



Anotações sobre o uso da literatura no ensino da língua espanhola

Darío Gómez Sánchez¹ (UFPE)

Resumo: Com relação ao ensino do espanhol no Brasil dois assuntos chamam particularmente minha atenção: o pouco aproveitamento didático que se faz das semelhanças formais entre o espanhol e o português e, especialmente, a reduzida implementação de textos literários nos cursos de segunda língua, reproduzindo assim uma impropriedade –ainda que frequente – separação entre o ensino da língua e o estudo da literatura. As seguintes linhas conformam um conjunto de anotações fundamentadas em algumas leituras prévias e, principalmente, na minha prática como professor de língua espanhola no contexto brasileiro.

Palavras-chave: ensino do espanhol; semelhanças formais espanhol-português; ensino língua; estudo da literatura.

Abstract: With respect to the teaching of Spanish in Brazil two issues particularly called my attention: the reduced didactic use made of the formal similarities between Spanish and Portuguese, and especially the limited deployment of literary texts in a second language courses, so a reproducing unfounded -though frequent - separation between language teaching and study of literature. The following lines comprise a set of annotations based on some previous readings, and especially in my practice as a teacher of Spanish in the Brazilian context.

Keywords: spanish teaching; formal similarities spanish-portuguese; language teaching; literary studies.

1.

Uma das maiores consequências da definição da língua como objeto de estudo foi o surgimento da ciência linguística como campo autônomo e diferenciado de outras áreas de trabalho com a linguagem. O mesmo Ferdinand de Saussure estabeleceu limites entre linguística e semiologia e, posteriormente, seus continuadores constituíram limites entre os diversos níveis linguísticos - fonológico, gramatical e semântico -, levando a uma especialização disciplinar cada vez maior no estudo de segmentos de língua, bem diferente da amplitude característica de enfoques anteriores como a filologia e a estilística.

Posteriormente, tentando ir além do plano da frase, a linguística estabeleceu novas categorias que, se bem permitiram superar a redutora separação por níveis, também acabaram reforçando seu caráter disciplinar. Entre as múltiplas disciplinas surgidas durante o processo de "cientifização" da língua destacaram-se a linguística aplicada e os estudos literários. A primeira ficou encarregada dos estudos relacionados com práticas concretas como a tradução ou o ensino de línguas, e os estudos literários funcionaram como uma denominação genérica para incluir desde a semiótica até a crítica literária, passando pela poética e a literatura comparada.

As diversas abordagens relacionadas com a análise do discurso têm procurado superar o excessivo caráter disciplinar dos enfoques frásicos e textuais, concebendo o discurso como uma unidade de análise transdisciplinar, seja ele pedagógico, filosófico ou literário. No entanto, essa pretendida abrangência das análises discursivas está longe de ser alcançada, bem porque teoricamente a análise do discurso ainda apresenta campos pouco explorados, como é o caso do discurso literário; bem porque no nível prático muitos dos currículos universitários permanecem no campo da linguística disciplinar.

De fato, na maior parte dos programas de graduação e pós-graduação em Letras das universidades brasileiras se mantém uma divisão entre os estudos linguísticos e os estudos literários: os primeiros concebem a língua como um objeto formal-funcional, enquanto os segundos o tratam como um objeto semiótico ou estético. Essa separação se faz particularmente evidente no ensino de segundas

línguas: de um lado se oferecem disciplinas de linguística no sentido frásico, onde são estudadas as características formais da língua nos níveis fonético, gramatical e semântico; e de outro lado se oferecem os cursos de literatura que se inscrevem mais no âmbito da história da literatura. Só que essa separação disciplinar entre linguística e literatura implica, entre outras coisas, a relativização da dimensão cultural da língua, ou seja, o esquecimento de seu caráter de criadora e coesionadora do fazer humano.

2.

Esse esquecimento da dimensão cultural – produto da separação entre estudos linguísticos e estudos literários - tem sido uma característica predominante no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Nos começos do século passado, dentro de uma abordagem que poderíamos chamar de clássica ou tradicional, a ênfase desse ensino recaía na capacidade de tradução entre línguas. Posteriormente, com o desenvolvimento da linguística, os diversos enfoques privilegiavam uma abordagem direta com ênfase na oralidade ou uma abordagem mais teórica com ênfase na escrita. Tendo reconhecido as limitações dessa parcialidade tentou-se um enfoque que fosse da fala à escrita e da escuta à leitura; fazendo ênfase no desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas sempre dentro da concepção da língua como uma entidade formal divisível em níveis e afastada dos contextos de realização e/ou de suas materializações estéticas.

Com os avanços da linguística do texto aumentou a ênfase no desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas para um contexto específico, reconhecendo assim a importância da língua em situação por meio da noção de competência comunicativa, ferramenta definitiva para o ensino de línguas desde então.

Assim sendo, o ensino de línguas estrangeiras caracteriza-se, geralmente, pela promoção do desenvolvimento de uma competência comunicativa, integrando nela a competência linguística, entendida como o estudo das normas fonético-gramaticais, e a competência pragmática, relacionada com o uso da língua em situação e, às vezes, das variantes dialectais dessa língua. Durante os últimos anos e em alguns poucos

casos, tem se somado a promoção de uma competência cultural (por meio de cursos de “Cultura dos povos” ou outros semelhantes), pensada como o conhecimento das características contextuais relacionadas com as tradições dos povos que falam a língua estudada, mas ainda dentro da separação disciplinar de língua e cultura, como dois objetos separados.

É importante anotar que dentro desse enfoque comunicativo se estabelece uma diferença entre “ensinar a língua” e “ensinar sobre a língua”, diferença que ao nível da formação superior se materializa na diferença entre as disciplinas de língua instrumental, para estudantes dos diversos cursos, e as disciplinas de teoria da língua (fonética, morfologia, sintaxe, etc.) para estudantes de letras; diferenciação que se bem é pertinente, também acaba gerando problemas quando o estudante da disciplina instrumental desconhece qualquer fundamentação teórica e, mais grave ainda, quando o estudante de letras tem um profundo conhecimento teórico mas uma reduzida capacidade comunicativa.

3.

Em termos gerais, e sem fazer referência a fatores sócio-históricos como o recente auge da língua espanhola no Brasil, o ensino do espanhol nesse país tem seguido os roteiros antes referidos: capacitação para a tradução, ênfase numa das habilidades linguísticas ou ênfase na competência comunicativa, além da diferenciação entre um espanhol funcional ou instrumental e um espanhol teórico ou teoria da língua espanhola.

Nos cursos de espanhol instrumental e nos cursos dos centros de idiomas a tendência é promover a capacidade comunicativa do estudante em diversas situações, além de especificar as diferentes variantes dialectais. Já nos cursos de licenciatura se faz uma ênfase (não poucas vezes excessiva) nas particularidades fonéticas e morfológicas da língua. Em ambos os casos os estudantes alcançam uma proficiência na língua espanhola ao nível comunicativo, com a particularidade de assumir não poucas vezes a variante regional de um dos professores nativos, especialmente as

variantes peninsular e rio-platense que, por razões históricas e culturais, gozam de maior prestígio entre os brasileiros.

No entanto, poucas vezes se considera o fato de que, diferentemente do francês ou do inglês, o espanhol apresenta semelhanças notáveis com a língua portuguesa, o que poderia e deveria ser aproveitado para dar ao ensino da língua de Castilla um enfoque diferenciado.

É verdade que devido à semelhança com o português, a promoção dessa competência comunicativa – e cultural- assume frequentemente um caráter comparativo, contrastando traços fonético-gramaticais, situações comunicativas e, no melhor dos casos, costumes e tradições dos povos hispano-falantes. Mas, dado que os luso-falantes identificam uma boa parte dos significados de um texto em língua espanhola, poder-se-ia aproveitar isso para trabalhar com níveis de língua e textos mais elaborados, como é o caso dos textos literários. Partindo da leitura de textos literários em língua espanhola (sem decodificação absoluta), os estudantes brasileiros poderiam identificar as particularidades da língua espanhola em seus diversos níveis e possibilidades, desenvolvendo assim um conhecimento que não só favoreceria a promoção da competência comunicativa, mas também uma competência histórica e estética.

Mas o fato é que, paradoxal e diferentemente do ensino de outras línguas como o inglês, o ensino da língua espanhola poucas vezes se serve de um material que favoreceria de maneira privilegiada o conhecimento de outras dimensões da língua e da cultura: a literatura.

4.

A literatura, no seu sentido mais amplo (poemas, contos, romances ou peças) se apresenta como uma ferramenta muito interessante para o ensino de uma segunda língua que compartilha diversas características formais e culturais com a primeira. Além do trabalho comparativo nos níveis básicos (fonético, gramatical e léxico), a literatura permite o conhecimento de informações relacionadas com práticas

culturais, universos ficcionais e figuras da linguagem, e se apresenta como uma prática mais original e estimulante das quatro habilidades. Mais ainda, o uso de gêneros literários pode despertar o interesse dos alunos por expressar a subjetividade e promover sua criatividade.

Sendo o espanhol e o português línguas semelhantes, o aproveitamento de textos literários em espanhol para o ensino de luso-falantes (e de textos em português para hispano-falantes) se apresenta como um procedimento didático bastante interessante porque permite o desenvolvimento das competências básicas e favorece a promoção de competências avançadas. Concretamente, a semelhança formal entre o espanhol e o português favorece o ensino da língua com textos literários para promover não só a competência linguístico-comunicativa, mas também a competência estética, abarcando nela as dimensões lúdicas e subjetivas da língua.

Soma-se, então, ao componente linguístico e comunicativo o componente humanístico e lúdico, fazendo do ensino da língua com a literatura uma experiência cujos resultados superam o aprendizado dessa língua no sentido que contribui para o desenvolvimento pessoal e ao mesmo tempo estimula o pensamento crítico e criativo. No caso concreto de espanhol para brasileiros, considero que a literatura não é só uma ferramenta importante, mas a forma mais interessante de ensino, pois devido à semelhança entre as duas línguas, o estudante está em condições de realizar uma decodificação básica inicial do texto e proceder logo a identificar diferenças, identificação de diferenças que permite uma relação distanciada com o texto, o que é uma condição essencial da comunicação literária.

O fato dos leitores não serem falantes da língua, mas estar em condições de identificar muitos de seus significantes, significados e estruturas, faz com que sua atenção seja muito maior, especialmente os desvios, afastamentos ou diferenças; e essa atenção redobrada agudeza a capacidade de gerar significados, ou melhor, sentidos. Por outras palavras, acontece uma espécie de estranhamento produzido pela percepção desautomatizada, inerente à condição de segunda língua; o que propicia, de maneira especial, a plurisignificação: ponto de chegada da comunicação literária.

Assim sendo, a leitura de textos literários numa língua diferente à língua materna potencializa as características básicas da comunicação literária, especialmente quando as duas línguas são formalmente semelhantes. A literatura aparece assim como uma ferramenta muito pertinente não só para o ensino do espanhol, mas para o desenvolvimento da competência literária (entendida como uma competência além da linguística e a comunicativa ou pragmática) e, num sentido mais amplo, para a interrelação entre os estudos linguísticos e os estudos literários.

5.

A presente proposta busca fazer da literatura um componente central no ensino da língua espanhola para brasileiros porque ela permite o desenvolvimento de quatro competências diferentes na segunda língua: a competência linguística (nos três níveis básicos), a competência comunicativa (no sentido de desenvolvimentos das quatro habilidades), a competência histórica e a competência literária, entendendo por ela a identificação da dimensão subjetiva e estética de língua.

A continuação pretendo exemplificar como seria o trabalho com o texto literário, mais especificamente como seria uma aula partindo dois poemas clássicos da língua espanhola, começando com o célebre “*Amor constante más allá de la muerte*”:

*Cerrar podrá mis ojos la postrera
Sombra que me llevare el blanco día,
Y podrá desatar esta alma mía
Hora, a su afán ansioso lisonjera;*

*Mas no de esotra parte en la ribera
Dejará la memoria, en donde ardía:
Nadar sabe mi llama el agua fría,
Y perder el respeto a ley severa.*

*Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,
Venas, que humor a tanto fuego han dado,
Médulas, que han gloriosamente ardido,*

*Su cuerpo dejará, no su cuidado;
Serán ceniza, mas tendrá sentido;
Polvo serán, mas polvo enamorado.*

O anterior é um soneto de Francisco de Quevedo. E o seguinte é de Luís de Góngora:

*Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido al sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;*

*mientras a cada labio, por cogello.
siguen más ojos que al clavel temprano;
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello:*

*goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,*

*no sólo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.*

Um primeiro trabalho a fazer é a leitura dos poemas em voz alta por parte do professor que os conhece previamente (a poesia é para ouvi-la); e logo depois uma leitura mental por parte dos estudantes, procurando agregar a compreensão à

audição. Essa primeira aproximação é fundamental porque ali os estudantes poderão determinar até onde podem decodificar o sentido do poema com seu conhecimento (incipiente ou avançado) do espanhol, identificando quais são os segmentos que escapam a sua compreensão.

Antes de começar a análise, aproveitando as semelhanças entre o português e o espanhol, é interessante propiciar uma indagação inicial com perguntas como “qual é o tema do poema?”, ou “de que trata o texto?”, e se tratando de poesia, é interessante indagar por “qual é a emoção ou intenção que o texto propõe ou gera?”. As respostas têm de funcionar como intuições ou hipóteses de leitura sobre as quais se voltará no final da análise.

Uma vez registradas as intuições iniciais é possível fazer uma análise dos níveis linguísticos, começando pelo nível léxico-semântico para identificar o significado das palavras desconhecidas. Nessa identificação é importante que o professor evite impor significados denotativos que possam limitar a conotação da linguagem poética. Os estudantes deverão procurar no dicionário as diferentes acepções das palavras desconhecidas e eleger aquela que, segundo eles, melhor se adapte ao segmento estudado. Por exemplo, se no primeiro verso de Quevedo o professor começa traduzindo o adjetivo *postrera* como *última* pode limitar as possibilidades interpretativas dos estudantes para decifrar a metáfora da morte; mas se é o estudante quem procura o significado dessa palavra poderá aceder ao tema do poema.

No trabalho com o nível léxico do texto literário numa segunda língua é bem interessante a dinâmica dos campos semânticos. Trata-se de reunir todas as palavras que tenham alguma relação de significado e inferir sua função no sentido do texto. No soneto de Góngora, por exemplo, é possível construir dois campos semânticos: um com os órgãos do corpo e outro com os elementos da natureza. E são precisamente esses conjuntos os que o poeta apresenta no primeiro terceto, sintetizando a sequência de metáforas dos quartetos e antecipando a conclusão poética do último terceto, pelo que, nesse caso concreto, os campos semânticos funcionam não só como estratégia de análise, mas também como mecanismo de composição poética.

Corresponde ao professor propor outros exercícios de língua com os conjuntos definidos: novos elementos desses mesmos campos, novas frases com os elementos identificados e, por que não, novas comparações e metáforas. O trabalho com vocabulário de uma segunda língua é sempre bastante produtivo nas suas possibilidades, e se tratando de literatura é possível ainda jogar com a denotação e a conotação. No caso da poesia barroca, a recorrente presença de arcaísmos pode ser útil para analisar a desapareição e incorporação de grafemas e para estabelecer relações com a história da língua.

Ainda na instância linguística, mas agora no nível sintático, a análise pode ser orientada à identificação de categorias gramaticais predominantes, como verbos e substantivos. Os substantivos podem ser trabalhados com mais propriedade nos campos semânticos, enquanto os verbos oferecem múltiplas possibilidades no nível sintático: tempos e modos diferentes determinam diferentes tipos de frases e, portanto, novos significados. No soneto de Quevedo, por exemplo, a alternância de tempos futuros com o modo infinitivo pode ser relacionada com uma espécie de premonição imperativa que está na base da intenção poética. Obviamente, tal afirmação não tem de ser expressa no começo da análise, mas deve resultar das hipóteses dos estudantes sobre o sentido dos tempos verbais.

A propósito do trabalho no nível da frase, um exercício bem interessante com a poesia barroca consiste em identificar os frequentes hipérbatos e propor a reconstrução do verso como uma frase gramatical com sujeito, predicado e complementos. O verso de Quevedo: *Nadar sabe mi alma el agua fría y perder el respeto a ley severa* se converte em: *Mi alma sabe nadar (en) el agua fría y (mi alma sabe) perder el respeto a ley severa*; e partindo dessa conversão é possível mostrar as equivalências sintático-semânticas que regem a construção poética e entrar no campo da significação intertextual com a decodificação da expressão *ley severa*. O exercício com a modificação de estruturas sintáticas não só é de grande utilidade para o trabalho com a gramática da segunda língua, mas também permite demonstrar que a alteração na ordem convencional dos significantes é um procedimento da criação poética.

Finalmente, no nível fonético, se trabalham os assuntos referentes à métrica: estrutura do soneto, classes de rima e de verso, etc.; mas é importante que isso não seja tratado como uma questão instrumental; e para isso é preciso enfatizar no valor estético desses elementos: a distribuição dos acentos e sua relação com a velocidade de leitura do poema, as pausas entre versos e estrofes, as figuras de dicção, a musicalidade da língua e suas diferenças com outras músicas y com outras línguas. Trata-se, então, de evidenciar a relação entres as qualidades fonéticas e as possibilidades estéticas da língua. Nesse nível é um excelente exercício não só a leitura em voz alta por parte dos estudantes, prestando atenção aos fenômenos métricos, mas também a memorização e recitação dos poemas: ao memorizar o poema o estudante se vê obrigado a captar matizes fonéticos que não são apreciados na simples leitura, sem mencionar o fato da boa companhia que representam os versos memorizados.

6.

Na presente proposta, uma segunda instância metodológica tem a ver com o contexto histórico da criação, e nesse ponto surge a discussão sobre se a contextualização histórica deve ser anterior ou posterior à leitura do texto. Numa pedagogia da literatura vinculada ao ensino de segunda língua o conhecimento básico de elementos históricos é fundamental, mas também é preciso advertir que esses elementos não tem de servir para promover interpretações socio-históricas o psico-biográficas da literatura, mas para favorecer a geração de sentido em contexto.

A tarefa então consiste em determinar como os temas ou motivos poéticos (e aqui é fundamental o trabalho prévio com os campos semânticos) têm relação com o contexto histórico-biográfico e, partindo daí, propor hipótese de leitura que, sustentadas no texto, afirmem a inegável relação entre língua, história e literatura. Por outras palavras, o ponto de partida é o texto e o ponto de referência é o contexto. O objetivo é observar como a expressão linguística e a criação poética tem uma intenção particular que vai além da elaboração verbal e que pode ser expressa em termos de conhecimento ou transcendência da realidade.

Ao analisar tematicamente o soneto de Góngora, encontra-se que o tema dos dois quartetos é a exaltação da beleza e o tema do primeiro terceto é o seu desfrute porque, como afirma o terceto final, essa beleza, como todo o demais, acaba. Pode-se, partindo daí, propor aos estudantes uma reflexão sobre o que é considerado belo dentro do poema e sobre a beleza como temática artística do Renascimento. Por esse caminho é possível levar a leitura para o assunto do padrão de beleza feminina definido por Petrarca e reproduzido por Góngora: mulher loira de pele branca, pescoço longo y lábios vermelhos. Mas, tão importante quanto a identificação desse padrão de beleza é a constatação de que ela é efêmera e tem que se desfrutar enquanto seja possível. Aqui, então, o professor sugere uma reflexão sobre o *carpe diem*, como temática poética. Nesse ponto o marco de reflexão é a concepção renascentista e pode ser de bastante utilidade que os estudantes possam estabelecer, na leitura do poema, a diferença com a concepção barroca da beleza e da vida. Aqui entra o terceto final, seu caráter pessimista. Por que o pessimismo aparece dentro de um contexto poético de exaltação da beleza e do momento presente? Na resposta a essa pergunta vão ser definidas as características sócio-históricas do período barroco.

No soneto de Quevedo, o tema da morte serve para promover uma discussão (em língua espanhola) sobre o corpo e a alma, e na qual serão imprescindíveis referências intertextuais para que a contextualização histórica adquira a função de cultura literária: Dante, Jesus, Platão e Buda serão algumas das referências necessárias para pensar o tema do amor além da morte, e nessa discussão e com essas referências estar-se-ia propiciando uma competência comunicativa que incorpora, além do linguístico, o literário e o histórico.

7.

Assim sendo, o poema funciona como um corpus linguístico, mas também histórico e estético. E essa dimensão estética entendida como uma promoção da subjetividade e de um gozo particular pela identificação das possibilidades poéticas da língua. Partindo da decodificação inicial, com a análise linguística e a contextualização histórica, o estudante está pronto para arriscar suas conclusões de leitura, para afirmar os sentidos de sua interpretação. Nesse sentido, a

implementação do texto literário na aula de língua espanhola converte a literatura não só num meio para um fim, mas numa prática de autoconhecimento, de posicionamento perante a vida. Nesse nível do subjetivo é difícil propor estratégias pedagógicas, pois do que se trata é, precisamente do resgate da improvisação como objetivo da leitura; mas sim é possível propor alguns estímulos para essa improvisação, para o resgate da subjetividade na aula de língua espanhola.

Nessa instância, é importante pensar (melhor será dizer “sentir”) a leitura de poesia como uma prática emocional, e então se deve indagar pela emoção ou sentimento que produz o poema: alegria, incompreensão, tristeza, indignação, confusão. Se conseguir expressar emoções partindo da leitura, já se tem um material valioso demais para explorar a dimensão linguística e estética, pois além de evidenciar que a poesia produz emoções, essas emoções tm de ser expressas na segunda língua. E ainda que as análises prévias possam ser importantes nesse nível da subjetividade, o que se procura finalmente é afirmar o valor da literatura além do linguístico e do histórico, afirmar a literatura como uma espécie de linguagem universal.

Em síntese, do que trata a proposta de incorporar a literatura ao ensino da segunda língua é de demonstrar que as línguas (no caso, o espanhol e o português) são só variações formais de uma mesma essência.

Bibliografia

CÂMARA, JR., Joaquim Mattoso. *Princípios de linguística geral*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CORCHS, Margaret: *O uso de textos literários no ensino de língua inglesa*. Dissertação de mestrado em Linguística aplicada, UECE, 2006. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf>

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: Ufrgs, Bohn, H(org.): *Tópicos em Linguística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.

MOTA, Fernanda: “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira” In: *Folio. Revista de Letras*. Vol 2. n.1 Jan./Jun. 2010. ps. 101-11.

MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

¹ **Darío Gómez Sánchez, Doutor em Ciência da Literatura.**
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Departamento de Letras
dajego@hotmail.com