



**TIAGO RAFAEL
SOUSA VIEIRA**

**ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA
EM MANUAIS DE ELE**



**TIAGO RAFAEL
SOUSA VIEIRA**

**ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA
EM MANUAIS DE ELE**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Doutora Noemí Pérez Pérez, Leitora do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha família pelo apoio constante.

o júri

presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez
Professor auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Prof. Doutora Noemí Pérez Pérez
Leitora da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, aos meus irmãos e às minhas gémeas, sem os quais não conseguiria levar a cabo este percurso. A eles, um muito obrigado pelo apoio e confiança que sempre depositaram em mim e por me acompanharem ao longo desta caminhada.

À minha orientadora, a Prof. Doutora Noemí Pérez, pelo auxílio e pelas sugestões que permitiram a construção deste trabalho.

Por fim, a todos os meus amigos e colegas que estiveram comigo durante o meu percurso académico. Destes, deixar um agradecimento especial a três pessoas que comigo viveram, lado a lado, esta experiência:

À Ana Paula, pela sua alegria contagiante e pela sua disponibilidade e auxílio constantes.

À Beatriz, pelas milhentas sessões de trabalho partilhadas e pela sua amizade e companheirismo ímpares.

À Rita, sem a qual este percurso não seria tão enriquecedor, pelo que com ela aprendi e cresci e, de igual modo, pela sua preciosa ajuda em todos os momentos.

palavras-chave

Cultura, literatura, ensino-aprendizagem de ELE, manual escolar, competências do aprendente.

resumo

Conscientes das potencialidades da literatura no ensino de LE e reconhecendo, pela experiência enquanto alunos e professores-estagiários, da parca utilização da mesma nas práticas educativas, o presente relatório de estágio, desenvolvido no contexto das unidades curriculares de PES I e II, tem como objetivos primordiais apontar a presença da literatura em manuais portugueses e espanhóis de ELE e analisar as competências trabalhadas pelas atividades adjacentes aos textos literários encontrados.

A revisão documental foi o instrumento de recolha de dados selecionado, através do qual foram revistos dois manuais escolares editados em Portugal e Espanha. Partindo de categorias de análise definidas consoante os objetivos do estudo, seguimos uma metodologia mista, onde os dados recolhidos foram analisados, numa primeira fase, quantitativamente, e de forma qualitativa (na perspetiva interpretativa da análise de conteúdo) aquando das conclusões da investigação.

A análise efetuada mostra que a presença da literatura nos manuais selecionados é mínima, comparativamente à quantidade de textos não-literários, e que a mesma é trabalhada maioritariamente a partir de atividades de compreensão escrita, promovendo, no geral, o desenvolvimento da competência linguística.

palabras-clave

Cultura, literatura, enseñanza-aprendizaje de ELE, manual escolar, competencias del alumno.

resumen

Conscientes de las potencialidades didácticas de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y reconociendo, como alumnos y profesores en prácticas, de su poca utilización en las prácticas educativas, la presente disertación de máster, desarrollada en el contexto de las unidades didácticas “PES I y II”, tiene como objetivos principales verificar la presencia de la literatura en manuales escolares de ELE, además de analizar las competencias trabajadas en las actividades asociadas a los textos literarios encontrados.

El análisis documental fue el instrumento de recogida de datos seleccionado, mediante el cual se revisaron dos manuales escolares editados en Portugal y España. Partiendo de las categorías de análisis definidas según los objetivos del estudio, seguimos una metodología mixta, mediante la cual los datos recogidos fueron analizados cuantitativamente, en un primer momento y posteriormente de forma cualitativa, desde la perspectiva interpretativa del análisis del contenido.

A través del análisis efectuado, verificamos que la presencia de la literatura en los manuales seleccionados es mínima en comparación con la de los textos de naturaleza no literaria, y que las actividades con las cuales se trabajan los textos literarios son mayoritariamente de comprensión lectora y, en general, inciden en trabajar la competencia lingüística.

keywords

Culture, literature, teaching/learning process of Spanish as a Foreign Language, schoolbook, student's competences.

abstract

Aware of the didactic potentialities of literature in the teaching/learning process of foreign languages and recognizing, as students and trainee-teachers, the lack of its utilisation in educational practices, the present master's dissertation, conceived within the framework of the course units "PES I and II", aims to verify the presence of literature regarding Spanish as a Second Language textbooks and to analyse which competences are developed by the activities associated with the literary texts found.

The document analysis was the selected data collection instrument, through which two Portuguese and Spanish textbooks were revised. Starting from the categories defined in accordance with the research objectives, we followed a methodology which combines a quantitative approach (at an initial stage) with a qualitative interpretation of the collected data (content analysis).

Through the analysis conducted, we verified that the presence of the literature in the selected textbooks is minimal when compared with the amount of non-literary texts, and the activities associated with the literary texts found are, mainly, reading comprehension tasks which intend, in general, to develop the linguistic competence.

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS	4
ÍNDICE DE TABELAS	4
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A CULTURA, A LITERATURA E O MANUAL ESCOLAR.....	8
1. Cultura e Literatura – que relação?.....	9
1.1. Definições de cultura	9
1.2. Evolução do conceito de literatura.....	12
1.2.1. O texto literário e o não-literário.....	14
2. <i>Cultura versus cultura</i> – onde cabe a literatura?	16
2.1. <i>Cultura versus cultura</i>	16
2.2. Relação entre cultura e literatura.....	18
3. A presença da literatura no ensino de línguas estrangeiras	20
3.1. Justificação para o uso da literatura nas aulas de idiomas	20
3.2. Presença da literatura nos documentos reguladores do ensino de línguas – um foco na língua espanhola	25
3.2.1. <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	26
3.2.2. <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes – niveles de referencia para el Español</i>	28
3.2.3. Programas de Espanhol para o Ensino Secundário	30
3.2.3.1. <i>Programa de Espanhol do Ensino Secundário – nível de iniciação</i>	31
3.2.3.2. <i>Programa de Espanhol do Ensino Secundário – nível de continuação</i>	32
4. O manual escolar: definição, funções e contributos para o ensino de LE	33

4.1.	Definição e funções do manual escolar	33
5.	Competências do utilizador/aprendente	37
CAPÍTULO II: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E ORIENTAÇÕES		
METODOLÓGICAS		
Introdução		41
Introdução		42
1.	Apresentação e contexto de emergência do estudo.....	42
1.1.	Questões e objetivos do estudo.....	43
2.	Metodologia de recolha de dados – análise documental	44
2.1.	Constituição do corpus de estudo.....	45
2.1.1.	Justificação para a seleção do corpus de análise.....	48
3.	Metodologia de análise de dados.....	49
3.1.	Análise de conteúdo	50
3.2.	Categorias de análise documental	51
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS		
Introdução		53
Introdução		54
Frequência de textos literários e não-literários		54
Nacionalidade dos autores dos textos literários.....		58
Modos literários presentes.....		60
Tratamento do texto literário		63
Inclusão do texto literário.....		66
Tipos de atividades comunicativas adjacentes aos textos literários.....		67
Competências desenvolvidas através dos textos literários		74
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		
Introdução		80
Introdução		81
1.1.	Conclusões relativas ao estudo	81
1.2.	Limitações do estudo.....	84

1.3. Perspetivas de desenvolvimento futuro.....	85
Referências bibliográficas.....	87
Webgrafia	91
ANEXOS	93

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

ILE – Inglês Língua Estrangeira

QEQR - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

AC – Análise de Conteúdo

TL – Texto literário

TNL – Texto não-literário

CL – Competência Linguística

CM – Conhecimento do Mundo

CSC – Conhecimento Sociocultural

CI – Consciência Intercultural

CG – Competência Gramatical

CLX – Competência Lexical

CSM – Competência Semântica

CFN – Competência Fonológica

CO – Competência Ortográfica

COE – Competência Ortoépica

CSL – Competência Sociolinguística

CP – Competência Pragmática

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: distribuição dos TL por unidade didática – Endirecto.com 2	56
Gráfico 2: percentagem conjunta de TL e TNL em ambos os manuais	58
Gráfico 3: percentagem da nacionalidade dos autores em ambos os manuais	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: corpus do estudo	47
Tabela 2: frequência de TL e TNL - Endirecto.com 2	57
Tabela 3: frequência de TL e TNL – Nuevo Prisma	58
Tabela 4: autores e respetiva nacionalidade - Endirecto.com 2	60
Tabela 5: autores e respetiva nacionalidade - Nuevo Prisma.....	61
Tabela 6: modos literários por unidade didática - Endirecto.com 2.....	64
Tabela 7: modos literários por unidade didática – Nuevo Prisma.....	65
Tabela 8: tratamento do TL – Nuevo Prisma	66
Tabela 9: tratamento do TL – Endirecto.com 2.....	67
Tabela 10: inclusão do TL – Endirecto.com 2	68
Tabela 11: inclusão do TL – Nuevo Prisma	69
Tabela 12: atividades adjacentes aos TL -Endirecto.com 2	71
Tabela 13: atividades adjacentes aos TL – Nuevo Prisma	74
Tabela 14: Competências desenvolvidas nas atividades adjacentes aos TL – Endirecto.com 2.....	77
Tabela 15: Competências desenvolvidas nas atividades adjacentes aos TL – Nuevo Prisma.....	80

“Without literature, life is hell”.

Charles Bukowski

INTRODUÇÃO

Aquando da reflexão sobre a temática a selecionar para desenvolver um projeto de investigação no âmbito deste relatório de estágio, era nossa vontade abordar um tema pertinente para o nosso contexto educativo e que, simultaneamente, se revelasse enriquecedor a nível pessoal. Desta forma, perante a panóplia de temáticas equacionadas escolhemos a literatura, intrinsecamente relacionada com todo o nosso percurso académico (pela nossa formação inicial em Línguas, Literaturas e Culturas), como elemento motivador deste trabalho. A relação do tema com a nossa formação, aliado ao facto de a temática ser **uma** constante no nosso dia-a-dia por despertar em nós um grande interesse e admiração (fazemos nossas as palavras de Bukowski), a sua seleção como componente central da problemática deste estudo foi, em todos os sentidos, óbvia.

Tomada a decisão em trabalhar este tema, a primeira questão que desde logo surgiu foi “De que forma podemos tratar a literatura no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras?”. A conceção da problemática resultou da reflexão e da discussão partilhada sobre as potencialidades deste tema no nosso contexto educativo, e porque nos foi possível compreender, a partir da experiência enquanto alunos de línguas estrangeiras, que a literatura não era tida em conta, em grande medida, tanto nos manuais escolares com os quais trabalhamos recentemente enquanto professores-estagiários, como aqueles que, no passado, utilizámos enquanto aprendentes de idiomas.

Posto isto, surgiu a ideia de estudar a presença da literatura em manuais escolares de ELE mais recentes, tentando, ao mesmo tempo, verificar que competências se pretendem desenvolver nos discentes através das atividades propostas nos mesmos. Esta ideia traduziu-se na questão central e nos objetivos do estudo, que adiante apresentaremos.

Levando em consideração a nossa vontade em desenvolver um estudo que integrasse a literatura, o ensino da língua espanhola e os manuais escolares desenvolvidos para a sua lecionação, decidimos investigar o papel entregue à literatura em manuais de ELE (portugueses e espanhóis) e de que forma são desenvolvidas as competências gerais

(descritas no QEER) através das atividades concebidas para trabalhar os textos literários que encontramos durante a análise dos ditos manuais. A investigação está, então, dividida em duas questões centrais: Qual a presença dos textos literários em manuais de ELE? Que competências se pretendem trabalhar com os textos literários presentes nos manuais em questão? Cada uma destas questões pressupõe um objetivo geral, que se divide num conjunto de objetivos específicos que explicitaremos na parte empírica deste trabalho.

No que diz respeito à sua estrutura, o presente relatório de estágio divide-se em quatro capítulos principais. O primeiro encarrega-se de apresentar a fundamentação teórica que sustenta este estudo, começando pela nossa procura em definir os conceitos de cultura e literatura (cientes da dificuldade, ou até, impossibilidade de tal tarefa), ora como elementos separados, ora como termos relacionáveis que, de facto, são.

Depois da definição de dois conceitos centrais deste trabalho, centrámos, a partir deste momento, a nossa atenção na literatura, expondo as razões abonatórias do uso da mesma no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste âmbito, seguimos com a análise de documentos reguladores do ensino de Espanhol Língua Estrangeira que se evidenciassem pertinentes no âmbito deste estudo, tanto a nível internacional (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* de 2001 e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*), como nacional (Programa de Espanhol do *Ensino Secundário – nível de iniciação*, de 2001 e o *Programa de Espanhol do Ensino Secundário – nível de continuação*, de 2002), para verificar o papel entregue à literatura na conceção dos mesmos.

Findámos este capítulo com uma alusão ao manual escolar, elemento de grande relevo no nosso trabalho pelo facto de ser o documento de onde recolheremos as informações pertinentes para o nosso estudo, sendo que neste ponto procurámos defini-lo, delimitar as suas funções para alunos e professores e apontar alguns dos possíveis contributos que este material poderá oferecer ao ensino LE.

Nos dois capítulos que se seguem é apresentada a vertente empírica deste trabalho, sendo que no primeiro são apresentados o estudo e os seus objetivos, a par do nosso posicionamento metodológico no que diz respeito à recolha dos dados e à sua análise; o segundo capítulo encarrega-se de expor os dados recolhidos e essa mesma análise. Terminámos este trabalho com o capítulo entregue às considerações finais do estudo, onde incluímos as limitações que tivemos no seu desenvolvimento e as sugestões para estudos a desenvolver no futuro.

Para terminar, dizer que esperamos que a conceção deste trabalho nos incite ao desenvolvimento de futuras investigações nesta área, caso se dê seguimento à nossa formação académica, pois acreditamos na literatura e no seu potencial didático no ensino de idiomas, o qual certamente aproveitaremos na nossa futura prática docente, no sentido de desmitificar a ideia de que a mesma é aborrecida e de difícil compreensão, sempre com o desenvolvimento das competências dos aprendentes em mente.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO:
A CULTURA, A LITERATURA E O MANUAL
ESCOLAR

1. Cultura e Literatura – que relação?

Antes de desvendar a possível relação entre ambos os termos, será necessário encontrar uma definição para ambos, enquanto elementos diferenciados. Há, desta forma, três questões a serem respondidas: o que é a cultura? O que é a literatura? Que relação existe entre ambas?. Na resposta às duas primeiras questões é possível encontrar pistas para a resposta à terceira pergunta.

1.1. Definições de cultura

O escritor inglês Raymond Williams afirmou que “culture is one of the two or three most complicated words in the English language” (Williams, 1976, p. 87). Desta sua ilação, podemos entender a dificuldade que existe em definir este conceito, já que o mesmo se encontra, continuamente, num processo de remodelação. O mesmo autor comprova esta ideia ao declarar que “because culture is one of the key concepts in the knowledge of societies [...] its definition is constantly being developed and refined” (1976, p. 89). Spencer-Oatey (2012, p.1), atenta à complexidade do conceito, relembrando que “in 1952, the American anthropologists, Kroeber and Kluckhohn, critically reviewed concepts and definitions of culture, and compiled a list of 164 different definitions”.

Esta constante transfiguração leva ao surgimento de várias interpretações e a uma tarefa cada vez mais difícil na hora de definir cultura, um conceito cuja amplitude abarca todos os elementos referentes a um povo. Não obstante a dificuldade na definição do termo, no presente estudo focaremos a nossa atenção em alguns dos significados que são comumente associados à ideia de cultura, sem querer, no entanto, ser demasiado exaustivos na sua apresentação.

A evolução semântica do conceito de cultura está estritamente relacionada com a língua francesa, pois foi através dela, na época iluminista, que o termo teve maior difusão. Na sua origem latina *colore*, o término significa cultivar, associado ao cuidado da lavoura, animais e plantações (daí o termo agricultura) ou simplesmente ao estado da coisa cultivada, significado este que se manteve único até fins do século XVI. Este primeiro

significado, relativo ao cultivo da terra (que continua a ser utilizado na atualidade), foi gradualmente associado, metaforicamente, a outras vertentes da vida humana, mais propriamente a questões do processo de desenvolvimento intelectual (os trabalhos e as práticas de artistas/intelectuais, ou seja, à cultura do espírito), no sentido de que o Homem se cultivava a si próprio através do conhecimento. Esta nova aceção de cultura foi difundida, como já referimos, no século XVIII, pelas mãos do Iluminismo francês, considerada na época a totalidade dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade e o estado do espírito cultivado pela instrução, associada, claro está, à ideia de progressão (Cuche, 2002, pp.19-21).

Esta cultura, a do Homem culto, é parte da cultura que todos os homens partilham numa determinada sociedade. Como menciona T.S. Eliot (1948, p. 140) “a cultura de um artista ou de um filósofo é diferente da cultura de um mineiro [...] mas, numa sociedade saudável, todas essas culturas são partes da mesma cultura, possuindo o artista e o trabalhador uma cultura em comum”. É exatamente esta última cultura sob a qual nos queremos debruçar neste estudo, aquela que se refere, sucintamente, ao modo de vida de um determinado povo, às características que partilham entre si – a cultura compartilhada por todos os membros de uma sociedade.

As palavras de dois famosos autores, T. S. Eliot (1948) e António José Saraiva (1993) aportam duas definições de cultura que se complementam e que explicam de forma clara a cultura que importa neste âmbito. T. S. Eliot, na sua obra *Notas para a Definição de Cultura* (1948, p. 141), entende o termo “cultura” partindo de um ponto de vista antropológico. Eliot define “cultura” como “o modo de vida de determinado povo vivendo em conjunto em determinado local. Essa cultura é visível nas artes, no sistema social, nos hábitos e costumes, na religião”. Saraiva, em *O que é Cultura* (1993, p. 11) completa a definição de Eliot, acrescentando-lhe um tom mais filosófico ao afirmar que a “Cultura opõe-se a natureza ou natureza, ou seja, abrange todos aqueles objetos ou operações que a natureza não produz e que lhe são acrescentados pelo espírito”. Portanto, a cultura (no seu sentido incorpóreo) é adquirida através do processo de socialização, ou seja, à medida que vamos crescendo e interagindo com os nossos pares, aprendemos “the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group from another” (Hofstede, 1980, pp. 21-23). Saraiva aproxima-se desta definição ao referir-se à cultura como “todo o conjunto de atividades lúdicas ou utilitárias, intelectuais e afetivas que caracterizam especificamente um determinado povo”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Pujol considera de igual forma que a cultura engloba o conjunto das crenças e representações de determinado povo, acrescentando a ideia de que é fruto da nossa atuação social (o que experienciamos e produzimos enquanto atores sociais) que será transmitida à geração vindoura, como nos foi transmitido pela precedente (Pujol, 2005, p.201). De acordo com Pérez, o ser humano é, assim, consequência de um processo de sociabilização que começa com o nascimento e não cessa de se desenvolver, sendo que a aprendizagem cultural (dos conhecimentos e valores da comunidade onde se insere, formando uma espécie de guia comportamental) é um elemento fulcral desse processo, que se inicia no seio familiar e é posteriormente formalizada na escola. A mesma autora aponta que é a partir desta aprendizagem que os indivíduos são auxiliados

“a construir su identidad y a entender el mundo según los parámetros y los modos de clasificación impuestos por la cultura de la que forma parte. Por este motivo, se puede afirmar que el hombre se ve envuelto por patrones y comportamientos culturales que constituyen sistemas o unidades de significado traspasados históricamente entre los miembros de la comunidad a la que pertenece, por lo que la cultura se muestra como un modelo de significados organizados implícitamente y, a la vez, compartidos” (Pérez, 2013, p. 10).

É ainda de salientar que, no âmbito de ensino de línguas estrangeiras, a relação língua-cultura deve ser vista como indissociável, visto que, se uma língua integra o conjunto das manifestações culturais de um povo ou país, conhecer os traços culturais das sociedades onde a língua-alvo é utilizada é necessário para uma melhor compreensão das suas formas de atuar e para uma maior facilidade nas situações de comunicação vindouras. Como reforça Coelho, os aspetos meramente linguísticos estão emparelhados com os socioculturais. Deste modo:

“se a língua está ligada profundamente a cada nível da existência individual e coletiva, um projeto de formação linguística não pode deixar de ter em conta as situações nas quais esta realidade se manifesta, ou seja, o conjunto de elementos típicos de um determinado grupo coletivo social” (Coelho, 2002, p.1).

Allegro resume a relevância que a cultura pode ter no ensino de uma língua estrangeira, na medida em que, ao refletir na língua e cultura do Outro, o aluno é incitado a olhar para si próprio e para a sua identidade, potenciando a interculturalidade:

“a aula de línguas revela-se um local privilegiado para o desenvolvimento da relação intercultural, uma vez que apresenta aos discentes diversas realidades, implicando a inter-relação do Eu com o Outro que faz sentir a sua presença através da língua em aprendizagem que transporta consigo os valores culturais de um povo” (Allegro, 2013, p. 17).

1.2. Evolução do conceito de literatura

Tal como acontece com o termo cultura, o conceito de literatura não é de fácil definição, assumindo diversas significações, tendo-lhe sido atribuídas várias aceções ao longo dos últimos séculos, especialmente durante o transato.

A polissemia acima referida foi-nos revelada por Robert Escarpit que, no início da década de 60, compilou os variados significados atribuídos a este conceito. Entre as várias definições, Garrido (2000, p. 15), analisando todas essas aceções de Escarpit, clarifica que “Etimologicamente, el caracter de algo escrito es evidentemente el dominante”, como seria de esperar, pelo seu radical *littera*, ou seja, letra. De facto, não se pode negar que, na sua maioria, como advoga Lopes (2010, p.1) “o conceito de literatura parece estar implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição”. O facto desse conceito estar diretamente relacionado com a palavra escrita, pode sugerir, erroneamente, que a literatura de tradição oral não faz parte deste conjunto.

Até à segunda metade do século XVIII, literatura designava o saber, as artes e a ciência, o conhecimento no geral, “um conhecimento que tanto dizia respeito aos poetas e aos oradores como aos gramáticos, aos filósofos, aos matemáticos, etc.”. Quando “se pretende denominar a arte e o corpus textual que actualmente chamamos de literatura são utilizados lexemas e sintagmas como poesia, eloquência, verso e prosa [...]” - note-se que poesia e prosa são consideradas, nos dias de hoje, géneros textuais (Aguilar & Silva, 1982, p.3).

No entanto, o significado deste conceito começou a transmutar-se e a adquirir, aos poucos, um sentido aproximado daquele que hoje lhe damos. Como comprovam as

palavras de Matos (2001, pp. 200-201): “O vocábulo «literatura» durante o século XVIII, continuando ainda a designar o conjunto das obras escritas e dos conhecimentos nela contidos, passa a adquirir uma acepção mais especializada [...] passando a denominar a arte que se exprime pela palavra”.

Sabemos, então, que só depois do século XVIII é que o termo literatura se deslaçou do termo conhecimento e, desde então, a evolução semântica do termo prosseguiu, acompanhando as revoluções sociais e políticas que se sucederam até ao século XX. Nesta época, Voltaire e Diderot, dois percussionistas do Iluminismo europeu, começaram a relacionar o termo com a sua vertente mais estética. O primeiro refere-se ao conceito como um tipo de conhecimento intrinsecamente relacionado com as letras e altamente nutrido de valores estéticos (Aguiar & Silva, 1982, p.6), sendo que o segundo considerava a literatura (em 1751), tal como Voltaire, como sendo um fenómeno estético, de expressão e comunicação artísticas, cujo produto desse processo criativo seria o que hoje denominamos de corpus textual, ou seja, os textos literários (Correia, 2009, p.17). Ainda neste século, o termo continuou a sofrer transformações substanciais, passando também a significar o conjunto da produção literária de cada nação, com as suas idiossincrasias características. Durante o século que se seguiu, marcado pela corrente positivista, “aceitava-se como literatura todas as obras manuscritas ou impressas, desde que representassem a civilização, costumes e pensamento de qualquer época e qualquer povo, independentemente de possuírem, ou não, elementos de ordem estética” (Guerreiro, 2002, pp.15-16).

O século XX ficou marcado por mais mudanças importantes no que concerne a redefinição do termo, principalmente na definição do que é ou não literário. É precisamente na primeira metade desta centúria que surgem, por oposição ao Positivismo, três movimentos de crítica literária com grande influência na (r)evolução do conceito de literatura (sendo estes o Formalismo Russo, o *New-Criticism* americano e a Estilística francesa), defendendo que a mesma possui um conjunto de características peculiares que a definem como um fenómeno estético específico, delimitando, desse modo, a fronteira entre o literário o não-literário (temática que abordaremos com maior pormenor no apartado seguinte).

A ideia de que a literatura se define pelo uso da linguagem de forma peculiar, que contrasta com o uso quotidiano, está no cerne da ideologia do formalismo russo, que surgiu antes da Revolução Bolchevique de 1917. Segundo esta corrente, cujo maior

precursor foi Roman Jakobson, a literatura ou o discurso literário, representam, metaforicamente, um crime organizado contra o discurso do dia-a-dia, intensificando e deformando o mesmo, numa espécie de violência linguística que se desvia de forma sistemática da norma de uso comum (Eagleton, 2003, pp. 2-4).

Mais recentemente, a fins do século passado, o autor português Aguiar & Silva (1982, pp. 7-9) considera que o termo literatura adquiriu sete significados relevantes. Eis os quatro que consideramos pertinentes no âmbito deste estudo:

“a) Conjunto de produção literária de uma época ou de uma região.

b) Conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção: literatura feminina, literatura de terror.

c) Bibliografia existente acerca de um determinado assunto.

g) Literatura pode significar ainda conhecimento sistematizado, científico do fenómeno literário. Trata-se caracteristicamente universitário da lexema e ocorre em sintagmas como literatura geral”.

Ao analisarmos estas dimensões, verificamos que a literatura, como indica Matos (2001, p. 202), “se por um lado aponta a actividade – criação ou produção literária, e o texto que daí resulta; refere por outro o corpus textual de determinada colectividade – nacional, cultural, religiosa ou de uma época ou de um grupo”.

1.2.1. O texto literário e o não-literário

Interessa, no âmbito do nosso trabalho, compreender o que é um texto literário e quais as diferenças entre o mesmo e o de natureza não-literária. Parece ainda não existir uma resposta definitiva no que concerne à distinção entre estes dois tipos de texto, no entanto, vamos expor alguns dos critérios que permitem a sua diferenciação.

Comecemos então por destacar o texto literário, já que é o elemento central do nosso estudo. Segundo Carlos Reis, o texto literário (que é sobretudo um texto escrito) configura um universo ficcional e polissémico, sendo por isso pluriestratificado, com vários sentidos que cabe ao leitor concretizar. Ao referir-se à sua polissemia, o mesmo autor introduz o termo de ambiguidade literária que “constitui um fator de enriquecimento semântico e de pervivência cultural do discurso literário” (Reis, 2003, p. 126). Para vários

autores, o caráter ficcional com o qual Reis caracteriza o texto literário e o não-ficcional que, conseqüentemente, caracteriza a linguagem não-literária, são as características diferenciadoras entre os dois tipos de texto, ainda que em alguns casos seja difícil definir ou separar o que é real do fictício. Nesta linha de pensamento, há três décadas atrás, o linguista búlgaro Tzvetan Todorov viu na ficcionalidade a característica que melhor define a literatura, já que como forma artística que é, não é mais que uma imitação, veiculada, pela sua especificidade, através da linguagem (Todorov, 1978, pp. 15-16). Ainda neste âmbito, Paula Cristina Lopes considera que a “arte literária é mimesis, é a arte que imita pela palavra. Isto quer dizer que a literatura imita a vida; a vida está continuamente a ser reinterpretada” (Lopes, 2012, p. 4). Já o conteúdo de um texto não é um critério para demarcar a fronteira entre o literário e não-literário (Platão & Fiorin, 2007, p.30).

A linguagem literária, segundo vários autores, acarreta uma função estética (ou poética), que está relacionada com o que se diz e pela forma como se diz – o modo de se dizer é mais importante do que o que se diz. Como afirma Vitor Aguiar & Silva, “o texto literário é uma manifestação estética de determinada visão do mundo e da vida” (Aguiar & Silva, 1982, p. 387). Giacom acrescenta que, das funções da literatura, “a estética é aquela que cumpre o papel de fazer o ato de escrever literário diferente dos outros. Considera-se um texto como literário se ele cumprir a função de representar de forma artística o real” (Giacom, 2015, p.5). Em contrapartida, o texto não-literário usualmente tem uma função mais utilitária (de documentar, informar e inclusive convencer, nalguns casos). Neste tipo de textos, vamos diretamente ao conteúdo da mensagem para compreender a informação, enquanto no caso dos textos literários a expressão está articulada com o conteúdo, sendo por essa mesma razão necessário compreender-se para além da mensagem (isto é, interpretar para além do que está escrito).

Relativamente ao discurso, Jacinto do Prado Coelho (1984) definiu o texto de natureza literária como sendo “conotativo, mais opaco, atrai a atenção para si próprio, é plurifuncional, sistemático (por oposição à linguagem quotidiana), autotélico, pois nele reside a sua própria justificação” (citado por Guerreiro, 2002, p.21). A linguagem literária pode, deste modo, ter vários sentidos, ou seja, é polissémica, como nos disse Reis, acima mencionado. Estes sentidos (a chamada plurissignificação) multiplicam-se por força da capacidade interpretativa de determinado leitor, daí ser considerada subjetiva. O discurso

não-literário pretende ser monossémico, buscando um único sentido, mais fixo e mais objetivo. (Platão & Fiorin, 2007, p.38).

2. *Cultura versus cultura – onde cabe a literatura?*

Os principais conceitos com que vamos trabalhar já foram explicitados, ainda que na sua generalidade, e já os conseguimos compreender como dois elementos separados. Resta agora perceber qual a relação entre ambos e, para isso, vão ser analisados dois tipos de cultura e averiguar em qual deles se encaixa a literatura, concluindo, após essa averiguação, o teor da relação entre literatura e cultura.

2.1. *Cultura versus cultura*

Alguns autores defendem que dentro da cultura, daquilo que definimos anteriormente como o modo de viver de determinado povo em determinado lugar, existe a Cultura (com maiúscula) e a cultura (com minúscula).

A diferenciação entre os dois não estará somente no grafismo, está, efetivamente, naquilo que a letra “c” representa nos dois casos. No primeiro caso, cultura com “C” maiúscula refere-se aos aspetos mais óbvios da sociedade, contrariamente à cultura com “c” minúscula, que alude às características menos óbvias dessa mesma sociedade.

O professor americano Milton J. Bennett (1998) apresenta a *Upper-Case Culture*, como sendo a cultura objetiva, claramente ligada ao aspeto mais físico da cultura, ao que vemos, ao produto. São exemplos Culturais, entre outros, as instituições culturais e religiosas, os governos, a comida e a literatura. Normalmente é a este tipo de cultura à qual mais nos associamos, como aponta este mesmo autor “When people anticipate doing something cultural of an evening, their thoughts turn to art, literature, drama, classical music, or dance. In other words, they plan to participate in one of the institutions of culture” (Bennett, 1998, p. 2).

Por outro lado, a *low-case culture* é o lado mais subjetivo da cultura, relacionada com a vertente psicológica de determinado povo – os hábitos, as lendas, as formas de pensar e de comportar no seu dia-a-dia, as simbologias, a linguagem verbal e não-verbal, etc. Para conhecer a cultura, nas palavras de Bennett, é-nos exigido um mecanismo de compreensão muito mais complexo do que simplesmente a visão. Concisamente, o autor defende que “learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people” (1998, p. 2) é uma definição apropriada para o termo em questão.

Na linha de pensamento de Bennett estão Pusch e La Brack (2003), que utilizaram a metáfora do iceberg para se referirem às diferenças entre *Cultura* e *cultura*. Através desta metáfora, os autores aproximam-se de Bennett, no sentido de afirmarem que a parte material (o produto) da cultura é a parte visível do iceberg, denominando-a de *Cultura*. O imaterial, as características inerentes a determinado povo, é a parte do iceberg que está submersa – que não se vê, a não ser que se mergulhe – a *cultura*.

Ainda sobre esta dicotomia no conceito de cultura, Miquel López (2004) fala-nos sobre a distinção entre a *Cultura* com maiúscula e *cultura* com minúscula delimitando o seu significado. Acrescenta ainda um terceiro tipo de cultura denominado *kultura*, também conhecida como cultura epidérmica, que se refere ao conhecimento utilizado em determinados contextos ou setores da população, como o calão, e que não é partilhado por todos os falantes. A *kultura*, uma espécie de subcultura, representa todos aqueles costumes que diferem do *standard* cultural, que têm a ver com os diferentes registos e as diferentes formas de se adaptar linguisticamente às várias situações de comunicação (Miquel López, 2004, p. 517). Em relação à primeira, a *Cultura*, a autora afirma que se refere “a los productos sancionados por la sociedad”, sendo que a segunda é “la cultura del cotidiano” (Miquel López, 2004, p. 515). De forma a sistematizar estes tipos de cultura, a autora faz uma analogia entre o tronco de uma árvore e a cultura, no seu sentido geral.

Imaginemos então o tronco de uma árvore: a cultura com minúscula, à qual chama de essencial, seria a parte central “por donde transcurre la savia que lo nutre”, aquela que é partilhada por todos os elementos que a constituem, diretamente relacionada com a língua, é, por isso, onde “están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los saberes que comparte la sociedad” (Miquel López, 2004, p. 516). A *Cultura* afasta-se deste núcleo – seria um anel mais afastado – é então o produto da atividade humana de determinada sociedade. A autora atribui-lhe o nome de cultura legitimada, que

se distancia do código social, aproximando-se do seu lado mais físico. A importância desta cultura, ao contrário da cultura essencial (que é mais estável e, até, intemporal), varia no tempo e, para além disso, não é compartilhada por todos os elementos de uma sociedade, já que, normalmente, apenas as minorias têm acesso a esse tipo de cultura como produto, ainda que o resto da sociedade seja, em grande parte, consciente da existência da mesma.

Para terminar, Miquel López frisa a ideia de que alguns dos produtos da cultura legitimada, pela sua relevância, tornaram-se em emblemas representativos de uma determinada cultura, atravessando a linha da cultura legitimada, de mero produto, para a cultura essencial, tornando-se parte da simbologia cultural. Através do exemplo da cultura espanhola, a autora reflete sobre o que pertence a uma cultura e a outra: “No es Cervantes, ni su biografía, ni su maravillosa producción literaria, lo que está en la cultura esencial, sino algunos datos relacionados con él: su nombre, su apelativo, el primer párrafo y el nombre de los personajes principales de El Quijote” (Miquel López, 2004, p. 517).

Em suma, na cultura em geral, (leia-se, o modo de viver de determinado povo em determinado lugar) encontramos, por um lado, uma cultura por todos partilhada e que é inerente ao que somos enquanto seres sociais - o nosso código social – que passa de geração em geração, menos sujeita a modificações, ainda que alguns dos costumes e formas de viver também mudem consoante cada era. Por outro lado, temos a *Cultura* que é a concretização material da nossa cultura, ou seja, o nosso património visível. É, comparativamente ao tipo de cultura anterior, mais mutável, já que vão aparecendo, em maior número, novos elementos ao longo da História.

Será, assim, a cultura essencial aquela que tem maior relevância e que deve, segundo a autora, ser a prioritária no ensino de línguas estrangeiras, pois limita a nossa forma de atuar (o que dizemos, como dizemos), delimitando também, em certa medida, aquilo que somos.

2.2. Relação entre cultura e literatura

Falta-nos então compreender onde, dentro desta dicotomia de sentidos, se insere a literatura, percebendo, deste modo, que conexão a mesma tem com a cultura.

Antes de mais, a conexão entre ambos os termos começa há mais de dois séculos atrás. Segundo Fillola (1993, p. 19), “literatura y cultura fueron sinónimos hasta el siglo XVIII; una persona culta era una persona de mucha literatura, de muchas lecturas. Así, Voltaire decía de Chapelain que tenía una literatura inmensa”.

Noutro sentido, tendo em conta o que já foi abordado anteriormente, podemos inferir que, como produto cultural e registo material que é, a literatura insere-se na cultura com “c” maiúscula (ou legitimada), no sentido de que é um elemento representativo da parte material da cultura. Porém, muitas das vezes, a literatura é um meio pelo qual a identidade de um povo é canalizada, sendo que é a partir da escrita, que se mostram os credos, as formas de pensar, entre outros aspetos relativos à cultura essencial.

A literatura faz parte da cultura no seu sentido mais alargado, do modo de viver, que depois se reflete no material e no imaterial – a literatura está estreitamente relacionada com os dois: é material, no sentido de que é, de facto, um produto visível desta cultura. No entanto, é, simultaneamente, veículo da cultura que não se vê, carregando formas de ver o mundo, crenças e até vivências do autor, abarcando marcas representativas de determinado povo. Podemos então afirmar que a literatura expõe, não raras as vezes, a cultura imaterial de um povo que, devido ao seu sentido expressivo, “assume frequentemente funções identitárias para a cultura em questão” (Matos, 2001, p. 201). Através das palavras de Aguiar & Silva é possível compreender melhor a relação entre a literatura e a cultura, quando o mesmo afirma que a literatura, já no século XVIII, era o elemento que manifestava o que caracterizava uma nação. No fundo, “seria expressão do espírito nacional que constituiria um dos factores a ter em conta para se definir a natureza peculiar de cada nação” (Aguiar & Silva, 1982, p. 35).

Sabemos que a nossa língua é um traço cultural, fazendo parte daquilo que somos e que adquirimos pelo facto de pertencer a determinada sociedade. Se a língua não se pode dissociar da cultura, as produções da língua, como é o caso da literatura que, ao mesmo tempo que é produto da cultura, é também produto veiculado por uma língua, estão também relacionadas com a cultura. Como afirma Fillola, fazendo referência a Sapir & Whorf, “la Lengua y cultura se han considerado indisociables: R. Sapir y B. Whorf destacaron en esta interrelación la función de la lengua -y por lo tanto sus producciones- como medio para formular y estructurar socioculturalmente la realidad”. (Fillola, 1993, p. 19).

Em modo de conclusão deste subcapítulo, T.S. Eliot, na edição de 1962 da sua obra *Notas para a Definição de Cultura*, aponta que a língua literária é aquela que melhor protegerá uma cultura:

“Debemos recordar que para la transmisión y preservación de una cultura (de un peculiar modo de pensar, sentir y actuar) no hay mejor protección que la lengua. Y para que sobreviva con ese fin, debe seguir siendo una lengua literaria, no necesariamente científica, pero sí poética, de lo contrario, la difusión de la educación la extinguiría” (citado por Fillola, 1993, p.20).

3. A presença da literatura no ensino de línguas estrangeiras

Neste capítulo procuramos compreender qual o papel da literatura no ensino de idiomas, começando por uma breve resenha histórica da utilização dos textos literários na aula de LE e pela enumeração das várias razões apontadas por alguns autores para o uso da literatura no ensino. Pretendemos também analisar a relevância entregue à literatura por parte dos documentos reguladores de ensino da língua espanhola e apresentar alguns estudos precedentes sobre a utilização da literatura no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.1. Justificação para o uso da literatura nas aulas de idiomas

Ao longo do século passado, a importância da literatura no ensino de LE sofreu algumas variações: se nos anos 50 seria o elemento central, com o aparecimento de outras metodologias de ensino, esse destaque foi desvanecendo, sendo relegada para um segundo plano “e foi-lhe colocado o rótulo de não válida e de descartável pois por um lado, estava conotada com os excessos do método gramatical e, por outro, era de difícil integração num sistema assente na gradação de estruturas e vocabulário” (Gonçalves, 2014, pp. 16-17).

O método gramática-tradução, com raízes no século XVIII, ainda prevalecia na década de 50 do século passado. Neste método, como a própria nomenclatura indica, aspetos como a memorização gramatical e a tradução dos textos da língua-alvo para a

língua materna eram as principais estratégias utilizadas no ensino-aprendizagem. Deste modo, a literatura figurava como sendo um material indispensável para a aprendizagem dos alunos, já que, como aponta García: “La comprensión de la lengua escrita se convertía entonces en el objetivo principal de esta metodología y el uso de textos literarios ofrecía una fuente inagotable y efectiva de recursos [...] y modelos de la escritura perfecta y del correcto uso de las reglas gramaticales” (García, 2013, p. 8).

As décadas que se seguiram trouxeram consigo novas metodologias de ensino, deslocadas da acima referida, e que consideravam a literatura como uma das falácias do método precedente. Por esta razão, somente nos anos 90 é que os textos literários voltaram a ser vistos como potenciais materiais didáticos.

Acreditando nas potencialidades da literatura no ensino de LE, serve este subcapítulo para repassar os variados autores que, ao longo destas últimas décadas, atribuíram à literatura o relevo que a mesma merece, enquanto material facilitador e enriquecedor do processo de aprendizagem dos alunos de LE. Na totalidade dos estudos que se referem à importância do uso da literatura no ensino de idiomas que foram objeto de análise, encontramos referência à obra de dois autores chave, Joanne Collie e Stephen Slater, de 1987. Estas duas autoras acreditam na existência de quatro razões principais para a literatura ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos: a autenticidade, o envolvimento pessoal e o enriquecimento linguístico e cultural.

No que concerne à autenticidade, é um facto que o texto literário é um material autêntico, diferente dos textos artificiais que usualmente se inserem nos manuais escolares. Esta autenticidade, presente nos vários textos literários, denota-se nas temáticas que retratam, já que “it says something about fundamental human issues, and which is enduring rather than ephemeral” (Collie & Slater, 1987, p.3).

Pelo facto de o texto literário não ter sido criado para fins didáticos e como está escrito para nativos, a leitura do mesmo pode tornar-se mais complicada. No entanto, esta dificuldade deve funcionar como uma motivação e não como um impedimento, sendo que o professor pode aproveitar esta complexidade linguística para, por exemplo, mostrar aos alunos diferentes usos, formas e convenções da língua.

O envolvimento pessoal do aprendente em relação ao texto que lê é uma razão manifestamente positiva para introduzir esse mesmo texto na aula. Ao envolverem-se com a trama, quando começam a habitar o texto, os alunos afastam-se do que é puramente

linguístico, centrando a sua atenção naquilo que é a história e imaginando o que se seguirá. Inconscientemente, os alunos, com o avançar da leitura, vão acrescentando ao seu repertório linguístico elementos lexicais que vão surgindo. Este pode ser um elemento motivacional para a aprendizagem da língua em questão, já que muitas das vezes, este envolvimento por parte dos alunos faz com que exteriorizem as suas experiências pessoais pelo facto de a história trazer consigo elementos com os quais se identificam.

Quanto ao enriquecimento cultural, sabemos que através de um texto é-nos possível conhecer os rasgos culturais do autor, mas também os códigos sociais e de conduta no ambiente de determinada obra. Como apontam os autores supramencionados, o ideal para a maioria dos aprendentes de uma nova língua seria visitar um país onde a mesma língua se fala, de forma a compreender a vida, a cultura desse povo. No entanto, sabemos que isso não é possível para todos e, com certeza, existirão pessoas que nunca serão capazes de se deslocar a esses lugares, por isso nunca verão a língua em contexto real. É aqui que entra a literatura, a par de outros textos orais e escritos (rádio, filmes, notícias de jornal, entre outros) que, ainda que indiretamente, podem ajudar o aprendente a perceber a vida desse país. Através da leitura,

“A reader can discover their thoughts, feelings, customs, possessions; what they buy, believe in, fear, enjoy; how they speak and behave behind closed doors. This vivid imagined world can quickly give the foreign reader a feel for the codes and preoccupations that structure a real society” (Collie & Slater, 1987, p. 6).

A última razão apontada por estes autores está relacionada com o enriquecimento linguístico. Como sabemos, quando um estudante enfrenta um novo texto literário terá de se debater com um conjunto de elementos da língua que, nalguns casos, ainda não conhece. Este potencial problema pode tornar-se num benefício, na medida em que este encontro com o desconhecido poderá ser favorável, já que ao ler, o aluno adicionará vocabulário e conhecimento sintático ao seu repertório porque, na grande maioria, o texto literário faz uso de uma linguagem diferente da corrente. Assim, o aluno será capaz de enriquecer o seu conhecimento da língua, podendo inclusive desenvolver a sua competência escrita, como comprovam Collie & Slater:

“Reading a substantial and contextualised body of text, students gain familiarity with many features of the written language –the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills” (Collie & Slater, 1987, p. 5).

Outros benefícios do uso da literatura na aprendizagem de uma língua estrangeira foram apontados por outros autores, entre os quais destacamos Mckay (1982), Lazar (1993) e Maley (2001). Sandra Mckay, expõe no seu artigo de 1982, intitulado *Literature in the ESL Classroom*, as contribuições da literatura para a aprendizagem de uma LE. Revela que o primeiro contributo da literatura está relacionado com questões afetivas e motivacionais que podem auxiliar, não na vontade de ler, mas posteriormente na melhoria da competência leitora:

“For some students, literature may provide the affective, attitudinal and experiential factors which will motivate them to read. As such, literary texts can aid in the development of reading proficiency and in this way contribute to a students' academic and occupational objectives” (Mckay, 1982, p. 530).

O segundo contributo da literatura tem a ver com a consciência do uso da língua, ou seja, saber que a língua muda consoante o contexto. Segundo a autora, a literatura ajuda o aluno a compreender as diferenças entre registos de língua, ou seja, através da leitura o aluno aproxima-se das várias normas da língua. Quando, num texto, um registo particular está associado a um contexto social, o aluno percebe que por detrás do uso desse registo está um contexto ao qual esse uso se adequa.

O terceiro e último contributo da literatura reflete-se no facto da mesma poder ser um elemento promotor da tolerância em relação à diferença. Existem, porém, alguns críticos que vêem na literatura um elemento que traz consigo uma perspetiva cultural particular, ou seja, o texto literário pode carregar assunções culturais de uma determinada classe e que podem, ao trazer apenas a perspetiva do autor, não refletir toda a sociedade, e apenas parte da mesma. Ao se mostrar apenas a cultura de uma parte da sociedade e sob o ponto de vista dos autores, o aluno ficará, em princípio, com uma visão parcial da cultura da língua meta. Como nos diz Mckay (1982, p. 531),

“students may indeed be unfamiliar with some of the cultural assumptions in literature, the advantages of confronting these assumptions may be well worth the struggle” [...] na medida em que “an examination of a foreign culture through literature may increase their understanding of that culture and perhaps spur their own creation of imaginative works”.

Outra autora, Gillian Lazar (1982), na mesma linha de pensamento dos autores atrás mencionados, acredita que a literatura poderá trazer benefícios para a aprendizagem de LE. Muitos dos benefícios que indica foram já mencionados por outros autores (questões motivacionais, da consciência do uso da língua, da aquisição da linguagem e do enriquecimento cultural), porém, Lazar acrescenta mais dois contributos positivos que a literatura pode dar ao aprendente: O primeiro está associado à melhoria das capacidades interpretativas do aluno. A literatura é considerada uma fonte forte no sentido de desenvolver as capacidades do aprendente em inferir significado e interpretar o que está escrito. Em muitas ocasiões, os textos têm mais que um significado, o que obriga o leitor a estar constantemente envolvido no texto, muito por culpa do sentido figurativo que ele abarca (pensemos no exemplo da poesia, onde uma palavra pode ter um significado que não o literal, que está no dicionário). Assim, Lazar acredita que

“by encouraging our students to grapple with the multiple ambiguities of the literary text, we are helping to develop their overall capacity to infer meaning. This useful skill can then be transferred to other situations where students need to make an interpretation based on implicit or unstated evidence” (Lazar, 1982, p. 19).

O segundo contributo da autora refere-se ao facto de a literatura ter um propósito altamente educacional e, por essa mesma razão, ler será por si só fundamental para o desenvolvimento das competências do aluno. Os benefícios linguísticos em usar a literatura com o ensino da língua já foram mencionados, no entanto, a literatura poderá ter uma função educacional mais alargada, na medida em que estimula a imaginação do leitor e desenvolve a sua capacidade crítica, ao mesmo tempo que fortalece ou desperta a consciência emocional. Se pedirmos a um aluno para nos falar, na língua-alvo, sobre o livro que está a ler e ele se aperceber de que o está a fazer, essa consciencialização fortalece as suas habilidades linguístico-comunicativas e fará com que fique mais confiante na hora de exprimir a sua opinião ou expor as suas emoções na língua que estão a aprender. Os aprendentes “will feel empowered by their ability to grapple with the text

and its language, and to relate it to the values and traditions of their own society” (Lazar, 1982, p. 19).

O último autor que apresentaremos é Alan Maley e a sua obra *Literature in the Language Classroom*, de 2001. É neste livro onde apresenta sete motivos pelos quais a literatura deverá ser utilizada como um instrumento na aula de idiomas, sendo que alguns deles já foram também trabalhados por outros supramencionados. O primeiro benefício da literatura identificado por Maley é a sua universalidade, ou seja, o facto de, nas diferentes culturas dos diferentes países, as temáticas da literatura serem transversais, como o amor, a perda, a morte, etc. Fala-nos também da economia e do poder sugestivo da literatura, que está relacionado com as várias interpretações que o texto literário pode ter. O significado do texto está para além do que está escrito e, através de poucas palavras, pode chegar-se às conclusões que se pretendem. Os restantes benefícios, como a relevância pessoal, a variedade da língua, a ambiguidade interpretativa, a não-trivialidade (o facto de ser um material genuíno e autêntico) e o interesse (pela familiaridade das temáticas, relacionado com a relevância pessoal) já foram mencionados anteriormente por outros autores referidos.

Através das palavras destes autores, é possível delinear um conjunto de razões que fortalecem a literatura como potencial recurso a ser utilizado no ensino de uma LE. O objetivo primordial do ensino de idiomas está no desenvolvimento das competências do aluno, para que ele seja capaz de, no futuro, estar preparado para situações reais de comunicação na língua-alvo, contribuindo para o seu sucesso, não só escolar, mas também educacional e pessoal.

3.2. Presença da literatura nos documentos reguladores do ensino de línguas – um foco na língua espanhola

Este subcapítulo tem como objetivo primordial procurar encontrar que referências são feitas à literatura nos três documentos reguladores do ensino da língua espanhola, na tentativa de perspetivar que importância é dada a esta temática. A nível internacional, o primeiro documento sob análise é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as*

Línguas (QEER), seguido do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). No que concerne aos documentos reguladores do ensino de ELE a nível interno, serão revistos os Programas de Espanhol do Ensino Secundário (níveis de iniciação e continuação), redigidos pelo Ministério da Educação.

3.2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O QEER é um documento aprovado pelo Conselho da Europa, em 2001, e que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001, p. 19), ao mesmo tempo que descreve um conjunto de conhecimentos, competências e características individuais que integram as competências gerais de um aprendiz de línguas estrangeiras (que serão apresentadas no final deste capítulo, pela pertinência que têm no nosso estudo empírico).

Os seus principais objetivos passam pela proteção e desenvolvimento da herança cultural europeia, apoiada no fomento da diversidade linguístico-cultural, que se traduz, por exemplo, na promoção do plurilinguismo. Simultaneamente, pretende facilitar a mobilidade de todos os membros da comunidade europeia, promovendo o intercâmbio de ideias e conhecimentos. Pretende ainda ser uma referência (de forma não-normativa) para a elaboração dos programas de ensino de línguas (e dos restantes materiais, como os manuais escolares, por exemplo), baseando esse mesmo ensino em princípios comuns para todas as línguas lecionadas, de forma a facilitá-lo.

Na busca pela presença da literatura neste documento, encontramos a primeira referência à mesma no apartado 3.4., chamado *Descritores exemplificativos*. Nesta secção estão expostas três grelhas de autoavaliação do aprendiz, alusivas às atividades linguísticas (Compreender, Falar e Escrever), acompanhadas dos descritores da escala dos seis níveis de proficiência linguística (A1 - Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria).

Na primeira grelha, referente à compreensão oral e leitora, é possível ler-se que:

- O utilizador de nível B2 deve ser “capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa”;

- No nível C1, o aprendente deve ser “capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos”;

- Finalmente, para se considerar que o utilizador é de nível C2, este deve ser “capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias” (Conselho da Europa, 2001, p. 53). Faz-se ainda alusão à literatura na grelha referente à produção escrita, onde se descreve que o utilizador de nível C2 deverá ser capaz de fazer recensões sobre obras literárias.

Mais à frente, no apartado 4.4.2., *Atividades de receção e estratégia* (de audição e leitura) são novamente apresentadas grelhas como as acima mencionadas. Na grelha relativa à compreensão da leitura geral está previsto que o utilizador de nível C2 seja “capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária” (Conselho da Europa, 2001, p. 107).

No ponto 4.3.5. denominado *Uso estético da língua*, reivindica-se que “os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo”. (Conselho da Europa, 2001, p. 88). Alguns dos exemplos deste uso estético da língua estão diretamente relacionados com a literatura, como por exemplo, a representação de textos literários ou ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.).

De seguida, é acentuada a relevância dos textos literários, não só na sua vertente estética, mas também nas suas “várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais”. É salientada ainda, a importância das literaturas nacionais e regionais, recebendo, deste modo, especial atenção por parte do Conselho da Europa que, pelo seu “contributo da maior importância para a herança cultural europeia”, pretende que estas sejam protegidas e desenvolvidas (Conselho da Europa, 2001, p. 89). A literatura é novamente mencionada no ponto 4.4.4.2., referente à *mediação escrita*. Neste ponto encontra-se, entre as quatro atividades de mediação escrita, a tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos, etc.) (Conselho da Europa, 2001, p. 129).

No ponto 4.6., *Textos*, faz-se referência aos tipos de texto com os quais se podem desenvolver as competências dos aprendentes de um LE, fazendo-se alusão a textos literários: na oralidade menciona-se o teatro, enquanto na escrita são mencionados os

livros, ficção e não ficção, incluindo revistas literárias e as bases dados, onde inserem a literatura (Conselho da Europa, 2001, p.139).

Dentro das competências gerais do utilizador/aprendente, necessárias para lidar com as várias situações comunicativas que o utilizador da língua enfrenta no seu quotidiano (tratadas no ponto 5.1. do QECR), está o conhecimento do mundo, relacionado com o conhecimento sociocultural. Este tipo de conhecimento refere-se àquele que o indivíduo possui acerca de uma sociedade e da sua cultura, sendo que, em vários casos, é distorcido e estereotipado, ou ainda insuficiente para que a aprendizagem de uma segunda língua ocorra. A literatura é tratada neste apartado como um dos elementos distintivos de uma sociedade/cultura, mais propriamente em relação aos “valores, as crenças e as atitudes” (Conselho da Europa, 2001, p. 149).

Por fim, é no apartado 6.4., onde são apresentadas *Algumas opções metodológicas* para o ensino e aprendizagem de línguas, que é feita a última alusão (de uma forma menos direta) à literatura. Na secção 6.4.1., relativa às *Abordagens gerais*, a leitura de textos escritos autênticos (incluindo nessa lista os romances, um género literário) é considerada uma das várias formas que possibilitam a aprendizagem de uma segunda língua ou estrangeira (Conselho da Europa, 2001, p. 200). Adiante, na secção 6.4.7., que concerne ao desenvolvimento das competências linguísticas, considera-se que para desenvolver o seu vocabulário, o aprendente poderá, entre outras opções, ser exposto a palavras ou expressões fixas, usadas nos textos com os quais se trabalham (que podem incluir textos literários) (Conselho da Europa, 2001, pp. 208-209).

3.2.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes – niveles de referencia para el Español

Na apresentação da versão eletrónica, Carmen Caffarel Serra escreve que *o Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), “constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera” acrescentando ainda que este trabalho se situa “en la primera línea de las descripciones realizadas de los niveles comunes de referencia que estableció en su día el Consejo de Europa para las distintas lenguas

nacionales o regionales europeas” (Centro Virtual Cervantes, n.d.-a), . O PCIC cumpre, desta forma, um papel de normalização do ensino e da aprendizagem da língua espanhola a nível internacional. Relativamente aos níveis de referência deste plano, delineados em concordância com os do QECR, estão agrupados em treze inventários temáticos.

A primeira referência à literatura que podemos encontrar no PCIC é no inventário relativo aos *Géneros discursivos y productos textuales*, que se referem aos tipos de texto (orais e escritos) que se espera que os alunos sejam capazes de produzir e compreender. Dentro dos géneros evidenciados nesta secção, o que mais nos interessa são os géneros de transmissão escrita. Neste inventário, que está dividido de acordo com os níveis de proficiência linguística definidos pelo QECR, são mencionadas as seguintes tipologias textuais:

- Nivel A2: “cuentos”;
- Nivel B1: “poemas muy sencillos”;
- Nivel B2: “novelas breves y sencillas, poemas sencillos, obras de teatro en lengua estándar”;
- Nivel C1: “cuentos, novelas, obras de teatro de todo o tipo, poemas de cierta complejidad”;
- Nivel C2: “poemas” (Centro Virtual Cervantes, n.d.-b).

No inventário seguinte, denominado *Nociones generales*, encontramos mais alusões à literatura, mais especificamente no apartado *Nociones específicas*. As noções aqui mencionadas são os conceitos a que um falante se refere para realizar um ato de fala, sendo que as noções gerais são aquelas que um falante pode necessitar em qualquer contexto de comunicação, ou seja, são mais abstratos - “conceptos descriptivos generales”. Em contraste, as noções específicas são as que têm que ver com o mais concreto, com o momento exato da comunicação. Por exemplo, *alimento* seria considerado uma noção geral, enquanto *maçã* seria uma noção específica.

No contexto deste documento, as noções específicas foram concebidas para dar uma ideia ao aprendente do tipo de unidades léxicas que este deve conhecer em cada um dos níveis de proficiência. A lista de noções específicas está dividida em vinte entradas temáticas, de carácter aberto (meramente orientadoras, passível de acréscimos), que engloba as várias dimensões da vida do aprendente. A dimensão que mais interessa na nossa análise é referente às *Actividades artísticas*, que integra a literatura como uma das suas categorias. Assim, as referências à literatura neste apartado são as seguintes:

- Níveis A1-A2: “novela, poesia, cuento”;
- Níveis B1-B2: “prosa, verso, novela, poema, literatura contemporânea y medieval”;
- Níveis C1-C2: “ensayo, copla, soneto, oda, romance”. (Centro Virtual Cervantes, n.d.-c).

Como é possível observar, o léxico utilizado vai aumentando de complexidade consoante o nível de língua, como seria expectável. Começa por se referir a unidades lexicais mais amplas e simples, passando, progressivamente, para palavras mais concretas e complexas.

Segue-se o décimo inventário, denominado *Referentes Culturales* que, em suma, pretende desenvolver a dimensão cultural do aprendente de língua espanhola. Está dividido em três secções, sendo a última (*Productos y Creación Cultural*) aquela onde se trabalha a literatura, um referente cultural ao qual se dá especial atenção neste apartado, já que é uma base de material significativa para o aprendente.

O ponto 3.1., *Literatura y pensamiento*, pretende-se trabalhar (como os restantes pontos) em três fases: a primeira fase, de aproximação; a segunda, de aprofundamento; e, por fim, a terceira fase, denominada de consolidação. Nestas três fases, o maior objetivo é desenvolver, de forma progressiva, aspetos relativos à literatura hispânica, a título de exemplo: os grandes autores hispanos e a sua influência, a cronologia da história da literatura espanhola e hispano-americana, os géneros textuais mais representativos e a sua evolução ao longo do século XX (o conto, o ensaio, a novela, a poesia, o teatro, etc.) (Centro Virtual Cervantes, n.d.-d).

Para além destes exemplos acima referidos, muitos outros aspetos relacionados com a literatura espanhola são trabalhados neste apartado, o que demonstra o peso da mesma no ensino da língua espanhola, refletindo também o valor que os textos literários podem ter na aquisição de uma língua estrangeira.

3.2.3. Programas de Espanhol para o Ensino Secundário

Após termos revisto os dois documentos reguladores do ensino da língua espanhola a nível internacional, serve este ponto para centrar a nossa atenção no contexto

nacional, mais especificamente nos Programas de Espanhol, desenvolvidos para o Ensino Secundário (nível de iniciação e continuação) na tentativa de encontrar alusão aos textos literários na constituição dos mesmos.

3.2.3.1. *Programa de Espanhol do Ensino Secundário – nível de iniciação*

O Ministério da Educação concebeu duas diretrizes relativas ao ensino de ELE no Ensino Secundário, para o nível de iniciação (2001) e de continuação (2002). Visto que no presente trabalho estamos a analisar um manual escolar de iniciação e outro de continuação, decidimos fazer a revisão dos programas relativos a esses níveis.

Homologado a 23 de Janeiro de 2001, o Programa de Espanhol para o Ensino Secundário (nível de iniciação) foi concebido de acordo com o QECR e “propõe uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas” (Fernández, 2001, p.3).

Este programa foi concebido em concordância com o QECR, e segundo o paradigma comunicativo, o aluno está no centro da aprendizagem e a competência comunicativa é a macrocompetência a ser desenvolvida, em conjunto com as restantes subcompetências e as componentes que a integram. No final do ciclo, os alunos deverão conseguir atingir o nível B1.1 (no 11º ano, que corresponde ao ano letivo de um dos manuais que integram o corpus da análise, está previsto que os alunos cheguem ao nível A2.2).

A primeira alusão à literatura está nos objetivos e finalidades do programa. Um dos objetivos gerais prende-se na aquisição de competências básicas de comunicação na língua espanhola, para que o aluno seja capaz de compreender textos orais e escritos, onde estão incluídos, entre outros, textos literários contemporâneos (Fernández, 2001, p.8).

Considera-se que a leitura tem um papel relevante no processo de comunicação oral e escrita e, inclusive, são apresentados alguns exemplos dos tipos de texto que os alunos podem ler, estando abarcados nessa lista textos de natureza literária como contos, narrativas breves e poemas (Fernández, 2001, p.21).

Na bibliografia estão expostos alguns materiais didáticos que os professores poderão utilizar para as suas aulas, entre estes, algumas coleções de obras literárias que os alunos poderão ler, organizadas por grau de dificuldade, ainda que sejam de carácter facultativo (Fernández, 2001, p.66).

3.2.3.2. *Programa de Espanhol do Ensino Secundário – nível de continuação*

O programa de Espanhol para o Ensino Secundário – nível de continuação - foi homologado um ano após a adoção do programa de iniciação para o mesmo ciclo (a 18 de março de 2002). Possui uma estrutura similar ao programa precedente, seguindo o mesmo paradigma, ainda que com algumas nuances que vale a pena considerar. Por exemplo, contrariamente ao programa de iniciação, não faz referência, em nenhuns dos objetivos gerais, aos textos literários. No entanto, no apartado das competências comunicativas é feita alusão à literatura, ao nível da compreensão oral e escrita no 11º ano, onde o aluno deverá “apreciar textos literários actuais adequados ao seu nível e interesse” (Fernández, 2002, p.9). Mais adiante, quando se explicitam as diretrizes sobre o nível da assimilação dos conteúdos linguísticos, a memorização de poemas é considerada como uma das estratégias viáveis (Fernández, 2002, p.46).

No que se refere à leitura, o presente programa insere-a nos aspetos socioculturais a desenvolver. Desta forma, os alunos terão de ler e apresentar pelo menos uma das obras literárias disponíveis (em prosa, poesia ou teatro), em cada um dos anos do ciclo (Fernández, 2002, p.13). Ao contrário do programa de iniciação que apresentava, na bibliografia, um conjunto de obras facultativas, neste programa as mesmas são denominadas de recreativas (Fernández, 2002, p.65).

Após a análise dos documentos reguladores, podemos afirmar que, no cômputo geral, não se entrega à literatura um lugar central no ensino de LE. A partir da análise efetuada é-nos possível afirmar que não se referem, por exemplo, as possíveis formas/estratégias com as quais se pode trabalhar a literatura em sala de aula, aludindo-se apenas aos tipos de textos que podem ser utilizados. Ainda que não se verifique uma

referência direta à literatura e ao seu possível papel como material didático relevante para a aprendizagem dos alunos, a sua importância não é esquecida, pela sua possível relevância no desenvolvimento de competências comunicativas, sendo, inclusive, valorizada pelo seu valor na herança histórica e cultural de cada um de nós. Nos documentos reguladores a nível nacional, ainda que de forma ténue, faz-se referência à relevância da leitura que é, no entanto, deixada para segundo plano.

4. O manual escolar: definição, funções e contributos para o ensino de LE

O manual escolar é o documento sob análise no presente estudo e, por essa razão, pretendemos compreender neste apartado, como é formalmente definido, quais as suas funções no processo de ensino-aprendizagem e os potenciais contributos na aula de LE.

4.1. Definição e funções do manual escolar

Ainda que nos dias de hoje nos confrontemos com um aumento significativo de recursos didáticos cada vez mais avançados e variados, o manual escolar continua a assumir o papel de destaque nas nossas escolas, sendo o material que influencia tanto as aprendizagens dos alunos como a própria ação de muitos professores, que dele se servem para planificações pedagógicas, mas também como referência às práticas.

Neste âmbito, o manual escolar tem-se assumido como o elemento regulador das práticas educativas, quando deveria funcionar como um elemento orientador. Brito (1999:42) alerta-nos para o facto de não ser o programa que determina a definição dos objetivos do professor, mas sim o manual, que é transformado pela escola num instrumento todo-poderoso, cujo conteúdo determina o que e como se ensina e, consequentemente, o que e como se aprende.

De acordo com Choppin, somente no século XX é que o termo manual começou a ser utilizado no domínio da educação – “manuels d’enseignement, manuels scolaires”. Segundo o mesmo autor, o termo manual é “étimologiquement, un ouvrage que l’on tient à main ou à portée de la main; il est donc nécessairement maniable, de format et poids réduits. Il

designe généralement [...] un guide pratique, un recueil de conseils, de recettes ou de règles” (1992, p. 11).

Formalmente, no contexto português, o Decreto-lei 369/90 de 26 de novembro, de acordo com a Lei 46/48, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo - emitido pelo Ministério da Educação, “estabelece o sistema de adoção, o período de vigência e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares”. O Artigo 2º deste Decreto-lei define o manual escolar como:

“ o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada” (LBSE, 1990, p.5).

Viseu & Morgado definem, de uma forma sucinta, mas completa, o manual escolar como uma pequena obra de fácil manuseamento e que integra conteúdos considerados fundamentais para uma dada disciplina ou área de saberes, sem prejuízo de poderem existir vários manuais sobre a mesma temática, elaborados por distintos autores e editoras (Viseu & Morgado, 2011, pp. 992-993).

Relativamente às funções do manual no processo de ensino-aprendizagem, Santo (2006, p. 107) menciona que o manual escolar tem funções relativas aos alunos, orientadas para a sua aprendizagem escolar e para a sua consolidação, mas também no que se refere à transmissão de conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades. Exerce, para além destas, outro tipo de funções mais orientadas para a ligação entre as aprendizagens adquiridas em sala de aula e a sua vida quotidiana e profissional, articulando os interesses da escola com o do futuro cidadão.

Gérard & Roegiers (1998) consideram que as funções que o manual escolar pode desempenhar variam de utilizador para utilizador. Desta forma, apresentam onze funções, sendo que sete delas são orientadas para o aluno e as restantes quatro, relativas ao professor. Dentro das funções relativas ao aluno, as primeiras quatro são referentes à aprendizagem, sendo elas:

- a transmissão de conhecimentos, no sentido de que, através do manual escolar, “o aluno adquire dados conceitos, regras, fórmulas [...]. E deve ser capaz, não apenas de repetir estes saberes, mas também de exercer [...] um saber-fazer cognitivo sobre esses mesmo saberes, utilizando-os em determinado contexto de aprendizagem”. (1998, p. 75);

- de desenvolvimento de capacidades e de competência, já que o manual não permite apenas a obtenção de conhecimento, podendo também funcionar como um elemento que promove “a aprendizagem de métodos e atitudes [...] de hábitos de trabalho e de vida”. Deste modo, na aquisição de capacidades e de competência terá mais relevância a atividade, visando o exercício dessa atividade sobre o objeto que se aprendeu, contrariamente ao que acontece na função anterior, onde a tônica está sobretudo no que se aprende (1998, p.176);

- de consolidação das aquisições, que alude à importância dos exercícios no momento de pós-aprendizagem, na medida em que servem para que “depois de se ter aprendido determinado saber [...] o exercer em diferentes situações a fim de lhe assegurar uma certa estabilidade” (1998, p. 80).;

- de avaliação das aquisições, que deverá ser, sobretudo, formativa. Esta avaliação deveria, por exemplo, ajudar o aluno a compreender qual a forma mais apropriada em relação às suas próprias dificuldades, no sentido de que o mesmo seja capaz de melhorar (1998, p. 81).

As três funções sobranes são relativas à vida quotidiana do aluno:

- de ajuda na integração das aquisições, na medida em que se pretende auxiliar o aluno a utilizar os saberes que aprendeu na escola noutros contextos;

- de referência, ou seja, deverá ser um instrumento de que o aluno se serve para referenciar uma informação precisa e exacta [...] data de um acontecimento, regra de ortografia” (1998, p. 82).;

- de educação social e cultural, já que um manual deve centrar-se, não só na aquisição do saber, mas também do saber-ser, contribuindo para o fortalecimento, por exemplo, das relações do aluno com o Outro e do desenvolvimento de hábitos de vida saudável.

As funções do manual escolar referentes ao professor são quatro:

- de informação científica e geral, ou seja, funcionando como um auxílio, na medida em que o professor não sabe tudo e “vê-se confrontado com um conjunto de conhecimentos complexos que é impossível dominar na totalidade”. (1998, p. 90);

- de formação pedagógica, exercendo assim a função de formação contínua, possibilitando-lhe a reflexão e potencial melhoria da sua prática pedagógica;

- de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas, fornecendo indicações e os meios necessários para que a ação do professor tenha o sucesso pretendido, ao mesmo tempo que proporciona um conjunto de instrumentos que podem auxiliar o docente na melhoria das aprendizagens dos alunos;

- de ajuda na avaliação das aquisições, propondo instrumentos de avaliação, auxiliando o docente na análise dos erros cometidos, ao mesmo tempo que o ajuda na procura pela remediação desses mesmos erros. (1998, p. 91).

Conhecida a definição e as principais funções do manual escolar no processo de ensino-aprendizagem, tanto para alunos como para professores, falta-nos conhecer os possíveis contributos que este instrumento pode ter na aula de LE.

Como sabemos, o manual escolar, no âmbito do ensino de LE (como de outras disciplinas), é uma ferramenta importante no que se refere à transmissão de conhecimento científico, no entanto, o seu contributo deverá atingir outro patamar. Sabemos também que os aspetos culturais são indissociáveis da língua, por essa razão, um dos maiores contributos que o manual escolar pode oferecer à aprendizagem de uma LE é o incentivo, de forma prática, a uma aprendizagem sem estereótipos, fomentando o respeito cultural e a interculturalidade. Deste modo, o manual tem potencial para ser um dos elementos motivadores da aprendizagem cultural, e simultaneamente, do respeito e valorização da cultura do Outro.

Gérard & Roegiers acentuam a importância do manual de línguas estrangeiras ao assinalar que “um manual não permite apenas assimilar uma série de conhecimentos, mas visa igualmente a aprendizagem de métodos ou atitudes” (Gérard & Roegiers, 1998, p.75). Alguns manuais de LE, ao mesmo tempo que promovem o ensino de uma língua, procuram também desenvolver outras capacidades no aprendente, na medida em que “independentemente das funções para qual o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual é, primordialmente, a função do desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos”.

5. Competências do utilizador/aprendente

Visto que, como referimos aquando da apresentação do QEER, a análise das competências a desenvolver através das atividades associadas aos TL que integram o nosso corpus é um dos objetivos principais deste estudo, cremos pertinente apresentar e distinguir as mesmas.

Segundo o QEER, existem um conjunto de competências que os indivíduos desenvolvem enquanto atores sociais de forma a lidar com as situações de comunicação que possam surgir. De acordo com Dias,

“a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra face a diferentes situações e contextos. Competência recorre, desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas” (Dias, 2010, p. 74).

As competências gerais do aprendente de LE, isto é, o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações (Conselho da Europa, 2001, p. 21), estão divididas em dois grandes grupos, a saber: o conhecimento declarativo (saber), que inclui o conhecimento do mundo, sociocultural e existencial, a consciência intercultural e a competência de aprendizagem; a competência comunicativa em língua, que engloba as competências linguística (e as suas componentes, como a competência gramatical, lexical, semântica, entre outras que explicitaremos adiante), sociocultural e pragmática (que se desdobra nas componentes discursiva, funcional e de cooperação).

Entende-se por conhecimento declarativo, o tipo de conhecimento que é simultaneamente fruto do que aprendemos através das nossas vivências e experiências sociais (conhecimento empírico) e das aprendizagens formais a nível de escola (conhecimento académico), variando, assim, de indivíduo para indivíduo. Não estando estritamente relacionado com a língua, revela-se, no entanto, essencial na aprendizagem de LE, como está patente no documento regulador em que atentámos:

“O conhecimento académico num domínio científico ou técnico e o conhecimento empírico ou académico num domínio profissional têm claramente um papel importante na recepção e na compreensão de textos numa língua estrangeira relacionados com estes domínios” (Conselho da Europa, 2001, p. 31).

Como referimos acima, o conhecimento do mundo é uma das competências integrantes do conhecimento declarativo. Refere-se à imagem concreta que temos do mundo veiculada pela nossa língua materna, sendo ambos estes aspetos determinantes para a comunicação. Este conhecimento é desenvolvido gradualmente, desde a primeira infância, num ambiente familiar, passando pela adolescência (onde é enriquecido através da educação), até ao fim da vida, alimentado pelas nossas experiências. Podemos afirmar que, sucintamente, diz respeito ao “conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes” (Conselho da Europa, 2001, p.147).

O conhecimento sociocultural, relativo ao conhecimento da sociedade e das cultura(s) dos lugares onde a língua-alvo é falada, é considerado um dos elementos que compõem o conhecimento do mundo, porém, pelas suas características singulares, é tratado de forma isolada. Evidencia-se, não raras as vezes, como um conhecimento estereotipado (inclusive pelos manuais escolares), que engloba os aspetos distintivos de determinado povo relativos à vida quotidiana, às convenções sociais e de vida, aos valores, crenças e rituais, entre outros elementos que caracterizam uma sociedade/cultura (Conselho da Europa, 2001, pp. 148-150).

Relacionada com ambos os tipos de conhecimento acima descritos está a consciência intercultural, que se baseia na compreensão do aprendente da existência, tanto da sua cultura e das culturas da língua-alvo (e das suas semelhanças e diferenças), como, de uma forma mais ampla, da existência de outras culturas que não as veiculadas pela língua materna e a estrangeira que está a aprender. Como já referido anteriormente, o conhecimento sociocultural é vulgarmente estereotipado, dessa forma é necessário que o aprendente seja consciente da visão que cada cultura tem na perspetiva do Outro, mirando para além desses preconceitos (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

O segundo grande grupo de competências, denominada de competência comunicativa, concerne as capacidades que estão intrinsecamente relacionadas com a língua, que se tripartem em competências linguística, sociolinguística e pragmática.

A competência linguística e as componentes (ou subcompetências) que a integram, são as que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos. A competência linguística é definida “como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (Conselho da Europa, 2001, p.157). As componentes que integram esta competência são as seguintes: gramatical, lexical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

A primeira componente, a gramatical, é um elemento central da competência comunicativa e refere-se, essencialmente, ao conhecimento dos recursos da língua e à capacidade em utilizá-los. Reflete-se na capacidade em compreender e expressar significado através da produção e reconhecimento de frases bem construídas segundo certas regras ou, por outras palavras, o utilizador deve ser capaz de construir e organizar frases de forma a transmitir sentido (Conselho da Europa, 2001, pp. 161-164).

Por outro lado, a componente lexical tem a ver com conhecimento e capacidade em usar o vocabulário de uma língua. O léxico de determinada língua engloba um conjunto de elementos, tais como expressões fixas (expressões feitas e expressões idiomáticas), palavras isoladas e inclusive elementos gramaticais (artigos, preposições, pronomes, etc.) (Conselho da Europa, 2001, pp. 159-160).

A componente semântica prende-se com a organização do significado e a consciência e controlo do utilizador sobre o mesmo. A semântica pode ser de três tipos: lexical, gramatical e pragmática. O primeiro tipo refere-se às relações entre as palavras e os seus contextos e das relações interlexicais (sinonímia e antonímia, por exemplo). Já a semântica gramatical aborda o significado dos parâmetros da secção anterior (elementos, classes, processos e relações gramaticais), sendo que, por seu lado, a pragmática enfoca as relações lógicas entre os elementos frásicos (Conselho da Europa, 2001, p.165).

A competência fonológica refere-se à capacidade que o utilizador da língua possui em perceber e produzir fonemas (sons), em reconhecer os traços fonéticos que os distinguem como a nasalidade, a entoação, entre outros e a própria composição fonética das palavras, no que concerne a estrutura silábica e até a sequência e o acento dos fonemas (Conselho da Europa, 2001, p.166).

Quanto à competência ortográfica, a mesma requer a perceção e a produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos. O utilizador deve ser capaz de conhecer a ortografia correta das palavras, a forma das letras (impressas e cursivas,

maiúsculas e minúsculas), os sinais de pontuação e logográficos e as convenções tipográficas (Conselho da Europa, 2001, p.167). Estreitamente relacionada com esta componente (e com a competência fonológica) está a última componente da competência linguística, a subcompetência ortoépica, que, sucintamente, se refere à capacidade do utilizador em ler “em voz alta um texto preparado, ou que utilizem no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita. Deverão assim, ser capazes de pronunciar correctamente essa forma”. Esta capacidade deve envolver conhecimentos ortográficos e fonéticos (de pronúncia) e da implicação que os sinais ortográficos têm na fonologia, principalmente no ritmo, e também a aptidão para utilizar um dicionário corretamente (Conselho da Europa, 2001, p.168).

Do ponto de vista da competência sociolinguística, a mesma está altamente vinculada ao conhecimento sociocultural, ocupando-se, contudo, do uso social da língua. Concerne as convenções sociais referentes às regras de delicadeza e boa educação e marcadores específicos de determinado sistema linguístico, por exemplo, e diz respeito, resumidamente, às capacidades que são exigidas aos aprendentes para que sejam capazes de lidar com a dimensão sociocultural inegável da língua. Assim, a componente sociolinguística afeta a forma como comunicamos dentro da nossa comunidade e em contacto com representantes de outras (Conselho da Europa, 2001, p. 169).

Por fim, falta-nos apresentar a competência pragmática, que tem a ver essencialmente com questões relativas ao conhecimento, por parte dos utilizadores da língua, da organização, adaptação e estrutura do discurso oral e escrito (a nível da competência discursiva) e, por outro, refere-se também ao conhecimento do aprendente relativamente ao uso do discurso falado ou escrito para fins funcionais específicos, ou seja, a nível conversacional (denominada competência funcional) (Conselho da Europa, 2001, pp. 175-178).

CAPÍTULO II:
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO
E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Introdução

Depois de, no capítulo precedente, termos procedido à exposição do enquadramento teórico que fundamenta este trabalho, no presente capítulo é nossa intenção apresentar, de forma sucinta, o estudo que nos propusemos a desenvolver, revelando as questões que fomentaram a nossa investigação e os objetivos que pretendemos lograr com a mesma. Para além disso, serão ainda apresentados o corpus de materiais selecionados para a análise, e as nossas opções no que se refere à metodologia de recolha e análise de dados.

1. Apresentação e contexto de emergência do estudo

A génese do estudo que agora apresentamos está na necessidade que sentimos, enquanto futuros docentes, em compreender a relevância da literatura nos manuais escolares, mais concretamente de língua espanhola, pois é nossa intenção fazer uso das potencialidades deste material tão vasto nas aulas que lecionaremos. A razão da escolha da língua espanhola prende-se com o facto de este ser o idioma, dos dois que acompanharam o nosso percurso académico, com o qual tivemos menos contacto (a nível da aprendizagem formal), daí a nossa intenção em perceber qual a importância que é dada à literatura na conceção dos manuais escolares por parte das entidades responsáveis pela sua construção. Visto que o manual escolar é um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel de relevo na prática pedagógica, tanto para professores como para alunos, foi para nós óbvia a sua análise, já que é neles que são inseridos a maioria dos conteúdos e conhecimentos que se pretende que os alunos adquiram.

Como apontámos na introdução deste trabalho, o motivo principal que nos levou a escolher a literatura como elemento central da investigação é, sem dúvida, o gosto pessoal, aliado ao facto de lhe reconhecermos uma enorme potencialidade didática. Não obstante as dúvidas que surgiram relativamente à forma como iríamos colocar a literatura

no centro de um estudo desta natureza, despontaram, fruto de uma reflexão conjunta e assente na certeza da temática com a qual queríamos trabalhar, a questão da investigação e os objetivos que através dela pretendemos lograr, expostos no ponto seguinte.

1.1. Questões e objetivos do estudo

Da reflexão sobre esta ideia surgiu o *leitmotiv* deste estudo que, na sua essência, se desdobra em duas questões relevantes: Qual a presença dos textos literários em manuais de ELE? Que competências se pretendem trabalhar com os textos literários presentes nos manuais em questão?

Cada uma das questões pressupõe, de forma evidente, um objetivo geral deste trabalho, que depois se traduz num conjunto de objetivos específicos a considerar.

O primeiro objetivo geral é, claramente, analisar a presença da literatura em manuais de ELE. A este objetivo estão subjacentes os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a frequência de textos (literários e não-literários);
- Destacar os modos textuais em maior evidência no corpus de estudo;
- Compreender de que forma são tratados e incluídos os textos literários nos manuais selecionados.

No seguimento da segunda questão da investigação, surge o segundo grande objetivo deste trabalho, que concerne a necessidade em compreender quais as competências que se estão a desenvolver nos alunos com as atividades propostas nos manuais em estudo, relativas aos textos literários presentes. Como sucedeu no caso do primeiro objetivo geral, a este objetivo estão subjacentes os seguintes objetivos específicos:

- Determinar o tipo das atividades adjacentes aos textos literários;
- Identificar as competências que estas mesmas atividades pretendem desenvolver.

Em acréscimo a estes objetivos gerais existe ainda um terceiro, que terá pertinência aquando das conclusões finais deste estudo, na medida em que visa comparar (ainda que de forma limitadora) editoras portuguesas e espanholas no que respeita à presença de literatura nos manuais que constroem.

2. Metodologia de recolha de dados – análise documental

De forma a recolher os dados necessários para dar resposta à questão impulsionadora deste estudo, foi necessária a utilização de somente um instrumento de recolha de dados: a análise documental, através da qual procedemos à revisão de manuais escolares. Segundo as palavras Latorre, citado por Rodrigues (p.58, 2014), “a análise documental consiste em examinar documentos escritos, procurando obter informação pertinente e necessária, para responder a objetivos específicos de investigação”.

Bardin considera o mesmo instrumento como sendo uma operação ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referência. Esta técnica permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação simplificada do primeiro) (Bardin, 2008, p.45).

A análise documental, no âmbito do nosso estudo, recai nos dois manuais escolares que constituem o corpus de análise, já que serão os dados recolhidos a partir destes documentos que possibilitarão uma análise e posteriores conclusões que darão resposta às questões que motivaram a conceção deste trabalho. De forma a responder às questões iniciais, procedemos então à revisão de dois manuais escolares de ELE, que apresentaremos no ponto seguinte.

2.1. Constituição do corpus de estudo

Manual	<i>Nuevo Prisma</i>	<i>Endirecto.com 2</i>
Editora (Nacionalidade)	<i>Editores Edinumen</i> (Espanhola)	<i>Areal Editores</i> (Portuguesa)
Autores	Sandra García Ana María de Vargas	Luísa Pacheco Delfina Sá
Edição/reimpressão	2015	2015
Nível	B1	A2 (11º ano)

Tabela 1: *corpus do estudo*

Para o nosso estudo foram selecionados dois manuais de ELE: o primeiro, *Endirecto.com 2*, foi editado em Portugal no ano 2015 pela *Areal* e é destinado a aprendentes do Ensino Secundário de nível inicial (A2); o segundo manual, denominado *Nuevo Prisma*, foi editado em Espanha em 2015, pela *Editorial Edinumen*, sendo de nível B1, indicado, segundo a descrição do próprio manual, tanto para jovens como para adultos, não especificando, porém, o nível de ensino. Ainda assim, pelo seu nível de proficiência poderá ser utilizado no nível de continuação no Ensino Secundário, já que, segundo o Programa de Espanhol para o Ensino Secundário – nível continuação - é suposto que os alunos atinjam este nível no 10º ano de escolaridade (Fernández, 2002, p. 5).

O primeiro manual que integra o corpus do presente estudo, *Endirecto.com 2*, foi produzido pela editora portuguesa *Areal Editores* “a partir do Programa oficial da disciplina e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras” (Pacheco & Sá, 2015, p. 2) e é adotado, segundo pudemos apurar através da nossa pesquisa, por várias escolas nacionais para a leção do segundo nível de iniciação de Espanhol no Ensino Secundário. A pesquisa efetuada permitiu-nos encontrar 15 instituições nacionais que integraram este bloco pedagógico na lista de manuais (disponível na internet) adotados para o ano letivo transato.

Todos os materiais didáticos que integram este manual seguem uma metodologia comunicativa, onde cada uma das unidades integra as competências comunicativas necessárias para a aprendizagem do aluno. O livro de texto está organizado em doze unidades:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------|
| 0. <i>¡Bienvenidos!</i> ; | 6. <i>Comercio</i> ; |
| 1. <i>Jóvenes</i> ; | 7. <i>A la mesa</i> ; |
| 2. <i>El instituto</i> ; | 8. <i>Salud</i> ; |
| 3. <i>Tiempo de ocio</i> ; | 9. <i>Ciudad</i> ; |
| 4. <i>Relaciones personales</i> ; | 10. <i>Vacaciones</i> ; |
| 5. <i>De viaje</i> ; | 11. <i>Ambiente</i> . |

Cada unidade é constituída por sete secções: *apúntate* (atividades de vocabulário e de compreensão e expressão oral); *en el clavo* (textos e atividades de pré-leitura e de compreensão escrita); *al grano* (conteúdos gramaticais); *en vivo* (canções e atividades de compreensão oral); *en directo* (tarefa final e atividades de expressão escrita); *a todo vapor* (ficha formativa e autoavaliação); e *en color* (atividades relativas à cultura). No fim de cada unidade ainda contém uma secção extra, *descubre la gramática*, para consolidação dos conteúdos gramaticais (Pacheco & Sá, 2014, pp. 2-3). Contrariamente ao sucedido com o manual anterior, neste caso temos acesso ao bloco pedagógico na sua totalidade, englobando o livro de texto (acompanhado de CD-ROM), o caderno de atividades e ainda um complemento de leitura.

No que concerne ao manual *Nuevo Prisma*, o mesmo foi elaborado em concordância com as recomendações do QECR, seguindo, deste modo, o enfoque comunicativo, centrado no aluno e na aprendizagem da língua para situações reais de comunicação na língua espanhola. Os conteúdos deste manual estão organizados de acordo com as propostas presentes no PCIC.

Quanto à sua estrutura, o livro de texto possui doze unidades didáticas, sendo que em cada uma delas se trabalha uma determinada temática, a saber:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. <i>Experiencias en español</i> ; | 7. <i>¿Sabes por qué?</i> |
| 2. <i>¡Mójate!</i> ; | 8. <i>Fenómenos inexplicables</i> ; |

3. *Comportamientos;*
4. *Sobre gustos, colores;*
5. *Los sentimientos;*
6. *Un poco de educación;*
9. *Leer entre líneas;*
10. *Por tu futuro;*
11. *A punto de terminar;*
12. *Viaja con nosotros.*

Para além das unidades acima descritas existe ainda um anexo com um exame final para que os alunos se preparem para o DELE B1 (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*), exames oficiais desenvolvidos pelo Instituto Cervantes, que funcionam como certificados complementares aos programas oficiais de ensino de línguas estrangeiras em várias instituições internacionais.

Creemos ainda que é pertinente salientar que, na recolha de dados, nos serviremos apenas do livro de texto (acompanhado pelo CD áudio), na medida em que este é um manual que foi oferecido numa ação de formação, não estando ainda presente no mercado. Ainda assim, decidiu-se que este deveria integrar o corpus do estudo pela qualidade dos materiais didáticos nele incluídos e por ser recente, o que permite a análise de um material que incorpora “en sus dinamicas las ultimas tendencias metodologicas y nuevas herramientas interactivas y multimedia que aportan un plus al proceso de ensenanza/ aprendizaje del espanol, tanto dentro como fuera del aula” (García & Vargas, 2015, p.3).

Antes de proceder à recolha e análise dos dados é nosso propósito compreender que referências, diretas ou indiretas, são feitas à literatura na introdução e no índice dos manuais que integram o corpus de análise.

Na introdução do manual *Nuevo Prisma*, um dos primeiros objetivos expostos é referente à compreensão de textos extensos que tratam de temas de interesse pessoal. Aqui não se explicita se estes textos são literários ou não, porém sabemos que ao longo deste manual vão ser trabalhados textos que podem, eventualmente, ser de natureza literária.

O índice do livro de texto está dividido em seis partes: conteúdos funcionais, conteúdos gramaticais, conteúdos culturais, componente estratégica, tipos de texto e léxico e fonética/ortografia. A parte que mais nos interessa é a dos tipos de texto e léxico, onde são descritos os tipos de texto que integram cada uma das unidades do livro. É de salientar que somente na unidade 6 “Un poco de educación” se faz referência direta a um texto literário (neste caso, um poema). No entanto, em três das restantes unidades faz-se alusão a textos pertencentes ao modo narrativo (nas unidades 1, 5 e 9) e esta informação

leva-nos a crer que existirão quatro textos de natureza literária ao longo do livro de texto sob análise, ainda assim, será a análise que se segue que comprovará ou não a informação descrita no índice.

No caso do manual *Endirecto.com 2*, na introdução ao livro de texto não é feita nenhuma alusão à literatura. É apresentado o projeto (o público-alvo, o nível de língua a que se adequa), a metodologia refletida nos materiais didáticos que o integram e a organização do livro (número de unidades e descrição geral das mesmas). Na descrição das unidades faz-se referência a textos sem, no entanto, especificar a sua natureza.

Como já referido no apartado anterior, cada uma das unidades do manual está dividida em sete secções. Na segunda secção, *en el clavo*, é onde estão presentes os textos sobre o tema geral da unidade, as atividades de pré-leitura e as atividades de compreensão escrita; por essa razão será nesta secção que nos centraremos na recolha de dados.

O índice, que detalha o que se vai trabalhar em cada uma das unidades, está dividido em cinco partes, sendo que numa delas, denominada “Textos”, é onde são expostos os textos que serão trabalhados em cada uma das unidades. Contudo, em nenhum dos casos é feita uma alusão direta à literatura, não existindo, deste modo, nenhuma pista relativamente à presença de textos literários no livro de texto em questão, o que se sucede de igual modo no caderno de atividades, já que seguem a mesma estrutura.

2.1.1. Justificação para a seleção do corpus de análise

O *corpus* da análise, ou seja, o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, foi definido consoante os manuais disponíveis, dado que, do conjunto de manuais de ELE ao nosso dispor, foram selecionados os mais recentes (ambos de 2015) para que fosse possível analisar materiais didáticos que espelhassem abordagens atuais no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras. O facto de incluirmos manuais recentes, permite tecer conclusões pertinentes sobre a atual presença da literatura dos manuais de ELE, e as competências que neles se trabalham.

O nível de ensino dos manuais não foi um fator tido em consideração, ainda que, o facto de estarmos a analisar manuais de níveis iniciais ou de continuação possa ser um fator influenciador no que se refere à presença mais afincada ou não de literatura na sua constituição. Era nossa vontade analisar um manual que fosse utilizado no ensino formal

português (o caso do manual da editora lusa, usado no Ensino Secundário) e outro que pudesse ser utilizado tanto no Ensino Secundário como no Superior, ou seja, com um público-alvo mais alargado (nesse caso para jovens ou adultos).

Através da pesquisa efetuada foi possível apurar que, a editora nacional que selecionamos tem ampla difusão (usado em pelo menos 15 escolas no ano letivo de 2014-2015, como já tínhamos referido no ponto anterior), o que indicia qualidade no que concerne aos materiais que produzem.

3. Metodologia de análise de dados

Relativamente à análise de dados, não optámos por seguir de forma excessivamente vincada nenhum dos tipos de metodologias de análise, leia-se, de índole qualitativa ou quantitativa. Tal não seria possível pela natureza do presente trabalho que requer, em pontos distintos, uma abordagem mista, sendo que nalguns casos o dinamismo de uma investigação pode exigir uma opção mais definida por uma das abordagens metodológicas em detrimento de outras. A abordagem mista é caracterizada pela complementaridade entre métodos, onde os mesmos são aplicados em diferentes fases investigativas: “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 176).

O tratamento dos dados recolhidos através das categorias por nós definidas requisita, para algumas delas, uma análise mais quantitativa, ou seja, ao nível do tratamento estatístico (por exemplo, ao nível da frequência), enquanto para outras, mais especificamente para o caso das últimas duas, foi necessária a análise de conteúdo (por isso descaindo para a dimensão mais qualitativa e, conseqüentemente, mais subjetiva e interpretativa, sendo dessa forma mais pessoal), ainda que sempre aliada à análise quantitativa. Deste modo, em determinadas categorias é necessário enveredar por ambas as vertentes de tratamento dos dados, sendo por esta razão que considerámos uma abordagem mista, na medida em que trabalhamos com ambos os métodos simultaneamente. Em certos momentos da investigação, ora existe um equilíbrio entre ambos os métodos, ora, por força dos nossos objetivos, a utilização de um deles é sobreposta à outra.

3.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é a principal técnica usada para o tratamento de informação qualitativa, “sendo rara a investigação que, de modo inclusivo ou combinado com outras técnicas, como meio para a construção de outros instrumentos, ou como metodologia central, não faça dela algum uso” (Amado, 2000, p.52). Enquanto leitura e interpretação do que nos rodeia, a AC é utilizada pela grande maioria das pessoas, no seu dia-a-dia.

Esta tipologia de análise é definida por Estrela (1999, p.455) como “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva significativa e qualitativa do conteúdo manifesto de comunicação”. Tal definição, advogada por Estrela, recebe claras influências da definição de Berelson citado por Vala (1986, p.103), onde o mesmo afirmava que a análise de conteúdo permitia a descrição objetiva do conteúdo, mas numa vertente mais quantitativa.

Este tipo de análise, segundo as palavras de Krippendorff (1980) “permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Nesta linha de pensamento, mais de 30 anos depois, Laurence Bardin defende que a análise de conteúdo possibilita ao investigador “obter por procedimentos, sistemáticos objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 2000, p.31).

Na sua essência, trata-se de uma técnica (ou melhor, um conjunto de técnicas, em constante aperfeiçoamento) que tem o intuito de agregar em categorias de significação os dados que pretendemos retirar do tipo de comunicação que utilizamos com o objetivo, numa primeira fase, de proceder à descrição desses mesmos dados de forma sistemática e objetiva, como já advogava Berelson. Ainda assim, a AC requer um processo de interpretação mais subjetiva desses dados, sem a qual a investigação ficaria a meio caminho.

Bardin considerava que a análise quantitativa do conteúdo (determinar a frequência com que determinada informação-chave para o estudo aparece no documento sob análise, por exemplo) concedia rigor à investigação. Em contraste, uma abordagem mais qualitativa interessa-se pelo conteúdo implícito para realizar deduções através da inferência. A tendência atual centra-se na complementaridade de ambas as técnicas analíticas: primeiro, descrever de forma rigorosa os dados que recolhemos, ao nível da

análise superficial e, de seguida, interpretar esses mesmos dados para possibilitar e facilitar as conclusões que pretendemos retirar. Gonçalves, apoiado na perspectiva de Bardin, afirma que “a análise de conteúdo balanceia entre dois polos opostos: por um lado, o rigor da objetividade e, por outro, a riqueza da subjetividade” (Gonçalves, 2013, p.64).

De acordo com Carmo & Ferreira, a Análise de Conteúdo pode ser de dois tipos: exploração e verificação. No caso do primeiro tipo pretende-se essencialmente explorar o material, enquanto no segundo tipo, o objetivo é a verificação de uma hipótese, com objetivos bem definidos e que conduz à quantificação dos resultados, sendo que considerámos que a nossa investigação está associada, em diferentes momentos, a ambos os tipos (Carmo & Ferreira, 1998, p.252).

3.2. Categorias de análise documental

Relativamente às categorias de análise dos manuais, estas foram definidas em concordância com os objetivos que nos propusemos a cumprir na génese deste trabalho.

A definição de categorias permite ao investigador a organização do que se pretende analisar, simplificando assim essa mesma análise. Hogenraad, citado por Vala (1986), considera “uma categoria como um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista. Nesse sentido, uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender” (Vala, 1986, pp. 110-111).

As categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No primeiro caso são formuladas hipóteses e o investigador pretende verificar a sua presença ou ausência no corpus de análise. As categorias definidas *a posteriori* não são, obviamente, definidas antecipadamente, resultam, pois, de um “procedimento exploratório” (Carmo & Ferreira, 1998, p.255). No caso específico do presente estudo, a construção do sistema de categorias foi efetuada *a priori* que, como advoga Vala (1986, p. 111), é fruto de uma correlação entre “o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses”. Contudo, no caso de algumas das categorias que definimos, as mesmas foram remodeladas posteriormente à primeira fase de recolha

dos dados, fruto da sua inviabilidade em relação aos nossos objetivos. Algumas das categorias construídas são mais estanques que outras, ou seja, mais fechadas e objetivas, daí ser necessário recorrer a uma análise mista em determinados momentos.

Segundo Carmo & Ferreira (1998), as categorias da análise de conteúdo devem ter as seguintes características:

- exaustividade: o que se tomou a decisão de classificar deve ser integralmente incluído nas categorias consideradas;
- exclusividade: os elementos de uma categoria não podem ser integrados noutras;
- objetividade: as características de cada categoria devem ser explicitadas sem qualquer ambiguidade;
- pertinência: devem manter uma relação estreita com os objetivos do estudo e com o conteúdo que está a ser classificado (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 255-256).

O sistema de categorias que definimos para proceder à análise documental do corpus selecionado foi o seguinte:

- a) Frequência – textos literários e não-literários;
- b) Nacionalidade dos autores dos textos literários;
- c) Modos literários presentes;
- d) Tratamento do texto literário;
- e) Inclusão do texto literário;
- f) Tipos de atividades adjacentes aos textos literários;
- g) Competências linguísticas trabalhadas pelas atividades.

CAPÍTULO III:

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução

Após a construção de um sistema de categorias baseado nos objetivos do estudo, ou seja, centrado no que pretendemos verificar e compreender, e que permitisse recolher e analisar os dados da forma mais simples e ampla possível, procedemos, numa primeira fase, à recolha dos dados em ambos os manuais. De seguida, serão apresentadas as tabelas que apresentam os dados recolhidos no que concerne cada uma das categorias supramencionadas, juntamente com uma breve descrição e a exposição dos seus objetivos no que diz respeito à análise. A par da exposição das tabelas com a recolha dos dados, serão descritos e analisados os resultados.

Numa primeira fase, a recolha dos dados centrar-se-á na presença da literatura nos manuais de ELE escolhidos, que se traduz nas seguintes categorias de análise: frequência de textos literários e não-literários, nacionalidade dos autores dos textos literários, modos literários presentes, tratamento do texto literário e inclusão do texto literário. Na segunda fase de recolha, a nossa intenção é compreender qual o tipo de atividades que aparecem em maior número associadas aos textos literários e que competências se pretendem desenvolver através dessas mesmas atividades.

Frequência de textos literários e não-literários

Com esta primeira categoria, de extrema importância para a resposta à questão inicial da investigação, pretendemos contabilizar, em cada unidade de cada um dos elementos dos manuais selecionados, os textos literários e não literários presentes.

Devemos ainda esclarecer antecipadamente que, na recolha dos dados relativa à frequência de textos literários e não-literários nos manuais que integram o corpus, apenas nos cingimos à integração de textos *per se*, o que significa que não será anotada qualquer outra referência que não ao texto em si (por exemplo, imagens representativas de obras, nomes de autores ou obras, etc.).

Manual <i>Endirecto.com 2</i>	Texto não- literário	Texto literário
Livro de texto	179	9
Caderno de atividades	63	0
Complemento de leitura	0	10
CD-ROM	0	0
Total	233	19

Tabela 2: frequência de TL e TNL - *Endirecto.com 2*

No primeiro manual analisado, *Endirecto.com 2*, foram encontrados um total de 252 textos. Destes, 233 são não-literários, sendo que, na sua maioria, estes textos consistem em notícias de jornal, músicas (não adaptadas de textos literários) e textos adaptados da internet (predominantemente provenientes de blogs). É de salientar que dos textos não-literários encontrados, 179 pertencem ao livro de texto e os restantes 63 ao caderno de atividades, *Endirecto Actividades*, não existindo nenhum texto desta natureza no complemento de leitura, *Leer endirecto*.

Creemos importante ressaltar que no CD-ROM, apenas os textos que se encontram na secção *en el clavo* (que são sempre os textos principais de cada unidade didáctica) estão disponíveis numa versão áudio. Deste modo, não existe nenhum texto literário neste elemento, apenas a versão áudio do texto presente no livro de texto.

Da totalidade dos textos que encontramos apenas 19 eram de natureza literária, o que se traduz, em apenas 7% do total de textos do manual. Deste número, nove pertencem ao livro de texto e os restantes 10 estão incluídos no complemento de leitura, sendo que se referem, na sua totalidade, a lendas de Espanha. A lenda é, como afirma Valenzuela-Valdivieso, um subgénero narrativo pertencente ao género épico e “es, junto con el cuento y el mito, de los primeros subgéneros que utilizaron la mayoría de los pueblos para expresar su idiosincrasia e ideología, testificar acontecimientos o explicar sucesos”, sendo que “en su contenido está plasmada la cosmovisión, la historia, las creencias, la moral, los conocimientos geográficos, el tipo de política o de economía de una época y un lugar en particular” (Valenzuela-Valdivieso, 2011, pp. 7-8).

Para uma melhor compreensão dos dados recolhidos, segue-se, no gráfico abaixo, a distribuição dos textos literários por unidade didática do livro de texto sob análise:

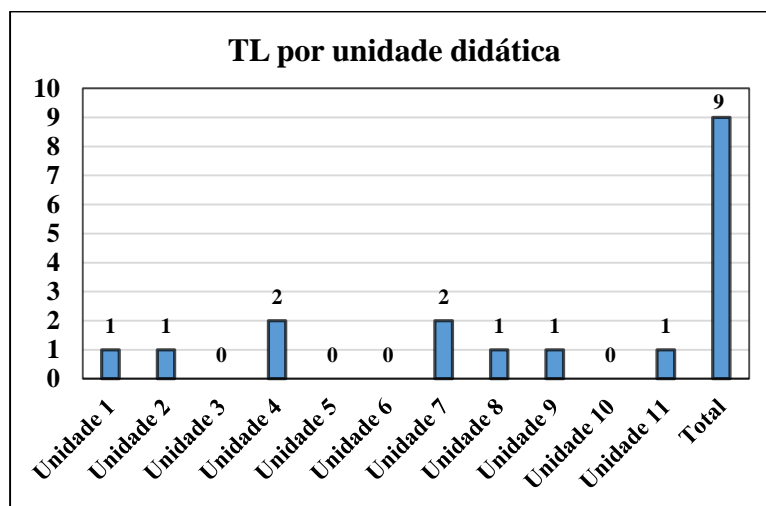


Gráfico 1: distribuição dos TL por unidade didática – Endirecto.com 2

Através do gráfico supra é possível observar que os textos de natureza literária estão distribuídos pelas unidades 1, 2, 4, 7, 8, 9 e 11, sendo que destas, são as unidades 4 e 7 aquelas que abarcam um maior número de textos literários (dois). Os restantes 10 textos literários deste manual estão, como referido anteriormente, no suplemento de leitura oferecido aos alunos.

Manual	Texto não- literário	Texto literário
<i>Nuevo Prisma</i>		
Livro de texto	41	4
CD-ROM	0	4
Total	41	8

Tabela 3: frequência de TL e TNL – *Nuevo Prisma*

No que se refere aos dados recolhidos no manual *Nuevo Prisma*, analisaram-se apenas o livro de texto e o CD-ROM. No livro de texto foram encontrados, na totalidade das unidades, 49 textos. Deste total, 41 textos são não-literários, na esmagadora maioria

adaptados da internet (mais precisamente de blogs) e artigos de jornal. Encontramos somente quatro textos de natureza literária (um na unidade 4 e três na unidade 9), representando 8% do número total dos textos que integram este manual. Esta última unidade (denominada *Leer entre líneas*) é dedicada à cultura e a algumas manifestações literárias hispânicas, daí uma maior incidência de textos de natureza literária.

Como apontámos anteriormente no ponto 2.1., aquando da apresentação do corpus do estudo, no índice deste livro de texto somos levados a crer que existem quatro textos literários, o que, de facto, se verifica. Porém, contrariamente à informação disposta no índice, estes textos não se distribuem pelas unidades nas quais supostamente estariam (unidades 1, 5 e 9), o que significa que, por um lado, existem textos de natureza literária em unidades nas quais não se faz referência à presença dos mesmos (o exemplo da unidade 4, onde temos um poema presente, quando na secção reservada aos tipos de textos incluídos no livro de texto, só se referem textos não-literários, como *artículos de prensa e anúncios en la web*). Por outro lado, quando se afirma que está presente um texto literário (poema) na unidade 9, não se alude aos dois restantes textos literários da mesma natureza que encontramos nessa unidade, mencionando-se unicamente a presença de textos informativos (notícias, textos de blogs), que são considerados textos não-literários.

No que se refere ao CD-ROM, foram encontrados quatro textos literários, sendo que dois deles pertencem à mesma obra literária de dois dos textos que foram encontrados no livro de texto, porém, são excertos diferentes e por essa razão foram contabilizados. Como sucedeu no manual anterior, os restantes textos que é possível encontrar no CD-ROM são versões áudio dos que aparecem no livro de texto.

A frequência total dos textos literários (27) foi bastante baixa em comparação à dos textos natureza não-literária (293), representando, no somatório total de textos em ambos os manuais, uma mera taxa de 8%, como é possível observar no gráfico que apresentamos:

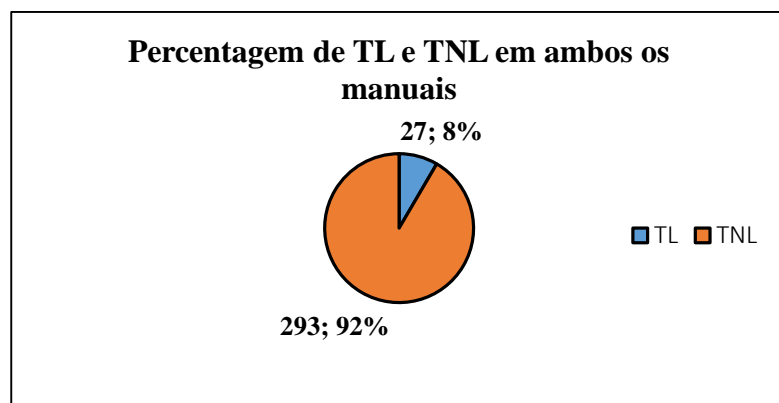


Gráfico 2: percentagem conjunta de TL e TNL em ambos os manuais

Nacionalidade dos autores dos textos literários

A partir da presente categoria, o foco da recolha dos dados está somente nas unidades em que se verificou a presença de textos literários. Através desta categoria, queremos perceber qual a nacionalidade predominante no que se refere aos autores dos textos literários encontrados em cada um dos manuais escolares.

As tabelas seguintes apresentam, por unidade didática, os autores dos textos literários e a sua respetiva nacionalidade em cada um dos manuais que integram o corpus do estudo.

Manual	Autor	Nacionalidade
<i>Endirecto.com 2</i>		
Livro de texto		
Unidade 1	Federico Moccia	Italiana
Unidade 2	Martin Casariego	Espanhola
Unidade 4	Almudena Grandes	Espanhola
Unidade 4	Vinicius de Moraes	Brasileira
Unidade 7	Isabel Allende	Chilena
Unidade 8	Luis Sepúlveda	Chilena
Unidade 9	Eduardo Mendoza	Espanhola
Unidade 11	Luis Sepúlveda	Chilena

Tabela 4: autores e respetiva nacionalidade - *Endirecto.com 2*

Na tabela acima exposta podemos observar que, ao longo de sete unidades didáticas, foram encontrados sete autores em nove textos literários. Tal acontece porque quatro dos textos que encontramos foram escritos por dois autores, neste caso excertos adaptados das obras *Un viejo que leía historias de amor* (unidade 8) e *Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar* (unidade 11), do escritor chileno Luis Sepúlveda e dois excertos distintos da obra *Afrodita*, da chilena Isabel Allende (Unidade 8).

A par da espanhola, a nacionalidade que se encontra em maior evidência é a chilena, ambas com quatro ocorrências, ainda que, como acima referido, apareçam os mesmos autores por duas ocasiões, o que significa que se contabilizarmos o número de autores, os de nacionalidade espanhola sobrepõem-se aos restantes, já que estão presentes três escritores distintos.

Entre os autores encontrados, cremos que é pertinente destacar a presença de dois escritores que não são nem de Espanha, nem da América Latina. Na primeira unidade, o texto literário presente é um excerto da obra *Carolina se enamora* (2011), versão traduzida e adaptada da obra original em italiano, *Amore 14* (2008) do autor italiano Federico Moccia. O outro autor, encontrado na unidade 4, é Vinicius de Moraes, reconhecido poeta brasileiro. É o representante da língua portuguesa neste manual, pese embora o poema nele encontrado (*Se necesita un amigo*) tenha sido traduzido para espanhol.

Manual <i>Nuevo Prisma</i>	Autor	Nacionalidade
Livro de texto		
Unidade 6	Carlos Ruiz Zafón	Espanhola
Unidade 9	Laura Esquivel	Mexicana
Unidade 9	Antonio Machado	Espanhola
Unidade 9	Carlos Murciano	Espanhola
CD-ROM		
Unidade 9	Matilde Asensi	Espanhola
Unidade 9	José Camilo Cela	Espanhola

Tabela 5: autores e respetiva nacionalidade – *Nuevo Prisma*

Neste manual escolar, comparativamente ao precedente, existe um menor número de autores (seis) e um número igualmente inferior de textos literários (cinco no livro de texto e cinco no CD-ROM). Contrariamente ao sucedido com o manual da editora portuguesa, neste apenas verificamos a existência de autores hispano-falantes. Dentro destes, a nacionalidade em evidência é novamente a espanhola, com quatro representantes em cinco, sendo que o autor sobranete é de nacionalidade mexicana.

É de salientar que, no caso do suplemento de leitura, visto que estamos perante um conjunto de lendas, não existe autoria, ou melhor, “más que un autor, son un producto colectivo; son narraciones de dominio público y, por lo tanto, hay tantos autores como versiones, en una misma generación o entre diferentes” (Valenzuela-Valdivieso, 2011, p. 9).

Não obstante a presença de autores de outras nacionalidades, mais precisamente no primeiro manual sob análise, a esmagadora maioria dos escritores em ambos os manuais são de nacionalidade espanhola ou latino-americana, representando, no conjunto dos dois manuais, uma percentagem de 84% da totalidade dos autores, como é possível comprovar pelo gráfico que se segue:

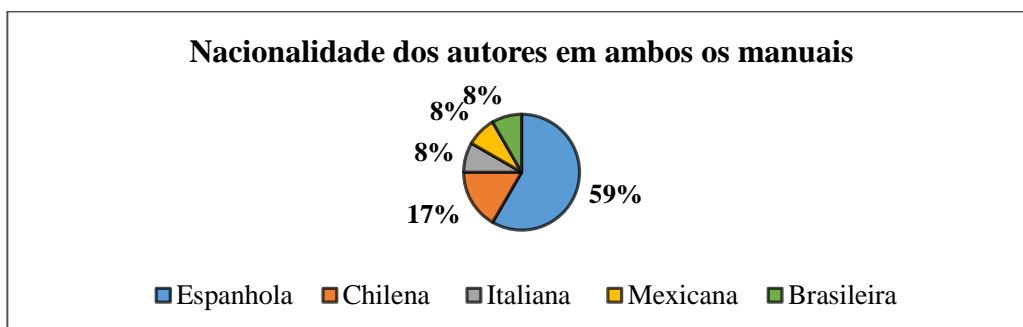


Gráfico 3: percentagem da nacionalidade dos autores em ambos os manuais

Modos literários presentes

A terceira categoria de análise é uma das duas que sofreu uma remodelação após uma primeira recolha dos dados, já que a mesma incluía anteriormente as várias

tipologias textuais que integram cada um dos modos selecionados, o que requereria uma análise mais complexa e exaustiva de cada um dos textos literários presentes nos manuais.

Carlos Reis define modos literários como “modos do discurso, entendidos como categorias abstratas, transhistóricas e encerrando virtualidades não exclusivamente literárias” (Reis, 2003, p. 239). Os modos narrativo, lírico e dramático, que o autor considera serem os fundacionais da literatura, devem ser entendidos como universais de representação, ainda que, no entanto, tal representação não deva ser demasiadamente exclusiva, não anulando a possibilidade de alguma contaminação entre modos, na medida em que estes são

“consequência de uma necessidade humana, inata ou social, de organizar e classificar os objetos que fazem parte do seu mundo, pelo que se deve sempre ter em conta que o seu aparecimento resulta de uma ação humana, sendo por isso uma instituição sempre passível de reorganização” (Correia, 2009, p. 22).

Atualmente, o termo género é utilizado tanto para se referir às categorias acrónicas universais (os modos fundacionais acima mencionados) como a categorias históricas e socioculturais – o que considerámos ser os géneros literários. De forma a evitar este tipo de ambiguidades, seguiremos o pensamento do filósofo alemão Goethe, que no século XIX, distinguiu entre:

- as formas naturais da literatura, vistas como as atitudes fundamentais do escritor perante o mundo e a vida e que atravessam a História (sendo, por isso, quase imutáveis), que denominamos de modos literários;

- as espécies literárias, determináveis dentro das tais formas naturais acima referidas, a que chamámos géneros literários, influenciados por condicionantes históricas, como o romance, o poema ou a épica, que se dividem ainda em subgéneros, com características ainda mais específicas (Aguar & Silva, 1982, p.192).

Posto isto, pretendemos verificar, a partir da presente categoria, em que modo literário se inserem os textos literários presentes em cada um dos manuais sob análise.

Manual <i>Endirecto.com</i> 2	Narrativo	Lírico	Dramático
Livro de texto			
Unidade 1	1	-	-
Unidade 2	1	-	-
Unidade 4	1	1	-
Unidade 7	2	-	-
Unidade 8	1	-	-
Unidade 9	1	-	-
Unidade 11	1	-	-
Suplemento de leitura	10	-	-
Total	18	1	0

Tabela 6: modos literários por unidade didática - *Endirecto.com 2*

Relativamente ao manual *Endirecto.com 2*, cinco dos seis textos literários presentes no livro de texto estão no modo narrativo, sendo que somente um deles está no modo lírico. Não se verifica a existência de nenhum texto dramático. Quanto ao suplemento de leitura deste manual, os dez textos presentes estão no modo narrativo, já que estamos perante um conjunto de lendas, um tipo de “narrativa de carácter ficcional que foi sendo transmitida de geração em geração” (Reis & Lopes, 1998, p. 216).

Manual <i>Nuevo Prisma</i>	Narrativo	Lírico	Dramático
Livro de texto			
Unidade 6	-	1	-
Unidade 9	2	1	-
CD- Rom			
Unidade 9	4	-	-
Total	6	2	0

Tabela 7: modos literários por unidade didática – *Nuevo Prisma*

No que diz respeito ao manual da editora espanhola, no livro de texto verifica-se a mesma incidência de textos no modo narrativo e lírico (dois) e no CD-ROM, a totalidade dos textos, de natureza literária presentes, estão no modo narrativo, sendo que o modo dramático, tal como se sucedeu no manual luso, não tem qualquer representação em nenhum dos elementos analisados.

Tratamento do texto literário

A quarta categoria foi construída com o propósito de entender de que forma é que cada texto é tratado pelos autores de cada um dos manuais. Pretende-se verificar se os textos literários que aparecem são tratados implicitamente (sem qualquer referência ao nome do autor ou da obra) ou de forma explícita (se se refere o nome do autor e da obra).

Manual <i>Endirecto.com</i> 2	Explícito	Implícito
Livro de texto		
Unidade 1	1	-

Unidade 2	1	-
Unidade 4	2	-
Unidade 7	2	-
Unidade 8	1	-
Unidade 9	1	-
Unidade 11	1	-
Suplemento de leitura	10	-
Total	19	0

Tabela 8: tratamento do TL – *Endirecto.com 2*

No presente manual, a totalidade dos textos literários encontrados são apresentados de forma explícita. Em todos os excertos integrados no livro de texto se explicita o nome das obras e dos autores presentes, e as dez lendas sobre Espanha, que formam o suplemento de leitura, apresentam um título (visto que não têm autoria, é o único elemento a ser explicitado).

Manual <i>Nuevo Prisma</i>	Explícito	Implícito
Livro de texto		
Unidade 6	1	-
Unidade 9	3	-

CD-Rom		
Unidade 9	3	1
Total	7	1

Tabela 9: tratamento do TL – *Nuevo Prisma*

Como é facilmente verificável na tabela acima, apenas um em nove textos literários presentes no manual foi tratado de forma implícita, (*La Colmena*, de José Camilo Cela) sendo que o texto em questão estava presente no CD-ROM (na unidade nove). Neste caso, entrega-se ao aluno responsabilidade de identificar a obra a que pertence o excerto em questão, não se verificando qualquer referência à nomenclatura quer do texto, quer do autor. Na eventualidade de os alunos não serem capazes de decifrar a origem deste excerto, o professor deverá estar preparado com essa informação. No nosso caso, apenas conseguimos identificar a que obra pertencia o fragmento através de uma pesquisa na internet.

Relativamente aos textos literários que aparecem explicitamente no livro de texto, junto ao único texto literário da unidade 6 é possível observar a coleção de onde foi retirado, juntamente com o ano (*Soledades, Galerías y otros poemas*, 1907). Para além disso, o autor é-nos dado a conhecer na descrição da atividade que o trabalha (António Machado). No que concerne à unidade 9, para o primeiro texto literário presente, para além do nome da obra, é explicitado em nota de rodapé, o nome do autor, da coleção e da editora e ainda da data de publicação (Adaptado de *La Sombra del viento*, Carlos Ruiz Záfón, Círculo de Lectores, Editorial Planeta, 2001). No caso do segundo texto, temos acesso ao nome da obra e da autora (*Como agua para chocolate*, Laura Esquivel). No que diz respeito ao último texto, os autores do manual disponibilizaram o nome do poema, do autor, da obra e o seu ano de publicação (*Lucila com L*, em *La niña calendulera*, 1989).

No que se refere ao CD-ROM, como referido anteriormente, estes dois excertos pertencem às mesmas duas primeiras obras mencionadas acima, porém, por intermédio da atividade através da qual são trabalhados no CD-ROM é-nos dada mais informação relativa a essas mesmas obras (integração das capas dos livros). Relativamente ao terceiro texto literário que é apresentado de forma explícita, temos acesso ao nome da obra e da

autora na descrição da atividade, e ainda à capa do livro, que nos permite conhecer o nome da editora (*El último Catón*, de Matilde Asensi, Editorial Booket).

Inclusão do texto literário

Através desta categoria é nosso intuito compreender de que forma é incluído o texto literário em cada um dos manuais. Averiguamos se os textos literários são integrados como apêndice (num elemento externo ao livro de texto – ou caderno de atividades, o que, no entanto, no nosso caso específico não se sucede) ou anexo (incorporado no livro de texto, mas num apartado independente das restantes unidades didáticas) ou ainda, por outro lado, se é inserido ao longo das unidades didáticas que constituem o elemento central do bloco pedagógico, sendo trabalhado a par dos conteúdos.

Manual <i>Endirecto.com</i> 2	Como apêndice/anexo	Trabalhado com os conteúdos
Livro de texto		
Unidade 1	-	1
Unidade 2	-	1
Unidade 4	-	2
Unidade 7	-	2
Unidade 8	-	1
Unidade 9	-	1
Unidade 11	-	1
Suplemento de leitura	10	-

Total	10	9
--------------	-----------	----------

Tabela 10: inclusão do TL – *Endirecto.com 2*

Como é possível observar na tabela acima apresentada, nove dos textos literários presentes no manual *Endirecto.com 2* são nele incluídos a par dos restantes conteúdos, ou seja, inseridos nas sequências didáticas e trabalhados ao longo das mesmas. É de salientar que estes textos são os mesmos que podemos encontrar no livro de texto, sendo que os presentes no suplemento de leitura (dez) são os que são incluídos como apêndice, isto é, como componente separado do livro.

Manual <i>Nuevo Prisma</i>	Como apêndice/anexo	Trabalhado com os conteúdos
Livro de texto		
Unidade 6	-	1
Unidade 9	-	3
CD-ROM		
Unidade 9	-	4
Total	0	8

Tabela 11: inclusão do TL – *Nuevo Prisma*

A partir da tabela acima podemos constatar a inexistência de textos literários incluídos num apêndice independente do livro de texto (como sucede no manual anterior com o suplemento de leitura) ou como um anexo específico para a temática dentro do mesmo. Assim sendo, todos os textos deste manual são trabalhados a par dos restantes conteúdos, inclusive os que estão presentes no CD-ROM .

Tipos de atividades comunicativas adjacentes aos textos literários

A presente categoria, diretamente relacionada com a segunda questão fulcral deste estudo, pretende desvendar de que tipo são as atividades com as quais se trabalham os textos literários. Serão analisadas todas as atividades associadas a cada um dos textos para compreender qual o tipo de atividade comunicativa que está em maior evidência no respetivo manual.

Esta classe de atividades “abrange o exercício da própria competência comunicativa em língua num domínio específico no processamento (recepção e/ou produção) de um ou mais textos, com vista à realização de uma tarefa” (Conselho da Europa, 2001, p.30). Os três tipos de atividades foram selecionados em concordância com os exemplos que perfilam no QECR (2001). Posto isto, o documento regulador do ensino de línguas concebido pelo Conselho da Europa, agrupa as atividades comunicativas da língua em três tipos principais, a saber: atividades de produção oral, onde se “produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes”(p.90, 2001), e escrita, que se traduz em situações onde o usuário da língua é visto “como ‘escritor’ que produz um texto escrito que é recebido por um ou mais leitores” (p.95, 2001).; atividades de receção, entre estas a compreensão auditiva, que concebe “o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem” (p.102, 2010) e escrita, referindo-se a esse mesmo utilizador como alguém que “recebe e processa como informação (input) textos escritos” (p.106, 2001).; por fim, atividades interativas, de interação oral, onde “o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores” (p. 112, 2001), e escrita, “baseada na utilização da língua escrita” (p.122, 2001).

No quadro da página seguinte serão apresentados os dados recolhidos, sendo que a sua análise se baseia nos exemplos que o QECR especifica para cada um dos tipos de atividade comunicativa.

Manual <i>Endirecto.com 2</i>	Produção		Compreensão		Interação	
Livro de texto						
Unidade 1	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>Carolina se enamora</i> (Federico Moccia)	-	-	-	7	-	-
Unidade 2	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita

<i>Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero</i> (Martin Casariego)	-	-	-	2	-	-
Unidade 4	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>La vida eterna</i> (Almudena Grandes)	-	-	-	8	-	-
<i>Se necesita un amigo</i> (Vinicius de Moraes)	-	-	-	2	-	-
Unidade 7	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>Afrodita</i> (Isabel Allende)	-	2	-	1	-	-
<i>Afrodita</i> (Isabel Allende) ²	-	-	-	1	-	-
Unidade 8	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>Un viejo que leía historias de amor</i> (Luis Sepulveda)	1	1	-	16	3	-
Unidade 9	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>La ciudad de los prodigios</i> (Eduardo Mendonza)	-	-	-	6	1	-
Unidade 11	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar</i> (Luis Sepulveda)	1	2	-	16	1	-
Suplemento de leitura	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
	-	-	-	10	-	-
Total	0	5	0	69	5	0

Tabela 12: atividades adjacentes aos TL – *Endirecto.com 2*

No que concerne ao manual luso, foram encontrados sete textos literários e um grande número de atividades comunicativas adjacentes aos mesmos, mais precisamente 59 no livro de texto, mais dez no que diz respeito ao suplemento de leitura. A partir do primeiro excerto, encontrado na unidade 1, são trabalhadas sete atividades, todas de compreensão escrita (entre elas, atividades de leitura e compreensão do texto, de verdadeiro e falso). Segue-se a unidade 2, onde de igual modo encontramos duas atividades de compreensão escrita relativas ao texto literário aí presente.

Relativamente ao texto literário seguinte, o primeiro da unidade 4, este tem adjacentes oito atividades, novamente na sua totalidade de compreensão escrita. A primeira é de pré-leitura (leitura do primeiro parágrafo e identificação da relação entre as personagens) e as restantes são de leitura e compreensão do texto. Através do segundo texto da quarta unidade deste livro, apenas estão associadas duas atividades e ambas de

compreensão escrita (com interação direta com o texto, já que os alunos devem procurar no texto as respostas a ambas as atividades).

Na unidade 7 estão presentes dois textos literários, curiosamente pertencentes à mesma obra (*Afrodita* de Isabel Allende). O primeiro, da página 118, é trabalhado a partir de três atividades: as duas primeiras de compreensão escrita e a terceira de produção escrita (reescrever um texto). O segundo texto tem apenas uma atividade adjacente, sendo a mesma de compreensão escrita (completar uma tabela com informação presente no texto).

O seguinte texto literário encontrado, na unidade 8, é aquele que possui o maior número de atividades adjacentes (20). Entre estas, a primeira é de pré-leitura e as restantes são de pós-leitura. No que concerne à primeira atividade, esta, ainda que esteja relacionada com a temática tratada no texto, não envolve uma interação direta com o mesmo – ainda assim, contabilizamo-la como sendo uma atividade de interação oral, posto que os alunos devem discutir entre si sobre a selva amazónica e os seus habitantes.

A primeira atividade de pós-leitura é por nós igualmente considerada como uma atividade de interação oral – pede-se aos alunos para opinarem, num grande grupo, sobre um dos elementos culturais tratado no texto. As dezasseis atividades que se seguem são na sua totalidade de compreensão escrita, na medida em que requerem nos alunos a capacidade em responder a questões relativas ao texto que acabaram de ler, recolhendo informações específicas do mesmo.

Em contraste, as duas últimas atividades são de natureza distinta: a primeira é uma atividade de produção, neste caso de escrita criativa em pares; a segunda é, simultaneamente, de produção e interação orais, porque se trata de um debate entre a turma. Ora, num debate é suposto que cada um dos alunos seja capaz de argumentar - um dos exemplos das atividades de produção oral descritos no QECR são precisamente os monólogos em sequência, onde se especifica a argumentação num debate (Conselho da Europa, 2001, p. 91). Ao mesmo tempo, o debate é considerado uma das atividades interativas, onde os alunos devem ser capazes de utilizar “estratégias cognitivas e de cooperação (também chamadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação) que dizem respeito à gestão da cooperação e da interacção, tais como as tomadas de palavra (dar e tomar)” (Conselho da Europa, 2001, p. 112).

Na unidade seguinte, o único texto literário presente tem associadas sete atividades, uma de pré-leitura e seis de pós-leitura. A atividade de pré-leitura é a única de

interação oral, na medida em que os alunos devem discutir entre eles o título da obra da qual foi retirado este excerto. No que concerne às atividades de pós-leitura, estas são na sua totalidade de compreensão escrita.

Para terminar, a última unidade do livro de texto contém um texto literário com dezanove atividades adjacentes, entre elas, uma de pré-leitura. Nesta atividade é pedido aos alunos uma *lluvia de ideas*: em grande grupo, os alunos devem sugerir ideias sobre o conteúdo da obra que irão ler, por essa razão, consideramo-la uma atividade de interação oral. As dezasseis atividades de pós-leitura que se seguem são de compreensão escrita, englobando um conjunto de atividades variado, desde a escolha múltipla a questões diretas sobre o texto (passagens retiradas do mesmo para que os alunos comentem, ou ainda questões para que respondam de acordo com o que acabaram de ler). Seguem-se a estas, duas atividades de produção, das quais, uma é somente de produção escrita (os alunos devem, em grupo, redigir um correio eletrónico) e a outra é, simultaneamente, de produção escrita, pelo facto de ser pedido aos alunos que escrevam, individualmente, um final para história, e oral, porque devem lê-lo em voz alta para os restantes companheiros.

Quanto ao suplemento de leitura, todos os textos literários presentes têm uma atividade de compreensão escrita adjacente, com questões cuja resposta requer a leitura e a compreensão do texto. As atividades seguem, em todos os casos, a mesma estrutura: *Quando ocorreu? Onde ocorreu? O que ocorreu? Quem são as personagens? Qual é a relação entre elas? Como terminou?*

Ao analisarmos o manual na sua globalidade, é visível a predominância das atividades de receção, mais precisamente de compreensão escrita, o que abona, em parte, a favor da informação disposta na introdução do manual. Na introdução está descrito que na secção *en el clavo* estão os textos das unidades e junto a eles atividades de compreensão escrita, não se referindo, contudo, às atividades de outra natureza, como as de interação e produção que também podem ser encontradas ao longo do bloco pedagógico.

Manual <i>Nuevo Prisma</i>	Produção		Compreensão		Interação	
Livro de texto						
Unidade 6	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>Recuerdo infantil</i> (Antonio Machado)	1	1	-	2	1	-

Unidade 9	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>La sombra del viento</i> ¹ (C.R. Zafón)	-	-	-	1	1	-
<i>Como agua para chocolate</i> ¹ (Laura Esquivel)	-	-	-	1	1	-
<i>Lucila con L</i> (Carlos Murciano)	-	-	1	-	-	-
CD-Rom						
Unidade 9	Oral	Escrita	Auditiva	Escrita	Oral	Escrita
<i>La sombra del viento</i> (C.R. Zafón)	-	-	1	-	-	-
<i>Como agua para chocolate</i> (Laura Esquivel)	-	1	1	-	-	-
<i>El último Catón</i> (Matilde Asensi)	-	-	1	-	-	-
<i>La Colmena</i> (José Camilo Cela)	-	-	1	-	-	-
Total	1	2	5	4	3	0

Tabela 13: atividades adjacentes aos TL - *Nuevo Prisma*

No segundo manual analisado, a recolha e a análise dos dados é facilitada porque “cada actividad viene precedida de dos iconos que indican, por un lado, la dinámica de la actividad, y por outro, la destreza que predomina en ella” (García & Vargas, p. 3, 2015), ainda que, nalguns casos, esta indicação não seja a mais precisa ou fácil de decifrar.

Neste manual existem, como se pode confirmar nos dados recolhidos na primeira categoria, quatro textos literários. Na unidade 6 foi encontrado apenas um desses textos, sendo que o mesmo tinha adjacentes cinco atividades, distribuídas entre as páginas 75 e 76 do livro de texto. Destas cinco atividades com as quais se trabalha o texto literário em questão:

- as duas primeiras são de compreensão escrita (leitura e compreensão do poema);
- a terceira atividade é simultaneamente de produção e interação orais, na medida em que os alunos devem, numa dinâmica grupal, evocar uma memória relativa à escola e discutir sobre o tema;
- a quarta atividade é de produção escrita (em pares, os alunos devem escrever um poema que descreva um dia na aula de espanhol);

- a quinta atividade é de produção oral, visto que cada grupo lê em voz alta o poema que redigiram - a leitura em voz alta de um texto para um ou mais ouvintes consta no QECR como um dos exemplos de atividades de produção oral (Conselho da Europa, 2001, p.91).

No que se refere à unidade 9, esta abarca os restantes sete textos literários. Destes sete, os dois primeiros são trabalhados em conjunto, sendo que aparecem duas atividades relacionadas com os mesmos. A primeira atividade é de compreensão escrita (leitura e ordenação de parágrafos) e a segunda é de interação oral, onde os alunos têm que comentar com o colega a ordem que deram a ambos os textos. O último texto literário deste livro de texto, na página 114, é trabalhado através de uma atividade de compreensão auditiva, já que os alunos devem ouvir e repetir um poema.

Os quatro textos literários que se seguem estão integrados no CD-ROM. Devemos ressaltar que dois dos textos trabalhados nesta atividade pertencem às duas obras cujos excertos foram trabalhados nas duas primeiras atividades supramencionadas, porém, visto que são excertos diferentes, são neste contexto considerados textos literários distintos.

A estes quatro textos estão associadas duas atividades comunicativas, descritas no livro de texto:

- a primeira atividade é de compreensão auditiva, onde os alunos têm de ouvir quatro fragmentos e relacioná-los com as respetivas obras literárias das quais fazem parte.

- a segunda atividade está diretamente relacionada com um dos textos (da obra *Como agua para chocolate*) e é de produção escrita – os alunos pensam no argumento desse mesmo excerto e devem escrever um texto sobre ele.

Relativamente aos textos presentes no CD-ROM, as atividades adjacentes a estes são naturalmente de receção ao nível da compreensão auditiva, visto que os alunos devem ouvir a audição e ser capazes de relacionar o excerto com a obra da qual é retirado.

Contrariamente ao sucedido com o manual anterior, onde existia uma predominância de atividades de compreensão escrita, no manual da editora espanhola estão em evidência as atividades de compreensão auditiva com cinco ocorrências, seguidas pelas de compreensão escrita, com quatro.

Competências desenvolvidas através dos textos literários

Em similitude com o que se sucedeu na terceira categoria de análise, referente aos modos literários dos textos presentes no corpus da análise, esta última categoria foi reconstruída após uma recolha inicial dos dados. Inicialmente esta categoria englobava todas as competências gerais abarcadas pelo QECR, no entanto, após uma primeira análise, não se verificou o desenvolvimento de algumas dessas competências¹, por isso decidimos retirá-las da categoria de análise. No final do capítulo I, referente à fundamentação teórica deste estudo, estão expostas as competências descritas pelo QECR que se revelaram pertinentes para o nosso estudo.

É nosso propósito, através da última categoria de análise, escutar cada uma das atividades adjacentes aos textos literários que encontramos e averiguar se, a partir de cada uma dessas atividades, se desenvolvem ou não algumas das competências acima descritas.

Manual <i>Endirecto. Com 2</i>	COMPETÊNCIAS GERAIS										
	Conhecimento declarativo (saber)			Competência comunicativa em língua							
	CM	CSC	CI	CL						CSL	CP
CG				CLX	CS	CFN	CO	COE			
Unidade 1											
<i>Carolina se enamora</i> (Federico Moccia)	-	-	-	-	3	3	-	-	-	1	-
Unidade 2											
<i>Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero</i> (Martin Casariego)	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Unidade 4											
<i>La vida eterna</i> (Almudena Grandes)	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
<i>Se necesita un amigo</i> (Vinicius de Moraes)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Unidade 7											
<i>Afrodita</i> (Isabel Allende)	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
<i>Afrodita</i> (Isabel Allende) ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Unidade 8											

¹ Considerámos que as Competências Existencial, de Aprendizagem e Capacidades e Competência de Realização não são desenvolvidas através das atividades associadas aos TL encontrados.

<i>Un viejo que leía historias de amor</i> (Luis Sepulveda)	2	2	2	3	-	4	-	-	-	1	-
Unidade 9											
<i>La ciudad de los prodigios</i> (Eduardo Mendonza)	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Unidade 11											
<i>Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar</i> (Luis Sepulveda)	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
Total	2	2	2	10	4	10	1	0	0	2	0

Tabela 14: Competências desenvolvidas nas atividades adjacentes aos TL – *Endirecto.com 2*

Na primeira unidade do livro de texto, em apenas três das sete atividades com as quais se trabalhou o texto literário presente se verificou a intenção em desenvolver as competências linguística e sociolinguística. Nessas três atividades foram desenvolvidas simultaneamente a componente lexical e a semântica. As mesmas atividades consistiam, respetivamente, em eleger o significado de correto de algumas expressões retiradas do texto, explicar o significado de certas frases e procurar no texto palavras que significassem causa, tempo, condição, etc. Numa delas (atividade 4, anexo 1) está presente a intenção em desenvolver, ainda que de forma ténue, a componente sociolinguística, já que se pede aos discentes que escolham o significado de uma expressão idiomática, relacionada com o uso social da língua.

Nas três unidades que se seguem apenas se denota o desenvolvimento de componentes da competência linguística. Na segunda unidade do livro de texto, das duas atividades adjacentes ao excerto que aí encontramos, apenas uma delas indicia o desenvolvimento de duas subcompetências linguísticas. Tal como se sucedeu no caso do excerto na primeira unidade, pretende-se desenvolver as componentes semântica e lexical através de uma atividade onde os alunos devem eleger o significado correto de algumas palavras ou expressões.

A unidade 4 abarca, como referido anteriormente, dois textos literários. No primeiro existem oito atividades comunicativas adjacentes e somente numa delas se denota o desenvolvimento da subcompetência gramatical, visto que as restantes tratam somente da leitura e compreensão do texto. Nesta atividade, os alunos devem descrever uma personagem presente no texto em questão utilizando formas verbais no presente e no passado. No segundo texto estão adjacentes duas atividades, das quais apenas uma delas, como ocorreu no texto anterior, pretende desenvolver no aluno a componente gramatical

da competência linguística, através de uma atividade que pede aos alunos para sublinhar no texto e escrever no seu caderno três formas de expressar necessidade (com o intuito de introduzir o *presente de subjuntivo*).

Segue-se a unidade 7, onde nos deparamos com a presença de dois excertos de uma mesma obra, como já mencionamos. No primeiro excerto estão adjacentes três atividades desenvolvendo-se, a partir delas, a competência gramatical: na primeira atividade, os alunos têm de sublinhar e escrever as formas verbais que encontram no texto; na segunda, devem indicar a pessoa verbal e as razões do seu uso neste tipo de texto (receita); na última, pede-se aos alunos que reescrevam a receita, fazendo as transformações necessárias nas formas verbais. No caso do segundo excerto, com apenas uma atividade para ser trabalhada, não se verifica a intenção em desenvolver nenhuma das competências gerais que apresentámos.

A unidade 8 integra apenas um texto literário, porém, o mesmo possui 17 atividades para que os alunos o trabalhem. Por entre essas atividades, nove pretendem desenvolver algumas das competências gerais. Destas, sete incitam ao desenvolvimento de componentes da competência linguística (uma desenvolve também a competência sociolinguística) e duas trabalham componentes do conhecimento declarativo. Resumindo, das atividades que pretendem o desenvolvimento de aspetos linguísticos:

- três trabalham aspetos referentes à semântica lexical, sendo que em duas delas os alunos devem relacionar o significado da palavra/expressão com o contexto em que são usadas. Uma destas (atividade 13, anexo 2) trabalha também a competência sociolinguística porque se pede que se identifique o significado de uma expressão idiomática, neste caso, *sudando a mares*. A atividade restante trabalha as relações interlexicais, já que os alunos devem transcrever do texto palavras que tenham o mesmo significado que as palavras/frases da atividade (sinonímia);

- a atividade sobranete é incluída na semântica gramatical, que trata, entre outros, do significado de processos gramaticais, que abarcam a afixação. No caso específico desta atividade, é pedido aos alunos que indiquem o significado do sufixo da palavra *manotazo*.

As três atividades que restam estão intrinsecamente relacionadas com esta última, já que trabalham a competência gramatical, mais precisamente a morfologia e os processos de formação de palavras. As atividades prendem-se com a classificação de palavras de acordo com o seu processo de formação, a formação de substantivos a partir

de verbos (nominalização deverbal) e, por fim, com a formação de substantivos a partir de adjetivos (nominalização deadjetival).

As duas atividades através das quais se trabalham o conhecimento declarativo são a atividade de pré-leitura (atividade 1, Anexo 3) e a primeira de pós-leitura (atividade 2, Anexo 4). Em ambos os casos, cremos que são desenvolvidos simultaneamente o conhecimento do mundo e o sociocultural, já que se pede aos alunos, na atividade de pré-leitura, que discutam entre si sobre o que sabem em relação a determinada zona geográfica (Amazonas) e as comunidades específicas que nelas habitam e, na segunda atividade, que opinem sobre um aspeto distintivo de uma comunidade da língua-alvo, relativo aos comportamentos rituais (forma característica de tratar os dentes). A partir destas mesmas atividades, ainda que implicitamente, parece denotar-se a intenção do desenvolvimento da consciência intercultural, para os aprendentes perceberem não só a existência de outras sociedades e culturas para além das hegemónicas, como para ganharem consciência da diversidade regional e social que existe dentro do próprio mundo da comunidade-alvo (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Na unidade 9, o único texto literário presente tem adjacentes apenas duas atividades que desenvolvem componentes da competência linguística. A primeira atividade desenvolve a competência semântica, visto que os alunos, tal como sucedeu com uma das atividades adjacentes ao texto da unidade 8, devem indicar o significado de um sufixo, neste caso, *reyezuelo*. A segunda trabalha igualmente a competência semântica, pedindo-se aos alunos que transcrevam do texto expressões equivalentes às da atividade, isto é, sinónimos.

Na última unidade deste manual, somente duas das 19 atividades adjacentes ao texto literário almejam, segundo a nossa interpretação, desenvolver uma das subcompetências da competência linguística, especificamente a componente semântica. Neste caso, ambas as atividades pretendem desenvolver aspetos relativos à semântica lexical, dado que se pede aos alunos, no caso da primeira atividade, que transcrevam do texto em questão expressões que signifiquem o mesmo que as da própria atividade. Na segunda atividade é-lhes solicitado que, de uma lista de sinónimos e antónimos, sejam capazes de indicar o antónimo da palavra sublinhada de uma frase retirada do texto. Ora, em ambas as atividades são trabalhadas as relações interlexicais, através dos fenómenos de sinonímia/antonímia.

Manual <i>Nuevo Prisma</i>	COMPETÊNCIAS GERAIS										
	Conhecimento declarativo (saber)			Competência comunicativa em língua							
	Livro de texto	CM	CSC	CI	CL						CSL
CG					CLX	CS	CFN	CO	COE		
Unidade 6											
<i>Recuerdo infantil</i> (Antonio Machado)	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	1
Unidade 9											
<i>La sombra del viento</i> (C.R. Zafón)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Como agua para chocolate</i> (Laura Esquivel)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Lucila con L</i> (Carlos Murciano)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
CD-ROM	CM	CSC	CI	CL						CSL	CP
				CG	CLX	CS	CFN	CO	COE		
Unidade 9											
<i>El último Catón</i> (Matilde Asensi)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
<i>La sombra del viento</i> (C.R. Zafón)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
<i>Como agua para chocolate</i> (Laura Esquivel)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
<i>La Colmena</i> (José Camilo Cela)	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
Total	0	0	0	0	1	0	5	0	2	0	3

Tabela 15: Competências desenvolvidas nas atividades adjacentes aos TL – *Nuevo Prisma*

No texto literário presente na unidade seis do livro de texto estão adjacentes cinco atividades comunicativas e, como é possível verificar pela tabela supra, metade delas apenas intencionam desenvolver componentes da competência linguística. Na primeira atividade, os alunos devem ler o poema e sublinhar as palavras que não conhecem e procurá-las no dicionário para que depois, numa segunda leitura, sejam capazes de entender o texto na sua totalidade. A intenção da primeira parte da atividade é incrementar o léxico do aluno, por essa razão, desenvolve a competência lexical, enquanto a segunda parte está relacionada com a competência ortoépica e a capacidade em procurar palavras no dicionário.

Na segunda atividade (que é a última associada a este texto), os alunos devem ler os textos que escreveram na atividade anterior e lê-los em voz alta. Ora, como explicitamos aquando da descrição das subcompetências da competência linguística, uma das características da componente ortoépica é a capacidade do utilizador em ler textos que escreveu em voz alta, habilidade que subentende, entre outras, competências a nível fonético. Existe, para além destas (atividade 2.1., Anexo 5), uma atividade onde se desenvolve a competência pragmática, a nível do discurso (escrito, neste caso), na medida em que se pede aos discentes que reescrevam um poema seguindo uma estrutura, de forma a desenvolver o conhecimento das convenções da organização de determinado texto, ou seja, ao nível da arquitetura textual.

A partir das atividades com as quais se trabalham os dois primeiros textos literários da unidade 9 do livro de texto, não se verifica, segundo a nossa interpretação, o desenvolvimento direto de nenhuma das componentes da competência linguística, trabalhando-se somente, e mais uma vez, a competência pragmática, na sua componente discursiva. É pedido aos alunos que reorganizem um conjunto de parágrafos, o que requer a capacidade para dominar a organização frásica, relativamente à sua organização temática, sequência natural, coesão e coerência, etc. (atividade 3, anexo 6).

Em relação ao terceiro e último texto literário da unidade, a partir da única atividade linguística a ele associada é desenvolvida nos aprendentes a competência fonológica, visto que devem ouvir o poema e atentar ao som da letra *l*, o que pressupõe a intenção de que os alunos compreendam a influência que um fonema pode ter na fluidez e entoação de um poema (por meio da aplicação do recurso estilístico designado aliteração).

Relativamente às atividades adjacentes aos TL encontrados no CD-ROM, considerámos que apenas a primeira (referente à audição dos excertos) apresenta a intenção em desenvolver uma das competências descritas, neste caso, a componente fonológica da competência linguística.

Após a análise foi-nos possível observar que existe, neste manual, um menor número de competências desenvolvidas através das atividades adjacentes aos TL, porventura em consequência do menor número, tanto de textos literários, como de atividades a eles associados.

CAPITULO IV:
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução

No quarto e último capítulo deste trabalho serão apresentadas as considerações finais relativas ao estudo que desenvolvemos, baseadas na análise que efetuámos no ponto anterior, de forma a dar resposta às questões instigadoras desta investigação. Serão ainda apontadas algumas das limitações que tivemos durante a conceção deste trabalho e procederemos, para terminar, à exposição das nossas perspetivas de desenvolvimento futuro no que diz respeito à temática por nós trabalhada.

1.1. Conclusões relativas ao estudo

Durante a análise levada a cabo no apartado precedente, fomos revelando, ainda que de forma implícita, algumas ilações referentes aos dados que recolhemos. Assim, partindo das questões que instigaram este estudo, serão agora apresentadas as conclusões que retirámos desta investigação.

No que toca à primeira questão da investigação, *Qual a presença dos textos literários em manuais de ELE?*, a resposta que encontramos é, em todos os sentidos, a que esperávamos. Tendo em conta o somatório dos textos encontrados em ambos os manuais analisados, a percentagem de frequência de textos literários (8%) é esmagadoramente baixa em comparação à frequência de textos não-literários, o que cremos ser uma clara evidência da falta de significância que os textos desta natureza têm para as editoras, potencialmente fomentada pela ideia de que a literatura não é considerada pela maioria dos alunos como uma temática interessante. Relativamente às editoras, a lusa é aquela onde se verifica uma menor percentagem de TL (7% em contraste com os 16% da editora espanhola.). No manual da editora portuguesa verificámos a presença de TL em 55% das unidades didáticas (seis em 11), enquanto o manual espanhol apresenta textos literários em duas das 12 unidades que o integram, representando apenas 17% da totalidade.

No que diz respeito às nacionalidades dos autores dos TL encontrados em ambos os manuais é visível que (novamente, como seria de esperar) a nacionalidade espanhola é a dominante. Se por um lado, no caso do manual luso, a preponderância de autores espanhóis é compreensível pela proximidade geográfica (que se reflete, em muitos casos, no conhecimento que temos dos autores em determinada língua), por outro, é ainda mais natural que, na especificidade do manual espanhol, a grande maioria dos autores (58%) sejam oriundos desse país. Acreditamos que a seleção de autores nacionais representa a promoção da produção literária interna, que deve ser aproveitada e inserida no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Nos dois manuais que integram o corpus do estudo, a maioria dos TL estão no modo narrativo, verificando-se uma escassez de textos líricos (apenas três em 27, com uma representação percentual mínima de 11% da totalidade dos textos) e a total inexistência de textos dramáticos. O predomínio do modo narrativo relativamente aos restantes poderá dever-se à sua maior semelhança com a linguagem corrente (que, de certa forma, facilita a sua interpretação), em contraste com a linguagem comumente contida nos outros dois modos, menos explícita. Para além disso, estamos perante manuais de nível A (com 18 textos narrativos e um lírico) e B1 (com seis narrativos e dois líricos), o que prevê, segundo o PCIC, a compreensão de tipologias textuais de nível mais baixo como *cuentos* ou *poemas sencillos*, pertencentes ao modo narrativo e lírico, respetivamente.

No que se refere ao tratamento e inclusão do TL nos manuais estudados, a tendência nos dois manuais é para os mesmos serem apresentados de forma explícita e trabalhados a par dos restantes conteúdos do manual e não como um complemento à parte. Ainda assim, se ao nível do tratamento implícito apenas se verifica uma incidência no manual espanhol, ao nível da inclusão, somente no caso do manual português é que se encontram textos que aparecem num anexo adjacente ao livro de texto.

O segundo objetivo principal deste estudo prende-se com a questão investigativa, *Que competências se pretendem trabalhar com os textos literários presentes nos manuais em questão?*, cuja resposta está na análise das duas últimas categorias que construímos. Foi analisado primeiramente o tipo de atividade comunicativa com a qual se trabalha o TL, sendo que, de um total de 97 atividades, 81 integram o manual português e as restantes 16 pertencem ao de nacionalidade espanhola. O facto da esmagadora maioria das atividades estarem associados aos TL do manual nacional pode ser consequência do

maior número de TL presentes ou possivelmente a uma maior atenção dada à interpretação desses textos por parte da editora lusa. Ao nível do tipo de atividade, no manual português existe um domínio claro das atividades de receção, neste caso, compreensão escrita (86%), não existindo nenhuma atividade de compreensão auditiva ou interação escrita. Já no manual espanhol, a maioria das atividades encontradas são de compreensão auditiva (que representam 31% do total deste manual, contrastando com a percentagem nula que este tipo de atividade apresenta no bloco pedagógico português), contra apenas quatro de compreensão escrita (representando um fosso enorme relativamente ao mesmo tipo de atividade no manual anterior), não apresentando, de igual modo que o exemplo português, nenhuma atividade de interação escrita.

Na categoria que responde diretamente à segunda questão do estudo, através da qual foram apontadas as competências trabalhadas pelas atividades supramencionadas, é de salientar que nem todas denotam o desenvolvimento das competências que nos interessam neste estudo. Assim, muitas destas atividades (54) carregam somente a intenção em melhorar o desempenho do utilizador da língua ao nível do processamento de textos (maioritariamente a nível da receção e produção). Da totalidade das atividades, 39, para além de desenvolverem a capacidade de processamento do aprendente, pretendem desenvolver uma das competências gerais.

No manual da editora portuguesa, apenas 26 das 81 atividades adjacentes aos TL pretendem o desenvolvimento das competências (correspondente a 33%), na sua grande maioria de natureza comunicativa, ora de índole estritamente linguística, maioritariamente ao nível da gramática e da semântica, com dez atividades cada, sendo de salientar a falta de desenvolvimento das componentes fonológica (compreensível pela inexistência de compreensão auditiva), ortográfica e ortoépica. Como já referimos, duas destas atividades desenvolvem também o CM, o CSC a par da CI, o que reflete o aproveitamento, ainda que diminuto, do texto literário para integrar elementos culturais na aula de ELE e também uma maior atenção (intencional ou não) na hora de escolher TL que permitam o desenvolvimento da personalidade cultural dos aprendentes.

Em contraste, o manual espanhol apresenta uma percentagem maior de atividades que desenvolvem algum tipo de competência (69%, 11 em 16). Igualmente ao manual analisado anteriormente, no presente verifica-se uma predominância no desenvolvimento da CL, mais precisamente da sua componente fonológica, sendo que esta preeminência se deve, na sua maioria, às atividades de compreensão auditiva relativas aos textos

literários do CD-ROM. Como é possível verificar através das tabelas que expõem as competências (que cremos) desenvolvidas em ambos os manuais, a competência semântica está em grande evidência, seguida da gramatical, contrariamente à componente ortográfica, que não é trabalhada diretamente em nenhuma atividade (estando, não obstante, intrinsecamente ligada a parte dessas já que, presumivelmente, o aluno deve saber escrever corretamente para ser capaz de concluir uma atividade de produção escrita). O predomínio das competências semântica e gramatical em ambos os manuais está diretamente relacionado com o mesmo predomínio das atividades de compreensão escrita, na medida em que a leitura e interpretação correta do texto (leia-se o procedimento de receção) interrelaciona-se, em grande medida, com o desenvolvimento dos recursos do aprendente (ou seja, das competências, neste caso, na sua maioria de natureza linguística).

Contrariamente ao manual luso, o desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento sociocultural neste manual é nulo. Contudo, os autores do mesmo consideram, na descrição do índice, as manifestações literárias hispânicas (presentes na unidade 9) como conteúdos culturais. Concluímos que esta denominação indicia que, ao longo da unidade onde se inserem, trabalhar-se-ão algumas competências dessa índole, o que manifestamente não acontece: nem se trabalha o TL em si como elemento cultural, nem se incluíram atividades que relacionassem estes textos com a cultura hispânica, por exemplo.

Em suma, podemos verificar que, em ambos os manuais, a literatura tem uma presença ínfima na imensidão de textos que preenchem as suas unidades didáticas. Ainda assim, os que são incluídos nos manuais continuam a servir, na sua maioria, para se trabalharem conteúdos relacionados com o desenvolvimento das habilidades comunicativas (de compreensão escrita especialmente) e das competências linguísticas, deixando de parte as potencialidades que o TL pode ter no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, se for utilizado continuamente.

1.2. Limitações do estudo

Ao longo deste estudo anotámos um conjunto de limitações que, de certa forma, condicionaram a construção plena deste trabalho. Começando desde logo pelo facto de termos selecionado um número reduzido de manuais para integrar o nosso corpus de análise, o que sem dúvida se revelou limitador, porque apenas nos permite tecer conclusões relativas à realidade representada pelo caso específico desses blocos pedagógicos, impedindo qualquer hipótese de generalização ou conclusão definitiva.

O facto de não possuímos o bloco pedagógico da editora espanhola na sua totalidade revelou-se, inicialmente, uma limitação na medida em que este elemento poderia acrescentar mais TL à contagem final de textos, o que diminuiria o fosso entre ambos os manuais. No entanto, através de uma pesquisa por nós efetuada, concluímos que (em princípio) o caderno de atividades não iria trazer um aumento do número de textos, já que nele não são trabalhados outros conteúdos que não os que já estão presentes no livro de texto. Como comprova a apresentação deste elemento no catálogo online da Editora *Edinumen*, a sua estrutura é idêntica à do elemento que temos acesso, pois “contiene 12 unidades de actividades que trabajan y refuerzan lo estudiado en el curso e un apéndice gramatical con la sistematización y ampliación de los contenidos lingüísticos trabajados en *nuevo Prisma B1 Alumno*” (*Catálogo y materiales, Editorial Edinumen*).

1.3. Perspetivas de desenvolvimento futuro

Na perspetiva de prosseguir com a nossa formação académica, é nossa vontade continuar a analisar a temática da literatura e a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, acreditando que este deveria ser um aspeto essencial a ter em conta do ponto de vista investigativo. Posto isto, enquanto desenvolvíamos o presente estudo, surgiram-nos algumas ideias relacionadas com este tema e que cremos poderão complementar o trabalho que agora findamos. Apresentaremos, de seguida, algumas dessas sugestões.

Primeiramente, seria relevante um estudo com os mesmos objetivos deste, porém com um corpus mais alargado e abarcando vários níveis de língua, de forma a tecer conclusões sobre a real presença da literatura em manuais de ELE portugueses e

espanhóis e que competências são desenvolvidas (comprovando, desse modo, se o nosso caso é ou não exemplificativo da realidade).

Creemos também que seria interessante, no âmbito de uma tese de doutoramento, elaborar um estudo comparativo entre a utilização da literatura em manuais de ILE e ELE, neste caso entre editoras espanholas e britânicas (sendo possível a inclusão de manuais de editoras de outros países onde se falam ambos os idiomas, como os EUA ou o México, entre outros), representativos de todos os níveis de língua, desde o elementar ao de mestria, de forma a conceber um estudo o mais global e completo possível.

Referências bibliográficas

Aguiar & Silva, V. (1982). *Teoria da Literatura* (8ª Edição, Vol. I). Coimbra: Livraria Almedina.

Allegro, M. (2013). *O ensino da língua e da cultura: que materiais utilizar no nível A1?*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de Estágio.

Amado, J. (2000). *A técnica da Análise de Conteúdo*. Revista Referência, novembro de 2000.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia de Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.

Choppin, A. (1992). *Les manueles scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Coelho, A. G. (2002). *Meios de comunicação (mídia) e ensino de línguas estrangeiras*. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa Editores.

Correia, M. T. (2009). *A personagem feminina na obra contística de Mia Couto*. Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior. Tese de Mestrado.

Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. (2ª Edição, traduzido por Viviane Ribeiro). Bauru: EDUSC.

Dias, I. (2010). *Competências em Educação: conceito e significado pedagógico*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Vol. 14, Número 1.

Eagleton, T. (2003). *Teoria da literatura; uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes.

Eliot, T.S. (1948). *Notas para a Definição de Cultura*. Lisboa: Edição Século.

Fillola, A. (1993). *Literatura, Cultura, Intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera*. Universidade de Barcelona.

García, A. (2013). *La literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico en el aula de Inglés*. Universidade de Almeria. Tese de Mestrado.

García, S. & Vargas, A. M. (2015). *Nuevo Prisma – curso de español para extranjeros*. Madrid: Editorial Edinumen.

Garrido, M. (2000). *Nueva introducción a la Teoría de la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gérard, F. R. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, J. (2014). *A utilização da literatura no ensino-aprendizagem da língua estrangeira - Espanhol*. Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado.

Guerreiro, C. A. (2002). *A Mundividência Infantil na Obra de Guerra Junqueiro*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Tese de Mestrado.

Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministério da Educação (1990). Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto-lei nº 369/90. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto-Lei nº 286/89. Lisboa: Ministério da Educação.

Lopes, M. (2014). *Argentina: uma janela à aquisição da competência cultural, sociocultural e intercultural*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

Lopes, P. (2010). *Literatura e linguagem literária*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.

Maley, A. (2001). *Literature in the language classroom*. Em R. & Carter, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 180-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Matos, M. (2001). *Introdução aos Estudos Literários*. Lisboa - São Paulo: Verbo.

Mckay, S. (1982). *Literature in the ESL Classroom*. TESOL Quarterly, Volume 16, Número 4, pp. 529-536.

Miquel López, L. (2004). *La subcompetencia sociocultural*. Em Lobato, J. & Gargalo, I (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sgel, pp. 511-531.

Pacheco, L. & Sá, D. (2014). *Endirecto.com 2*. (1ª Edição), Areal Editores.

Páez, M (2009). *Componente Cultural, libros de texto y enseñanza del Inglés como lengua extranjera*. Universidade de Tolima.

Pérez, N. (2013). *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera dirigidos a estudiantes portugueses*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento

Platão, F. & Fiorin, J. (2007). *Lições de texto, leitura e redação*. São Paulo: Ática.

Pujol, M. (2005). *Reflexiones acerca de la relación entre lengua y cultura en didáctica de lenguas*. Em J. Anderson, J. M. Oro & J. Varela (Ed.), *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas* (pp. 209-223). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

Pusch, M. & La Brack, B. (2003). *Professional Practice Workshop: Fundamentals of Intercultural Communication*. Portland: Association of International Educators, Professional Development Program.

Reis, C. & Lopes, A. M. (1998). *Dicionário de Narratologia* (6ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.

Reis, C. (2003). *O Conhecimento da Literatura: Introdução aos estudos literários* (3ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.

Santo, E. (2006). *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. Revista Lusófona de Educação. Volume 8, 103-115.

Saraiva, A.J. (1993). *Cultura*. Lisboa: Difusão Cultural, Coleção O Que É.

Spencer-Oatey, H. (2012). *What is Culture? A compilation of quotations*. Global IPAD Core Concepts.

Todorov, T. (1978). *Os Géneros do Discurso*. Lisboa: Edições 70.

Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. Em *Metodologia das Ciências Sociais*. Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.). Lisboa: Afrontamento.

Valenzuela-Valdivieso, E. (2011). *La leyenda: un recurso para el estudio y la enseñanza de la Geografía*. *Revista de Investigación Universitária Multidisciplinaria*, Número 10.

Viseu, F. & Morgado, J. C. (2011). *Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de Matemática*. Universidade de Corunha e Universidade do Minho (Eds.).

Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of Culture and Society*. Londres: Fontana.

Webgrafia

Cátologo y materiales da Editora *Edinumen*. Disponível em: http://www.edinumen.es/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=616&category_id=190&option=com_virtuemart&Itemid=4.

Centro Virtual Cervantes. (n.d.-a). *Presentaciones de la versión electrónica*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm

Centro Virtual Cervantes. (n.d.-b). *Géneros discursivos y productos textuales*. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm#p31t.

Centro Virtual Cervantes. (n.d.-c). *Nociones Específicas – Actividades artísticas*.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_e_especificas_inventario_a1-a2.htm#p18.

Centro Virtual Cervantes. (n.d.-d). *Referentes Culturales – Literatura y Pensamiento*.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Fernández, S (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10º Ano*. Lisboa:

Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 10º Ano*. Lisboa:

Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_cont_10.pdf.

Giacon, E. (2011). *A natureza da literatura*. Disponível em:

www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/07/Arquivos/06.pdf

ANEXOS

Anexo 1: atividade 4, TL *Carolina se enamora*, de Federico Moccia (Unidade 1 do manual Endirecto.com 2):

4 Elige el significado correcto de las siguientes expresiones.

a. "Dicen que soy mona. (l. 6)
1. un chimpancé 2. inteligente 3. guapa

b. "ni fenomenal ni de pena" (l. 20)
1. de lástima 2. mediocre 3. bien

c. "no lo parece porque soy una charlatana" (l. 32)
1. habladora 2. mentirosa 3. vergonzosa

d. "tratando de evitar que riñamos" (l. 42)
1. hablemos 2. nos lo pasemos bien 3. discutamos

Anexo 2: atividade 13, TL *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar* de Luis Sepúlveda (Unidade 8 do manual Endirecto.com 2):

1E Identifica el significado de las expresiones subrayadas, de acuerdo con la información del texto.

a. «Los pacientes (...) respondían abriendo desmesuradamente los ojos y sudando a mares.» (l. 6)

1. mirando al mar 3. transpirando mucho
2. segregando agua del mar 4. esforzándose mucho

Anexo 3: atividade 1, TL *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar* de Luis Sepúlveda (Unidade 8 do manual *Endirecto.com 2*):

¿Qué sabes del Amazonas y de sus habitantes? Discútelo con tus compañeros.

21 Los pocos habitantes de El Idilio más un puñado de aventureros llegados de las cercanías se congregaban en el muelle, esperando turno para sentarse en el sillón portátil del doctor Rubicundo Loachamín, el dentista, que mitigaba los dolores de sus pacientes mediante una curiosa suerte de anestesia oral.

5 – ¿Te duele? —preguntaba.

Los pacientes, aferrándose a los costados del sillón, respondían abriendo desmesuradamente los ojos y sudando a mares. Algunos pretendían retirar de sus bocas las manos insolentes del dentista y responderle con la justa ordinareiz, pero sus intenciones chocaban con los brazos fuertes y con la voz autoritaria del odontólogo.

10 – ¡Quietos! ¡Quita las manos! Ya sé que duele. ¿Y de quién es la culpa? ¿A ver? ¿Mía? ¡Del Gobierno! Métetelo bien en la mollera. El Gobierno es culpable de que te duela.

Los afligidos asentían entonces cerrando los ojos o con leves movimientos de cabeza.

15 El doctor Rubicundo Loachamín visitaba El Idilio dos veces al año. Las gentes esperaban la llegada del barco sin otras esperanzas que ver renovadas sus provisiones de sal, gas, cerveza y aguardiente, pero al dentista lo recibían con alivio, deseosos de probarse una de las prótesis.

Despotricando contra el Gobierno, el dentista les limpiaba las encías de los últimos restos de dientes y enseguida les ordenaba hacer un buche con aguardiente.

20 – Bueno, veamos. ¿Cómo te va ésta?

– Me aprieta. No puedo cerrar la boca.

– Qué tipos tan delicados. A ver, pruébate otra.


– Me viene suelta. Se me va a caer si estornudo.

– ¿Y para qué te resfrías? Abre la boca.

25 Y le obedecían.

Luego de probarse diferentes dentaduras encontraban la más cómoda y discutían el precio, mientras el dentista desinfectaba las restantes sumergiéndolas en una marmita con cloro hervido.

30 El sillón portátil del doctor Rubicundo Loachamín era toda una institución para los habitantes de las



Anexo 4: atividade 2, TL *Un viejo que leía historias de amor*, de Luis Sepúlveda (Unidade 8 do manual *Endirecto.com 2*):

– Jíbaro buenos dientes teniendo. Jíbaro mucha carne de mono comiendo.
 A veces, un paciente lanzaba un alarido que espantaba los pájaros, y alejaba las pinzas de un manotazo llevando la mano libre hasta la empuñadura del machete.
 – Compórtate como hombre, imbécil. Ya sé que duele y te he dicho de quién es la culpa. ¡Qué me vienes a mí con bravatas! Siéntate tranquilo.
 – Es que me está sacando el alma, doctor. Déjeme echar un trago primero.
 El dentista suspiró luego de atender al último sufriente. Envolvió las prótesis que no encontraron interesados en el tapete cardenalicio, y mientras desinfectaba los instrumentos vio pasar la canoa de un shuar¹.

Luis Sepúlveda, *Un viejo que leía novelas de amor* (adaptado)

¹shuar: indígena de la selva ecuatoriana

- 2** En gran grupo, opinad sobre esta forma de tratar los dientes. No olvidéis tener en cuenta el lugar en el que se lleva a cabo la “consulta”.

Anexo 5: atividade 2.1., poema de Antonio Machado (Unidade 6 do manual *Nuevo Prisma*):

- 2.1.** Fíjate ahora en el poema de Machado. Vamos a usarlo como modelo para escribir uno con una estructura similar en el que, junto con tu compañero, describáis un día en vuestra clase de español. Fijaos en las partes que tiene el poema y en lo que se describe en cada una de ellas.

Recuerdo de mis clases de español

Una tarde y fría,
de invierno.	que lleva la mano.
..... Monotonía	Y
de lluvia tras los cristales.	va
Es la clase.	“.....”
.....”
.....	Una tarde y fría
.....	de invierno.
Con timbre y Monotonía
..... maestro,	de la lluvia en los cristales.

Anexo 6: atividade 3, TL *Como agua para chocolate* (Laura Esquivel) e *La sombra del viento* (C.R. Zafón) (Unidade 9 do manual *Nuevo Prisma*):

> | 3 |  A continuación, te presentamos los argumentos de dos interesantes novelas. Los párrafos están desordenados. Ordénalos y decide cuál de los dos argumentos te parece más interesante.

Argumento A *La sombra del viento*. Autor: Carlos Ruiz Zafón

- 1 **A.** En el laberinto de estantes cargados de libros de todas clases se esconde el misterio de lo inconcluso, obras y autores víctimas de la frágil memoria, pasto del fracaso.
- B.** Hay una regla no escrita según la cual en la primera visita, el recién llegado debe escoger un libro para rescatarlo y protegerlo de la desmemoria.
- C.** Durante ocho años Daniel llevará a cabo una incansable búsqueda de Julián Carax, escritor de vida evanescente, desaparecido el triste verano del 36.
- D.** En 1945, Daniel, un niño de diez años, camina de la mano de su padre, el librero Sempere, para visitar el Cementerio de los Libros Olvidados, un rincón secreto perdido entre los recovecos de la Barcelona vieja.
- E.** Daniel escoge un volumen que lleva por título *La sombra del viento*, firmado por un autor desconocido, un tal Julián Carax.
- F.** La sombra de Carax llevará al joven a resucitar un pasado peligroso, una trama de amores desgraciados, odios, venganzas y verdades crueles en las que aparecen inquietantes similitudes con la propia existencia de Daniel.



Adaptado de *La sombra del viento*, Carlos Ruiz Zafón, Círculo de Lectores, Editorial Planeta, 2001.

Argumento B *Como agua para chocolate*. Autora: Laura Esquivel

- A.** Tita es la menor de tres hermanas. En su familia existe la costumbre de que la hija menor no puede casarse, sino que debe hacerse cargo de sus padres en la vejez. Su madre, Elena, una mujer estricta, de ideas muy conservadoras, se empeña en seguir esta vieja tradición.
- B.** Pasados muchos años, con Elena y Rosaura muertas, Pedro y Tita se reencuentran, libres ya, para consumir su amor.

