

**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:
REPRESENTACIONES LITERARIAS Y CULTURALES
HISPANOAMERICANAS EN LIBROS DIDÁCTICOS**

Augusto Moretti de Barros¹

Resumen: Este texto propone una discusión respecto al espacio y a las representaciones de textos literarios hispanoamericanos y de sus aspectos culturales en libros didácticos de español para brasileños. Los datos y los resultados expuestos pertenecen a una investigación de maestría (Barros, 2018), que buscó contribuir a los estudios del área en ámbito académico. En este contexto, elegimos analizar dos colecciones aprobadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en la selección para el año de 2012, la primera que contempló el español en la Enseñanza Secundaria: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (Osman *et al.*, 2010) y *Síntesis: curso de lengua española* (Martin, 2012). Como resultados, observamos que, por un lado, hay un intento de construir imágenes y conceptos que se alejen de los estereotipos y, por otro, los textos ocupan, en muchos casos, la función de pretexto (Lajolo, 1982) para actividades que tienen como objetivo el estudio de la lengua.

Palabras clave: Literatura en la enseñanza de español/LE; Literaturas y culturas hispanoamericanas; Enseñanza y aprendizaje de español/LE; Libros didácticos; Representaciones.

Resumo: Este texto propõe uma discussão sobre o espaço e as representações de textos literários hispano-americanos e de seus aspectos culturais em livros didáticos de espanhol para brasileiros. Os dados e os resultados expostos pertencem a uma pesquisa de mestrado (Barros, 2018) que buscou contribuir para os estudos da área em âmbito acadêmico. Nesse contexto, escolhemos analisar duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na seleção para o ano de 2012, a primeira que contemplou o espanhol no Ensino Médio: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (Osman *et al.*, 2010) e *Síntesis: curso de lengua española* (Martin, 2012). Como resultados, observamos que, por um lado, existe um movimento para construir imagens e conceitos que se afastem dos estereótipos e, por outro, os textos ocupam, em muitos casos, a função de pretexto (Lajolo, 1982) para atividades que têm como objetivo o estudo da língua.

Palavras-chave: Literatura no ensino de espanhol/LE; Literaturas e culturas hispano-americanas; Ensino e aprendizagem de espanhol/LE; Livros didáticos; Representações.

¹ Doutor em Letras, na área de ensino de literaturas em língua espanhola, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis (2023); com período de doutorado sanduíche na Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Santiago de Compostela, na Espanha (2021-2022), financiado pelo Programa Institucional de Internacionalização (CAPES/PRINT).

El libro didáctico de español como lengua extranjera para brasileños

La investigación de maestría de Barros (2018) que originó este artículo nació de la necesidad de dirigir la atención a los libros didácticos de español para brasileños que ganaron espacio en Brasil en las últimas décadas y, sobre todo, la importancia de analizarlos críticamente. El enfoque elegido para ello fue la presencia de la literatura hispanoamericana en dichos materiales a partir de las representaciones observadas en los textos literarios y culturales seleccionados por los autores de estos libros.

La enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (LE) en Brasil tuvo como período más expresivo la década de 1990 y el primer cuarto de los años 2000. Esto se justifica, entre otras motivaciones, por la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en 1991, que dio a la lengua española más espacio y más interés en el sistema de enseñanza brasileño. Además, en los años siguientes, la legislación brasileña ha indicado caminos hacia la consolidación de este campo en Brasil, sobre todo, con la Ley N° 11.161 de 2005, conocida como la “Ley del español”, que trató de designar la inclusión de la lengua española en el sistema público de enseñanza en todo el territorio nacional.

De esa manera, al reconocer que el aprendizaje de lengua española y de sus literaturas ha aumentado significativamente en Brasil en las últimas décadas, se puede notar, también, el crecimiento del número de materiales didácticos producidos con la finalidad de que sean un apoyo pedagógico a profesores y a estudiantes en ese proceso de estudios. La “Ley del español”, de acuerdo con Barros (2018), preveía que en cinco años desde su publicación la lengua española estuviera incluida en el sistema público brasileño de enseñanza, un hecho que, por consecuencia, demandaba la producción y la distribución de material didáctico de calidad para ello.

Según Barros y Costa (2010, p. 88), “Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente”. O sea, una vez que se reconoce el papel de los materiales didácticos como soporte para el profesor y para el estudiante, se comprende que su composición necesita una madurez conceptual que, en el caso de libros didácticos de español para brasileños, no puede ser solamente en lo que toca los elementos lingüísticos, sino las cuestiones culturales, lo que incluye, claro, la literatura.

Así, a partir del año de 2010, el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) pasa a incluir entre las asignaturas escolares contempladas por su selección la lengua española. El PNLD tiene el objetivo de evaluar libros didácticos de las asignaturas escolares, seleccionar aquellos que comprenden abordajes pedagógicos, conceptuales y culturales de acuerdo con lo exigido en las convocatorias y distribuirlos a las instituciones de enseñanza.

Según Barros (2018), entre 2010 y 2017, son seis convocatorias del PNLD que incluyen el español entre las lenguas extranjeras adoptadas para la enseñanza en instituciones públicas, al lado del inglés, sumando quince colecciones aprobadas, entre las que fueron destinadas a los años finales de la Enseñanza Primaria (de 6º a 9º año) y a la Enseñanza Secundaria² (de 1º a 3º año). En 2017, la Ley 13.145 determinó que el español ya no sería obligatorio en el sistema público en Brasil, lo que hizo que la producción de libros didácticos de lengua española cayera drásticamente en el país, en especial porque el PNLD, en consecuencia de dicha ley, dejó de incluirlo en sus convocatorias a partir de 2018.

Las convocatorias llevan el nombre del año posterior al de su publicación, porque se refieren a cuando los libros deben llegar a las escuelas y centros de idiomas. Así que, en este texto, vamos a discutir dos colecciones aprobadas en la primera llamada pública para selección de libros didácticos de lengua española para el nivel de Enseñanza Secundaria, que se publicó en 2011 con el nombre *Edita! PNLD 2012* (Brasil, 2011).

Lo que justifica nuestra elección de este *corpus* es el hecho de que, en una llamada para selección de libros didácticos para la Enseñanza Secundaria, se espera que la literatura tenga más espacio como elemento textual y discursivo que en los años anteriores, ya que los documentos oficiales suelen ubicarla de manera más presente en este segmento. De ese modo, como creemos en la potencialidad del texto literario para el estudio de lenguas extranjeras, elegimos discutir sobre el espacio atribuido a la literatura y a otros textos que representen la cultura hispanoamericana en estas colecciones didácticas.

Nuestra posición dialoga con Benedetti (2001, p. 67) que afirma que “si bien utilizado por el profesor, el texto literario permite la práctica integrada de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita”. Vamos un poco más allá y consideramos que el trabajo con el texto literario en clases de lengua permite que el alumnado se acerque a una nueva cultura a partir de rasgos presentes en los textos o que despierte el interés por conocerlo en nuevos contactos con otras manifestaciones culturales. Lo importante es que, en este caso, la expresividad de la lengua es la puerta que posibilita al estudiante ampliar sus conocimientos acerca de estas culturas.

De ese modo, elegimos analizar colecciones que poseen estructuras semejantes y abordajes de los textos literarios y culturales posibles de comparación. Comprendemos como textos culturales, de acuerdo con Alós (2006), los que no

² En Brasil, los niveles escolares de enseñanza se nombran “Ensino Fundamental” y “Ensino Médio” de acuerdo con la Ley N° 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Por afinidad semántica, utilizamos los términos “Enseñanza Primaria” y “Enseñanza Secundaria”, adoptados en España a causa del Proceso de Bolonia, aunque no sean totalmente equivalentes.

pertenecen directamente al campo de la literatura, es decir, que no se incluyen en los géneros literarios canónicos (como novelas, cuentos, poemas, epopeyas etc.), pero que representan características culturales y que poseen amplia circulación, como canciones, historietas, cómics, leyendas, folclore, por ejemplo. Agregamos algunos paratextos, con base en Genette (2006), como enunciados de ejercicios, títulos, subtítulos, ilustraciones, mapas, fotografías, pinturas, esculturas, pues creemos que estos elementos contribuyen para una lectura más general y contextualizada del texto.

Destacamos que hay constantes discusiones acerca de la literariedad de algunos géneros textuales todavía no canónicos en el campo de la literatura. Mencionamos el aporte de Fischer (2014), que aclara que la canción es un género textual que está entre lo literario y lo musical y que, con el paso del tiempo, puede consagrarse como parte indiscutida de la literatura. Además, las historietas también son tema de investigaciones sobre su expresividad literaria, como nos demuestra Barrero (2012), al describirlas como un género compuesto por lo gráfico, lo artístico y lo textual. Por lo tanto, mientras no existen categorías muy bien definidas para estos y otros géneros en el área de la literatura, los trataremos, en este estudio, como textos culturales.

Así, a partir de esta discusión teórica y buscando un posible estudio contrastivo, hemos elegido analizar dos de las tres colecciones de libros didácticos de español para brasileños seleccionadas por el PNLD 2012. Son ellas: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2010), publicada por la editorial Macmillan y con organización de Soraia Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo y Jenny Valverde, todas profesoras e investigadoras de la lengua y de las literaturas hispánicas; y *Síntesis: curso de lengua española* (2012), de Ivan Martín, profesor especialista en literatura española, que se publicó por la editorial Ática. Las dos están producidas en tres volúmenes, que corresponden a los tres años del nivel secundario en Brasil y se proponen a explorar aspectos que privilegien la diversidad cultural de los países hispánicos, utilizando recursos textuales e ilustrativos que simbolicen estas culturas (Barros, 2018).

Así, al considerar que hay profesores expertos en literatura elaborando libros didácticos de español como lengua extranjera para brasileños, nos parece importante comprender cómo los textos literarios se trabajan en estas colecciones, ya que son constituidos por la lengua, sin embargo, están en una categoría propia de análisis textual. Un camino para analizar la presencia de los textos literarios y culturales es por medio de las representaciones que son formadas a partir de su relación con los contextos en que se abordan. Para ello, hay que observarlos desde una perspectiva que comprenda las culturas hispanoamericanas como múltiples, plurales y heterogéneas. A partir de esta óptica, presentamos, en

la próxima sección, el análisis de algunos ejemplos representativos.

Representaciones literarias y culturales

Comprendemos que lengua y literatura son indisociables, pues las dos son manifestaciones del lenguaje, que, por su vez, está involucrado a aspectos culturales. Paraquett (2010, p. 142) recupera el concepto de cultura a partir de lo que ha definido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

[...] conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

A partir de esta definición, buscamos identificar como textos literarios, que pertenecen al campo de las artes y de las letras, y textos no literarios representan valores, tradiciones y creencias de los pueblos hispanoamericanos, lo que indica representaciones de su cultura. Como parte de nuestro recorte, nos dedicamos a analizar los ejemplos literarios que aparecen en las obras, con énfasis a la producción literaria hispanoamericana que es, como definida por Paz (1981, p. 26): “la de los pueblos americanos que tienen como lengua el castellano. Es una definición histórica, pero, sobre todo, es una definición lingüística. No podía ser de otro modo: la realidad básica y determinante de una literatura es la lengua”.

Lo que buscamos observar en nuestros análisis, por lo tanto, son las representaciones hispanoamericanas que se puede tener desde el punto de vista brasileño, es decir, los libros didácticos son dedicados a un público de estudiantes en Brasil, por lo tanto, la construcción de representaciones se hace en esta relación de culturas, en este contacto de “yos” (el uno y el otro). Según Souza (2011), este proceso de alteridad es una apropiación que hacemos del otro desde nuestra perspectiva, de nuestra formación y de nuestra posición delante del mundo.

Para Souza (2011, p. 177), el contacto con el otro permite “reflexão, o conhecimento dos Outros e conseqüentemente de si mesmo, auxiliando na compreensão dos lugares que essas múltiplas vozes ocupam”. Creemos, así, que la presencia de dichos textos en los libros didácticos para estudiantes brasileños posibilita este contacto con el otro, esta relación de alteridad, lo que es fundamental para su formación, no solamente como hablante del idioma, sino como ciudadano.

Con base en estas reflexiones, buscamos, exponemos y analizamos los textos literarios y culturales que los autores de *Enlaces* (Osman *et al.*, 2010) y *Síntesis* (Martin, 2012) seleccionaron para sus colecciones didácticas. Teniendo en cuenta que los derechos de reproducción de textos e imágenes pueden impedir que muchos de ellos fueran incluidos, analizamos cómo los que, al final, constituyen

los materiales forman representaciones de las culturas de los pueblos hispanoamericanos.

Para reconocer las representaciones literarias y culturales, tuvimos en cuenta algunos criterios de análisis: si el texto es literario o cultural; quién lo produjo; y de qué país hispanoamericano es el autor del texto. Creemos que así se puede tener una noción de qué perspectiva de literatura se vehicula en estos materiales, si se reproduce el canon o si se busca romperlo con manifestaciones literarias alejadas del centro del campo. Además, los textos literarios contribuyen para que podamos reflexionar acerca de una posible concentración de producción de estos géneros para fines didácticos o comerciales.

La colección *Enlaces* (Osman *et al.*, 2010) presenta textos hispanoamericanos consagradamente literarios únicamente en su tercer volumen, los dos anteriores contienen ejemplos de textos comprendidos como culturales, como historietas, canciones e imágenes representativas de culturas. Por concentrar la literatura en uno de los tres libros que constituyen la colección, no se pudo integrar una gran variedad en lo que se refiere a la procedencia de estos textos, es decir, no hubo mucha diversidad de autores y países representativos de las culturas de Hispanoamérica.

De los cinco textos literarios que traen las autoras de *Enlaces*, dos son de autores argentinos, Jorge Luis Borges y José Hernández; uno es del autor uruguayo Mario Benedetti; uno de Nicolás Guillén, autor cubano y el último es del nicaragüense Rubén Darío. El poema "Sonatina" de Darío es el único de los cinco textos que se encuentra en un ejercicio que busca un análisis exclusivamente lingüístico a partir del texto literario, pues es una cuestión de un examen de ingreso a la universidad. Los demás pertenecen a secciones del libro didáctico que mezclan aspectos lingüísticos, literarios y culturales.

El poema "Hagamos un trato" (2009) de Mario Benedetti nombra la unidad del volumen en que aparece. Lo reproducimos a seguir, en su totalidad, como ejemplo de un trabajo con texto literario hecho en la colección *Enlaces*:

Hagamos un trato

Cuando sientas tu herida sangrar
cuando sientas tu voz sollozar
cuenta conmigo.
(de una canción de Carlos Puebla)

Compañera,
usted sabe
que puede contar conmigo,
no hasta dos ni hasta diez
sino contar conmigo.

Si algunas veces advierte
que la miro a los ojos,
y una veta de amor
reconoce en los míos,
no alerte sus fusiles
ni piense que deliro;
a pesar de la veta,
o tal vez porque existe,
usted puede contar conmigo.

Si otras veces
me encuentra
huraño sin motivo,
no piense que es flojera
igual puede contar conmigo.
Pero hagamos un trato:
yo quisiera contar con usted,
es tan lindo
saber que usted existe,
uno se siente vivo;
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos,
aunque sea hasta cinco.

No ya para que acuda
presurosa en mi auxilio,
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo.

(Benedetti, 2009 *apud* Osman *et al.*, 2010, v. 3, p. 15).

Junto al poema, figuran una fotografía de Benedetti y la referencia bibliográfica del texto. Sobre él, se hacen dos preguntas: “a) El ‘yo’ poético que se expresa en el poema es masculino. ¿Podríamos definirlo como machista?; b) ¿Qué es lo que parece esperar ese hombre de esa mujer? ¿Cuál parece ser el valor principal que propone para ellos como pareja?” (Osman *et al.*, 2010, v. 3, p. 15). Podemos observar que, aunque la comprensión lingüística sea necesaria para contestar las preguntas, incluso para escribir las respuestas, el enfoque no recae sobre aspectos propios de la lengua, sino sobre el análisis del texto literario, de su construcción literaria y de la recepción del estudiante en el papel de lector.

Destacamos que, por tratarse de un poema, el texto está completamente transcrito en el libro didáctico, lo que le permite al alumnado su lectura completa y la interpretación necesaria para contestar lo que se les pide. Definirlo o no como machista, propuesta del ejercicio de letra a, no depende exactamente de encontrar un verso u otro que pueda hacerlo, sino necesita la comprensión del tono usado por el “yo” poético al referirse a la “compañera”. Así como llegar a una conclu-

sión sobre lo preguntado en la letra b, ya que concluir qué espera él de ella y qué valor atribuye a los dos como pareja implica una lectura analítica de todo el texto poético. De este modo, la presencia completa del poema de Benedetti permite un trabajo reflexivo sobre el uso del lenguaje para la construcción de sentidos en el campo de la literatura.

Este ejemplo es muy significativo, pues demuestra una posibilidad de trabajo con el texto literario en un material didáctico de enseñanza y aprendizaje de idiomas sin utilizarlo como pretexto para completar con elementos gramaticales. Es posible que un ejercicio como este haya sido puesto solamente en el tercer y último volumen de la colección porque los estudiantes ya habrán desarrollado una competencia lingüística suficiente para construir análisis más autónomos.

Si es así, la propuesta del ejercicio está de acuerdo con lo propuesto por Benedetti (2001), que defiende que el texto literario puede permitir que el alumno tenga un aprendizaje autónomo, sea parcial o total, por la complejidad de su estructura y por el estilo dado al lenguaje, lo que hará con que el estudiante busque las respuestas para sus dudas y se sienta más motivado a hacerlo (Barros, 2018).

Traemos un segundo y último ejemplo del libro *Enlaces* de trabajo con textos literarios, un fragmento de la obra *El gaucho Martín Fierro* (1975), de José Hernández:

El gaucho Martín Fierro

Yo también tengo algo blanco,
pues tengo blancos los dientes;
sé vivir entre las gentes
sin que me tengan en menos:
quien anda en pagos ajenos
debe ser manso y prudente.
[...] Y si una falta cometo
en venir a esta reunión
echándola de cantor,
pido perdón en voz alta,
pues nunca se halla una falta
que no exista otra mayor.

De lo que un cantor esplica
no falta qué aprovechar,
y se le debe escuchar
aunque sea negro el que cante:
apriende el que es ignorante,
y el que es sabio, apriende más.

Bajo la frente más negra
hay pensamiento y hay vida;
la gente escuche tranquila,
no me haga ningún reproche:
también es negra la noche
y tiene estrellas que brillan. [...]

Cuentan que de mi color
Dios hizo al hombre primero;
mas los blancos altaneros,
los mismos que lo convidan,
Hasta de nombrarlo olvidan
y sólo le llaman negro.

Pinta el blanco negro al diablo,
y el negro, blanco lo pinta;
blanca la cara o retinta,
no habla en contra ni en favor:
de los hombres el Criador
no hizo dos clases distintas.(Hernández, 1975 *apud* Osman *et al.*,
2010, v. 3, p. 65).

Las cuatro estrofas seleccionadas narran una payada (también conocida como “pajada” en portugués), de Moreno, un payador negro; informaciones que ya nos dan las autoras de la colección como introducción a la lectura del texto. El alumno, al leer dichas informaciones, tiene contacto con algo que no es común para todos los brasileños: la payada, costumbre tradicional no solamente de los pueblos hispanoamericanos, sino de los brasileños que viven en la región de los pampas, en el sur del país. Esta manifestación cultural se constituye por un payador que recita algo improvisado acompañado por una guitarra (Barros, 2018).

Con esta propuesta de actividad se puede reconocer el tema de la alteridad, una vez que se trata de una práctica común a hispanoamericanos y a brasileños que viven en el campo, pero no muy difundida en Brasil, lo que permite una ampliación de conocimientos acerca de nuestros vecinos y también de nosotros mismos.

Otro punto de destaque de la presencia de este texto en el libro didáctico es el hecho de que no hay una preocupación directa con las cuestiones lingüísticas relacionadas con el texto. Se nota que algunas palabras se escriben de manera distinta a lo prescrito, como “esista”, “esplica” y “apriende”, en un intento de acercarlas a como hablaban los gauchos del siglo XIX, lo que genera un desvío de la norma culta de la lengua española moderna. Eso indica que el lector ya es posiblemente capaz de superar desvíos de gramática para enfocar en la interpretación de textos y en el análisis literario.

Por su vez, la colección *Síntesis* (Martin, 2012) da espacio para los textos literarios a lo largo de sus tres volúmenes, así que suma veintitrés ejemplos, como cuentos, poemas, *haikus*, fábulas y crónicas, tanto en su forma integral, como algunos fragmentos. La cantidad de manifestaciones literarias contemplada por esta selección y sus países de origen son: son ocho textos de autores uruguayos; siete argentinos; tres hondureños; dos colombianos, y un ejemplar de Guatemala, de México y de Perú.

El gran número de textos literarios de la colección *Síntesis* nos permite demostrar los dos contextos en que los encontramos: aquellos que buscan trabajar la literatura a partir de su construcción lingüística específica, con el enfoque en la construcción del texto y de su análisis; y los que ocupan una posición de pretexto para el estudio de la lengua, sobre todo, de aspectos gramaticales. Esta es una preocupación que lleva muchos años en Brasil, como podemos reconocer en lo discutido por Lajolo (1982, p. 60), ya hace más de cuarenta años, que se preocupaba con la posibilidad de que el texto se viera como “modelos de procedimientos lingüísticos ejemplares”.

Primero, presentamos una actividad basada en el microrrelato “Viajes” (1998) de Julio Cortázar, en el segundo volumen de la colección *Síntesis*:

Viajes

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

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

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

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan”. (Cortázar, 1998 *apud* Martín, 2012, v. 2, p. 15).

El texto forma parte de una de las obras más famosas de Cortázar, *Historias de Cronopios y de Famas*, en una edición de 1998, y está reproducido integralmente, lo que permite que el alumno pueda obtener una visión completa de la narrativa y hacer un análisis más completo. Sobre el microrrelato se hacen cinco preguntas, que cuestionan la lectura del alumno en cuanto el tema y los personajes:

“2. Contesta a las preguntas: a) ¿Cuál es el tema del cuento?; b) ¿Cómo son los famas?; c) ¿Cómo son los cronopios?; d) ¿Cómo son los esperanzas?; e) ¿Con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?” (Martin, 2012, v. 2, p. 15).

La actividad propuesta tiene como objetivo que los estudiantes realicen una lectura analítica del texto, utilizando el conocimiento lingüístico para comprenderlo y para delimitar el perfil de los personajes, que son alegorías del ser humano. Esto se nota de manera específica en la última cuestión que solicita una relación de identificación entre el alumno-lector y los personajes del texto, lo que también permite un trabajo con la alteridad, acercando el estudiante brasileño a temas hispanoamericanos y universales, para que se vea como un ser social.

Por otro lado, la colección *Síntesis* presenta algunos ejercicios en que el único objetivo del texto literario es ilustrar aspectos gramaticales de la lengua española. Entre los ejemplos, elegimos el que trae el cuento “Los nadies” (1997) del autor uruguayo Eduardo Galeano:

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día _____ de pronto la buena suerte, que _____ a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho los nadies la _____ y aunque les _____ la mano izquierda, o _____ con el pie derecho, o _____ el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida [...]:

Que no son, aunque _____.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

(Galeano, 1997 *apud* Martin, 2012, v. 3, p. 32).

Aunque este cuento de Galeano permita un largo trabajo interpretativo y de análisis histórico-literario acerca de quiénes pueden ser considerados “los nadies” delante de la sociedad, el ejercicio en que el texto se encuentra no aborda ninguno de estos aspectos. La propuesta es que el alumno rellene los huecos presentes en algunas frases del cuento (como se puede ver en su reproducción), que corresponden a verbos conjugados en presente de subjuntivo, a partir de

una tabla que presenta dichos verbos en infinitivo. Por lo tanto, tras la lectura, el estudiante debe solamente completar los espacios del texto, practicando la conjugación verbal.

Interesante sería si la obra didáctica llamara la atención del alumnado al hecho de que las construcciones subjuntivas construyen un sentido para el texto literario que se relaciona a su temática, integrando elementos gramaticales y no gramaticales. “Los nadies” indicados por Galeano, o sea, personas pobres olvidadas por la sociedad, sueñan que llueva buena suerte, que se levanten con el pie derecho y que empiecen el año cambiando de escoba, elementos textuales que revelan, a partir de aspectos propios de la gramática, la perspectiva de que es una gente que vive con la esperanza de salir de su situación social. De esa manera, el presente de subjuntivo, más que un tiempo verbal, es un medio de revelar lo más íntimo de estos personajes.

Sin embargo, actividades como estas, del modo como se establecen, representan la discusión acerca de la manera utilitaria de abordar el texto literario. En casos como estos, según Lajolo (1982, p. 53), “são grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas”, y con eso, se puede obtener el efecto contrario al esperado: en lugar de que el alumno se acerque a la lectura literaria, él se puede alejar de ella (Barros, 2018).

Destacamos el dato de que la mayoría de los textos seleccionados para componer las colecciones son de autores argentinos y uruguayos, con énfasis para Julio Cortázar, Eduardo Galeano, Jorge Luis Borges y Mario Benedetti. Vemos esta poca variedad como un movimiento común en el campo de la literatura, de donde vienen algunos de los autores de los libros didácticos analizados: la preferencia por la literatura canónica. Desde fines del siglo XIX, hubo un aumento significativo de autores hispanoamericanos en el escenario literario universal y muchos de ellos alcanzaron el *status* de canon.

En este movimiento, no solamente autores argentinos y uruguayos tuvieron destaque, podemos mencionar García Márquez, que es colombiano y Vargas Llosa, que es peruano. Sin embargo, se puede notar una fuerte presencia de la cultura de Argentina y de Uruguay en Brasil, especialmente en lo que se refiere a textos literarios.

Cuando echamos un vistazo a los textos culturales presentes en las colecciones de Martín y de Osman *et al.*, notamos dos géneros textuales predominantes: la canción y las historietas o los cómics. Como ambos son expresiones lingüísticas cortas, ágiles y de fácil circulación, suelen aparecer en muchos materiales didácticos, así como aparecen en gran número en los libros analizados.

Entre estos textos culturales, podemos destacar algunos autores que figuran más expresivamente: en las historietas o cómics, los famosos personajes argenti-

nos Mafalda, de Quino; y Gaturro, de Nick. Mafalda está presente exclusivamente en la colección *Síntesis*, ya Gaturro aparece en las dos colecciones; sus presencias poseen los dos trabajos reconocidos en esta investigación: ilustrar cuestiones lingüísticas y/o proponer una lectura interpretativa.

En las canciones, hay una gran variedad: en la colección de Osman *et al.*, constan el cantante panameño Rubén Blades, el dominicano Juan Luis Guerra y la argentina Mercedes Sosa; esta última también se encuentra en la colección de Martín, además de los también argentinos Fito Páez, María Elena Walsh y de los grupos Rodia y Les Luthiers, de los cubanos Silvio Rodríguez y María Teresa Vera, de los uruguayos Jorge Drexler y Rubén Rada y del grupo mexicano Maná. Delante de lo expuesto, incluimos lo discutido por Acquaroni (2007), que destaca la expresividad del poema para el uso cotidiano de la lengua, sobre todo por su estructura sencilla y su léxico rentable, características aplicables también a las canciones, lo que puede justificar su presencia constante en los libros didácticos.

Algunos textos referentes a producciones audiovisuales, representaciones de la cultura hispanoamericana y, por consecuencia, textos culturales, también tienen algún espacio en estas colecciones. Mencionamos el caso de las telenovelas *Café con aroma de mujer*, *Kassandra*, *Rebelde*, *Yo soy Betty, la fea* y *Cuna de lobos*, producidas entre Colombia, México y Venezuela, relacionándolas a producciones brasileñas, como la telenovela *O clone*, una vez más demostrando un intento de acercarnos culturalmente. Además, se hace presente en ambos libros didácticos la serie mexicana *El Chavo del 8*, gran éxito en muchos países latinoamericanos, incluso Brasil.

Con este recorrido por los textos culturales, se puede notar aún la fuerte presencia de Argentina y Uruguay, como ocurre con la literatura, sobre todo por medio de las historietas y de las canciones. Otros países, no obstante, ganan también espacio en la producción de estos géneros y en el audiovisual, como Colombia, Cuba y México.

Lo que se puede comprender a partir de los ejemplos expuestos y analizados es que, tras años en que España poseía una posición de privilegio delante de Hispanoamérica en libros didácticos, en estas colecciones la producción hispanoamericana es numerosa y amplia. Sin embargo, todavía hay algunos centros culturales que ganan más destaque que otros, en especial, los países del extremo sur del continente.

Para concluir

Tras el recorrido que construimos a partir de los textos literarios y culturales presentes en las colecciones de libros didácticos *Enlaces* (Osman *et al.*, 2010) y *Síntesis* (Martín, 2012), notamos que los autores de estos materiales han busca-

do incluir textos de autores de varios contextos de producción. Sin embargo, se destacan los escritos, cantantes y autores de historietas argentinos y uruguayos, solamente después de ellos, numéricamente, aparecen los colombianos, cubanos y mexicanos y menos aún los representantes de otros países hispanoamericanos.

Aunque la propuesta de las colecciones es retratar las culturas hispanoamericanas, respetando su multiplicidad y heterogeneidad, todavía hay un peso que recae sobre los países del extremo sur del continente. Posibles explicaciones son el hecho de que Argentina y Uruguay pertenecen al MERCOSUR, así como Brasil, lo que les acerca con relación a la exportación de producciones culturales, además de que los autores específicamente elegidos son grandes nombres del escenario literario universal, consagrados como cánones de la literatura. Históricamente, el canon siempre ha tenido espacio en los campos sociales, lo que incluye el cultural, el mercadológico y el pedagógico.

Es muy positiva la presencia de textos culturales en los libros didácticos y, como posible consecuencia, el estudio de sus contextos de origen, porque el alumnado brasileño puede acercarse de pueblos más distantes geográficamente, conociendo un poco más de sus modos de vida y de sus perspectivas de mundo. Este trabajo, hecho a partir de diálogos entre rasgos comunes y distintos entre el uno y el otro es fundamental para la formación de este estudiante como ser humano y ser social.

Concluimos que estos textos recorren dos caminos muy distintos en estas colecciones didácticas: por un lado, existe la preocupación en presentar las literaturas y las culturas hispanoamericanas al alumnado brasileño, demostrando su amplitud, por medio de actividades que buscan relacionar el contexto en que viven estos jóvenes en Brasil y sus gustos personales a otras realidades que les permiten conocer al otro y a sí mismos; y, por otro lado, hay una serie de ejercicios estructurales que ponen los textos, sobre todo los literarios, a servicio de reconocer o practicar aspectos gramaticales de la lengua española, sin ninguna reflexión o análisis, lo que cierra las potencialidades del texto.

De ese modo, para que la enseñanza y el aprendizaje de lengua española para brasileños sean más efectivos con el apoyo de textos literarios y culturales en libros didácticos, es necesario que siempre se respete el texto, dándole el espacio para su lectura, análisis e interpretación. Solamente así, podremos dejar en el pasado la preocupación de Lajolo (1982) con el uso de los textos como **pretextos** y actualizar su papel, como lo propone la misma investigadora años después, para **contextos** (Lajolo, 2009), teniéndolos como puntos de partida y de llegada para el trabajo con el lenguaje.

Referencias

ACQUARONI, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca, 2007.

ALÓS, Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6, p. 1-25, mar. 2006. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_texto_literario.pdf. Acesso em: outubro 2023.

BARROS, Augusto Moretti de. Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE. Dissertação (Mestrado) – Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2018.

BARRERO, Manuel. De la viñeta a la novela gráfica. Un modelo para la comprensión de la historieta. In: PEPPINO BARALE, Ana María (Org.). *Narrativa gráfica: los entresijos de la historia*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2012, p. 29-60.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

BENEDETTI, Ana Mariza. El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo. In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia de Freitas (Org.). *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, 2001, p. 65-68.

BENEDETTI, Mario. Hagamos un trato. In: OSMAN, Soraia et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 15.

BRASIL – MEC-SEB. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-antiores-1>. Acesso em: outubro 2023.

BRASIL – MEC-SEB. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2012-ensino-medio>. Acesso em: outubro 2023.

CARDOSO, Rosane; CARDOSO, Cristina. Ler para conhecer: a literatura como processo didático nas aulas de E/LE. In: DUTRA, Eduardo de Oliveira; SIMIONI, Taise (Org.). *O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas*. Campinas: Pontes,

2017, p. 197-212.

CORTÁZAR, Julio. Viajes. In: MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 15.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Que livro didático nós queremos? Reflexões a partir do PNLD de línguas estrangeiras. In: CORDEIRO, André Lima et al (Org.). *Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção*. São Carlos: Pedro & João, 2014, p. 43-82.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasil: Embajada de España, 2000, p. 59-80.

ESTEVES, Antonio Roberto. La enseñanza de español a brasileños: el lugar de la cultura. In: SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña; GARCÍA PEÑA, José Suárez-Inclán. *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil*. São Paulo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación en Brasil: Ano XXI, 2013, p. 85-96.

ESTEVES, Antonio Roberto. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org.). *Ensino de Língua e Literatura*. Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem; UFCG, 2012, p. 191-210.

FISCHER, Luís Augusto. O fim do cânone e nós com isso. Passado e presente do ensino de literatura no Brasil. *Remate de Males*, Campinas, v. 2, n. 34, p. 573-611, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635866>. Acesso em: outubro 2023.

GALEANO, Eduardo. Los nadies. In: MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 32.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Letras, 2006.

HERNÁNDEZ, José. El gaucho Martín Fierro (fragmento). In: OSMAN, Soraia et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 65.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MARTIN, Ivan. *Síntesis*: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012.

OSMAN, Soraia *et al.* *Enlaces*: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, 2010, v. 16.

PAZ, Octavio. Alrededores de la Literatura Hispanoamericana. In: *Mediaciones*. Barcelona: Seix Barral, 1981, p. 25-37

PIZARRO, Ana. Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales. In: PIZARRO, Ana. (Org.). *A situação colonial*. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp. América Latina: Palavra, literatura e cultura, 1993, v. 1, p. 19-37.

SOUZA, Fábio Marques. O Espanhol-Língua Estrangeira (E-LE) como componente da grade curricular do Ensino Médio. In: SOUZA, Fábio Marques; GAMA, Angela Patricia Felipe. (Org.). *Esferas de uso da linguagem*. Mídias, currículos, novas práticas e tecnologia. São Carlos: Pedro & João, 2011.

SPIELMANN, Ellen. "Alteridade" desde Sartre até Bhabha: um surf para a história do conceito. *Revista de literatura comparada* 5. Salvador: Abralic, 2000, p. 18-28.

