad por enunciar los espacios que puede habitar y, en este sentido, facilitar las lecturas iniciales que contagien el placer por la lectura, que no deja de lado aspectos formales de la lengua y el componente discursivo que esta conlleva. Poco importa el género literario, importa que disfrute de esas lecturas, de conocerse y conocer su ciudad para que así pueda crear puentes entre la lectura literaria y la ciudad que habitan y pueden habitar los estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil.

Referencias

- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte, 2005, p. 75-86.
- BAENA, David Alonso Bueno. Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Vidales. In: *Abchache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, v. 8, p. 11-33, 2015.
- BAENA, David Alonso Bueno. Componente cultural-literário para análise e complementação de livro didático: um caso do ensino de espanhol no Brasil. In: Serrani, Silvana. (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. Ied.Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 198-227.
- BAGES, Sanabra Joél. São Paulo: urbanidad y metrópolis. In: Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo. “VI Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, Barcelona-Bogotá, junio 2014”. Barcelona: DUOT, 2014.
- BRAIT, Beth. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. In: *Revista ANPOLL*, n. 8, jan./jun. 2000, 187-206.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Antônio. Reformas urbanas contemporâneas: Qual espaço público? Qual liberdade? In: FELDMAN, Sarah et FERNANDES, Ana (Org.) *O urbano e o regional no Brasil contemporâneo: mutações, tensões, desafios*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 177-190.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

BRASIL. *Portaria Ministerial 566 de 13 de novembro de 1945*. Expede instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro; Distrito Federal: Ministério da Educação e Saúde, 1945. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>. Último acesso el 17 de noviembre de 2019.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 3. ed. rev, e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 – 263.

CARDONA, Beatriz Marleny. Espacios de ciudad y estilos de vida: el espacio público y sus apropiaciones. In: *Revista Educación física y deporte*, n. 27-2, 39-47, 2008, Funámbulos Editores.

CARRASCO, Iván. Literatura y texto literario. In: *Documentos Lingüísticos y Literarios*. Valdivia, Chile: Universidad Autónoma de Chile, N° 15. Págs 18-23, 1989.

CELADA, Maria. Teresa.; GONZÁLEZ, Neide. Maia.; KULIKOWSKI, Maria Zulma Moriondo. O ensino de língua pela TV: três reflexões sobre a pós-produção de Viaje al Español pela TV Cultura. In: *ANAIIS DO IVEPLLE*, v. 1. São Paulo: Arte & Ciência, p. 78-93, 1996.

COIMBRA, Ludmila; SOBRINHA, Cecília. Formação de professores de ELE: Análise e produção de material didático. In: *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol e do 1º Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação: São Carlos, 28 a 31 de julho de 2015* – APEESP, UFSCar, Unifesp. MENEZES, Andreia dos Santos; MÍGUEZ, Antón Castro; ELIAS, Neide (Orgs.). 1 ed. Porto Alegre: Revolução eBook, 2017, págs. 487-505.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DELGADO, Manuel. *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2007.

EAGLETON, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Trad. José Esteban Calderón. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1998.

FARRERO, Marta Iglesias. *A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros*. 2010 Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, SP.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este mundo*. Barcelona: Paidós, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. In: *Revista Universitaria, Hecho en casa*, núm. 04, 2010.

ORLANDI, Enni. (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Prólogo y cronología de Julio Le Riverend. Volumen 42 de la Colección Biblioteca Ayacucho. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987 (Primera edición: 1940)

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PONTE, Andréa Silva. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. V. 16, 2010), p. 157-174.

RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*, Montevideo: Arca, 1998.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007, p. 127-146.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luiza de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013a.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 411-445, 2015.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Leis e língua: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PDE. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, v. 16, 2010, p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino).

RODRIGUES, Fernanda Castelano. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, C. S; COSTA, E. G. M. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 23-35.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SERRANI, Silvana. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de Espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, Angela del Carmen.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Org.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007, pp. 55-71.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na língua/currículo – leitura – escrita*, 2. Campinas, SP: Pontes, 2010.

TESTER, Keith. (Ed.). *The flâneur*, New York: Routledge, 2015.

ZICCARDI, Alicia. *Poverty and urban inequality: the case of Mexico City metropolitan region*. Oxford: UNESCO, 2016. 205-219.

