

**La constitución del propio a partir del ajeno:
la alteridad como tema conciliador de distintas
narrativas literarias en español como lengua extranjera**
**The constitution of the *self* from the other: Alterity as a conciliatory theme
of diferente literary narratives in Spanish as a foreign language**

Amanda Moury Fernandes Bioni*
Elizabeth Christina Cavalcante da Costa Correio**

RESUMEN: El presente artículo se dedica a proponer estrategias pedagógicas que incentiven la lectura crítica de textos literarios en clases de español como lengua extranjera. Al considerar los desafíos establecidos en la práctica pedagógica de lengua extranjera, especialmente, en el abordaje de cuentos literarios en las clases de enseñanza media en Brasil, se hace fundamental una iniciativa didáctica comprometida con la literacidad literaria, además de preocupada con la formación social y discursiva del alumno. De ese modo, el género cuento, caracterizado por ser una narrativa breve, es percibido en su conformación discursiva, conforme Bakhtin (1997). Es verificable que la alteridad es un tema esencial en las relaciones humanas que se hace presente en situaciones lingüísticas y en reflexiones literarias. Conforme Aiubi (2014), el sujeto se reconfigura al conocer y al observar el otro. De semejante manera, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCM – 2006) señalan la importancia del reconocimiento de la diversidad en la constitución del sujeto, lo que configura una perspectiva didáctica más inclusiva y menos intolerante. Con respecto a la inclusión, Candido (1995) asume el acceso a la literatura como un derecho fundamental en la vida de las personas, con la capacidad de promover la humanización. Finalmente, en ese trabajo, son discutidas construcciones narrativas de distintos contextos, pero que se concilian en la temática de la alteridad. En esta intervención didáctica son abordados los cuentos *La pequeña cerillera* de Hans Christian Andersen; *Riquet, el del copete* de Charles Perrault, y *Axolotl* de Julio Cortázar.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridad. Cuentos. Literacidad Literaria. Práctica Pedagógica de Español.

ABSTRACT: The present article aims to propose pedagogical strategies that encourage the critical reading of literary texts in Spanish in foreign language classes. When considering the challenges in foreign language teaching, especially in the approach of literary stories in high school classes in Brazil, a pedagogical initiative committed to developing literary literacy is fundamental, as well as concerned with the student's social and discourse formation. In this way, the genre tale, characterized as a brief narrative, is perceived in its discursive formation, according to Bakhtin (1997). It is verifiable that alterity is an essential theme in human relations that is present in linguistic situations and in literary reflections. According to Aiubi (2014), the subject is reconfigured when knowing and observing the other. Similarly, the Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006) point to the importance of recognizing diversity in the constitution of the subject, which constitutes a more inclusive and less intolerant didactic perspective. Regarding the inclusion theme, Candido (1995) assumes literary access as a fundamental right in people's lives, with the ability of promoting humanization. Finally, although narratives belonging to different contexts are discussed in this work, around the theme of alterity. In this pedagogical intervention Hans C. Andersen's *The little match girl*; Charles Perrault's *Riquet with the tuft* and Julio Cortázar's *Axolotl* were chosen.

KEYWORDS: Alterity. Literary Literacy. Spanish pedagogical practice. Story.

* Graduação em Letras pelo departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola. Pós-graduação pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, nível mestrado em Teoria da Literatura.

** Graduação em Letras pelo departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola; Pós-graduação pelo programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, nível mestrado em Linguística.

1 Consideraciones iniciales

Esta propuesta se dedica a presentar estrategias pedagógicas necesarias a la enseñanza efectiva de lengua y literatura española en el contexto social y cultural brasileño.¹ Es importante aclarar que ese trabajo se basa en las perspectivas recientes sobre las estrategias pedagógicas, incluyendo la literacidad literaria asociada con las temáticas transversales exigidas en los exámenes de ingreso a las universidades brasileñas². En lo que se refiere al tema relativo a la alteridad y la consecuente selección del género cuento, se objetiva sugerir una actuación pedagógica más eficaz en el contexto de la última etapa de la enseñanza media en Brasil, en la que los jóvenes están se preparando para la universidad y necesitan conocer críticamente el concepto de otredad.

Al considerar también que el segundo año³ de la enseñanza media en Brasil constituye una fase de desafíos, elecciones personales y profesionales, además de los cambios y sorpresas presentes en todo el proceso de añejamiento, decidimos optar por el abordaje de la alteridad como una forma de volver el conocimiento obtenido, en breves clases de español, algo significativo en las performances sociales del individuo que sigue instituyéndose como sujeto situado⁴. La alteridad es un asunto verdaderamente importante, sea en los contextos sociales, sea en los contextos lingüísticos, puesto que, al comprender la lengua como una actividad comunicativa y discursiva, obligatoriamente, tenemos que considerar el otro. Esa iniciativa de otredad también influye de modo bastante significativo en el abordaje de lengua extranjera, pues conforme Aiub (2014) el sujeto se *reconfigura* al observar y conocer el otro a través de los intercambios entre la lengua materna y la lengua extranjera, considerando los rasgos sociales y culturales que la experiencia lingüística abarca.

¹ Por lo tanto se trata de una propuesta de intervención pedagógica destinada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

² Los temas transversales que constituyen las relaciones humanas, como la ética y la pluralidad cultural son requeridos en el Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Es importante reconocer la relevancia de una práctica de lectura que posibilite la reflexión sobre la alteridad que es un tema que dialoga con la ética y la pluralidad cultural, dado que el respeto al otro es un pilar que acomoda las coyunturas transversales.

³ Optamos por seleccionar el segundo año de la enseñanza media porque no hay tantas exigencias cuanto a los exámenes de ingreso en las universidades como se percibe en la última etapa.

⁴ El sujeto se sitúa en el tiempo histórico, en la sociedad y en una cultura compartida por esa sociedad. Luego, es necesario promover el conocimiento lingüístico y literario, a fin de contribuir para una performance consciente de los jóvenes en los distintos eventos sociales.

Con el propósito de convertir un tema tan complejo, agradable y estimulante, elegimos tres cuentos literarios⁵. El primer texto es un cuento para niños del escritor Danés Hans Christian Andersen, “La pequeña cerillera”, fue escogido, puesto que su narrativa aborda algunos desafíos sociales que, en la mayoría de las veces, son aprehendidos de manera “natural” o inmediata por los alumnos, como la pobreza, el trabajo infantil y el hambre. De ahí que es provechoso promover las reflexiones de los estudiantes sobre las circunstancias de existencia del otro, incluso sobre el lugar social y sus consecuentes demandas. El segundo texto también es un cuento para niños: “Riquete, el del copete” compuesto por Charles Perrault, con el fin de cuestionarnos sobre los juicios de valores acerca de la belleza e inteligencia, buscando cuestionar sobre las apariencias y desmitificar prejuicios de que determinada cultura por ser diferente, es equivocada, fea, o peor que la propia, simplemente por ser extranjera. Esos dos últimos cuentos infantiles fueron seleccionados por existir en su construcción narrativa el íntimo carácter didáctico y pertinencia con respecto al entendimiento sobre los rasgos humanos. Además, el tercer cuento es un texto bastante intrigante del escritor argentino Julio Cortázar, llamado “Axolotl”, y fue escogido por tratar de cuestiones más complejas, próximas de las problemáticas que los jóvenes enfrentan, como la construcción de su propia identidad, es decir, el acto de reconocerse como *yo* (sujeto), e identificarse en el otro, bajo el interés de percibir como el propio puede definirse a partir del ajeno.

Con respecto a la metodología, el artículo se estructura en etapas fundamentales, mejor dicho: los presupuestos teóricos, en los que intentamos presentar las bases teóricas sobre la alteridad, enseñanza de Español como Lengua Extranjera ELE, literatura y literacidad; el cuento de hadas, para hacer un breve recorrido por la tradición oral y por la tradición escrita; el *fantástico* Axlotl de Julio Cortázar, a fin de presentar un poco sobre uno de los cuentos elegidos; alteridad en la literatura como asunto capaz de humanizar, involucrar y sensibilizar en clases de ELE, para discutir la importancia de la temática en clases de ELE; y por fin, las consideraciones finales, en las que registramos todas las nuestras últimas impresiones y también nuestras expectativas. Finalmente, se pretende un esfuerzo pedagógico comprometido con la valorización de la enseñanza del español como lengua extranjera y con la formación humana, conquistada a partir de una perspectiva que promueva la concientización.

⁵ Además de eso, los cuentos literarios son concebidos en su dimensión discursiva, conforme Bakhtin (1997) en la que el aspecto social y cultural de la obra literaria son un poco más señalados, especialmente, en la relación texto-mensaje-repercusión social.

2. Presupuestos teóricos

Es fundamental destacar que la temática escogida para la discusión en un ejercicio didáctico sobre la enseñanza de ELE surgió, primeramente, a partir de la comprensión que la enseñanza del idioma para extranjeros debe presentar la cultura, las costumbres, la historia de un país, con el propósito de conocer el espacio del otro y, así, comunicarse, (MORÓN, 2004; FERNANDEZ, 2010). De esa manera, es preciso que exista una vigilancia sobre las posibilidades para aprender una lengua extranjera, y eso acontece al ocupar el lugar del otro, percibiéndolo y dialogando con él, o sea, es constituirse en el otro, a través del intercambio de la lengua (AIUB, 2014). Sobre ese aspecto, es válido acrecentar las contribuciones de Almeida Filho (2013):

“[...] Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de quem se dispõe para aprendê-la. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 20).”⁶

Por esa razón, principalmente, la alteridad fue situada como enfoque en ese artículo para una posible aplicación en forma de una secuencia didáctica expandida (COSSON, 2016) por medio de la que los textos literarios surgen como una de las diversas alternativas de éxito en reconocerse en el otro y en el mundo. Por eso, es necesario aclarar la concepción teórica que tenemos sobre Literatura, pues eso deja explicitado la justificación sobre la temática abordada y sobre la eficacia de motivar prácticas de lectura literaria en las clases de lengua española para extranjeros. Así, asumimos lo dicho por Candido (1995, p.174 -175) sobre la literatura abarcar:

todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e

⁶ [Informamos que todos los textos en lengua extranjera fueron traducidos por nosotras al español] “[...] Lengua extranjera es, por otro lado, también un concepto complejo que el profesor precisa contemplar, y reflexionar sobre él en el ejercicio de la profesión. Puede significar lengua de los otros o de otros o lengua de antepasados, de extraños, de barbaros, de dominadores o lengua exótica. La comprensión del término se perfecciona si o concebimos como lengua que sólo al principio es, de hecho, extranjera, pero que se lo deja de ser con el seguir del tiempo de quien se dispone a aprenderla”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.20).

cuja satisfação constitui um direito. [...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura [...] (CANDIDO, 1995, p. 174-175)⁷.

Con la intención de ofrecer sugerencias para la mantención de clases interactivas, dinámicas y significativas, la presente discusión opta por adoptar una concepción literaria dialogada, comparada⁸, además de reflexible. En ese sentido, nos orientamos para esta secuencia didáctica en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM, 2006), pues ya señalan la ineficacia de un abordaje meramente historiográfico de las construcciones ficcionales:

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos. [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p.54)⁹.

De semejante modo, Antonio Candido (1995) refuerza la necesidad de comprender la Literatura como un derecho esencial en la vida de las personas:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião e ao lazer e, porque não, à arte e à literatura?¹⁰. (CANDIDO, 1995, p.174)

⁷ [...] todas las creaciones de carácter poético, ficcional o dramático en todos los niveles de una sociedad, en todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos de folclore, leyenda, chiste, hasta las formas más complejas y complicadas de producción escrita de las grandes civilizaciones. Analizada de este modo, la literatura surge claramente como manifestación universal de todos los hombres en todos los tiempos. No existe pueblo y no existe hombre que pueda vivir sin ella, o sea, sin la posibilidad de entrar en contacto con alguna especie de ficción. [...] Ora, si nadie puede pasar veinticuatro horas sin sumergir en el universo de la ficción y de la poesía, la literatura concebida en el sentido amplio al que me referí parece corresponder a una necesidad universal, que precisa ser satisfecha y cuya satisfacción constituye un derecho [...] podemos decir que la literatura es el sueño acordado de las civilizaciones. Por lo tanto, así como no es posible haber equilibrio psíquico sin el sueño, tal vez no haya equilibrio social sin la literatura. [...] (CANDIDO, 1995, p. 174-175) – Todos los textos retirados en obras de lengua extranjera fueron traducidos por las autoras al español.

⁸ En el sentido propuesto por Guillén (1985, p. 16) “El talante del comparatista, lo que le permite acometer semejante empresa, es la conciencia de unas tensiones entre lo local y lo universal; o si se prefiere, entre lo particular y lo general”.

⁹ [...] no se debe sobrecargar el alumno con informaciones sobre épocas, estilos o características de escuelas literarias, etc., como hasta hoy sigue ocurriendo, a pesar de los PCN, incluso, los PCN+ hubieran prevenido el carácter secundario de esos contenidos. Se trata, en primer lugar, de formar el lector literario, o mejor, de “letrar” de modo literario el alumno, le llevando a apropiarse de lo que tiene derecho”. (BRASIL, 2006, p.54)

¹⁰ Por eso, la lucha por derechos humanos presupone la consideración de esos problemas, y llegando más cerca del tema yo recordaría que son bienes inalienables no solamente los que aseguran la pervivencia física en niveles

Así que es posible afirmar que los dos trechos se unen en favor de la defensa de una práctica pedagógica comprometida con una comprensión amplia y profundizada del texto literario, ya que la Literatura se constituye como un derecho social, cultural y “espiritual”. Con el propósito de garantizar un enfoque contextualizado, productivo y relevante de los textos literarios. En ese caso, las clases de ELE deben producir sentido para el estudiante, así como las escojas de textos literarios deben englobar realidades en que haya una aproximación y otras realidades que extrapolen la vivencia cotidiana de los alumnos – por eso la elección de un cuento fantástico – para que así, ellos cuestionen y, también, deseen por la comprensión de lo que les parece distinto a su cultura, ampliando así, sus maneras de percibir el mundo. Esa práctica docente no debe limitarse a lectura por fruición, sin embargo, debe intentar promover la literacidad literaria. A propósito, Rildo Cosson (2016) reconoce, en la literacidad literaria, un camino accesible en justificar la potencialidad de humanizar¹¹ inherente a las actividades literarias:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização¹². (COSSON, 2016, p. 23).

Sobre la función social y cultural de la Literatura, Magnólia Brasil (2011, apud SILVIA CÁRCAMO, 2013) afirma que el texto literario actúa como un medio de fruición, sensibilización y placer, ya que las lecturas paralelas y comparadas proporcionan un tejido invisible de conocimiento, estimulando, así la necesaria ampliación de las visiones de mundo circulantes. De esa manera, el texto literario se convierte en algo bastante significativo para el alumno, pues a partir de un planteamiento dialogado y comparado de textos, el estudiante tiene la oportunidad de construir nuevas percepciones, lo que direcciona una (re)significación histórica, social, cultural y personal: ocurre la reconfiguración del sujeto (AIUB, 2014).¹³

decentes, sino que aquellos que garantizan la integridad espiritual. Son inalienables, ciertamente, la alimentación, el hogar, el vestuario, la instrucción, la libertad individual, el amparo de la justicia pública, la resistencia a la opresión etc.; Además del derecho a la creencia, a la opinión y al divertimento, y por qué no, a el arte y a la literatura? (CANDIDO, 1995, p.174)

¹¹ Sobre la perspectiva de humanizar característica de las experiencias literarias, indicamos también la lectura de Candido (1995, p. 186).

¹² “[...] Tenemos que entender que la literacidad literaria es una práctica social y, como tal, la responsabilidad de la escuela. La cuestión que se plantea no es si la escuela debe o no escolarizar la literatura, así lo advierte Magda Soares, pero cómo hacer esto sin disfrazarla, sin convertirla en un simulacro de sí misma que más niega que confirma su poder de humanizar” (COSSON, 2006, p. 23).

¹³ Para aclarar un poco más: “trata-se de um olhar para dentro, alterando o olhar sobre si mesmo, trata-se de se dar início ao processo de identificação” (AIUB, 2014, p.16).

En relación con la ampliación y a los cambios de percepciones mediados por las experiencias lingüísticas y literarias en lengua española, los *Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco* (2013) ya señalan la alteridad como un contenido esencial en la formación de estudiantes¹⁴:

Dessa forma, é apropriado entender que o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola devem favorecer o conhecimento e a valorização das heterogeneidades entre os povos, ou seja, dos seres humanos na sua expressão ampla, expondo o educando à alteridade, assim como às diferentes formas do dizer, do pensar e do sentir, para o fortalecimento de um sujeito social e cidadão na interação discursiva crítica. ¹⁵ (PERNAMBUCO, 2013, p. 19)

En el contexto de enseñanza de ELE, es válido considerar la perspectiva de la alteridad vehiculada a una propuesta de abordaje intercultural, que además de proporcionar un conocimiento reflexivo del otro, promueva también una construcción y una consecuente reconstrucción subjetiva que pueda ocurrir en el momento de ponerse *entre* y en la posición del otro, conforme Fleuri (2006, p.32).

3 Sobre las distintas estrategias del decir: la potencialidad humanizar e instaurar en la composición artística y social del género cuento

Es común entender los cuentos como un tipo de construcción narrativa abreviada, en otras palabras, los cuentos suelen ser comprendidos como narraciones que presentan menos hojas escritas frente a la novela, de acuerdo con una clasificación exclusivamente cuantitativa. Sin embargo, ese es un criterio bastante reductor, con respecto a la comprensión un poco más profundizada de las categorías y de las formas literarias¹⁶. Lo dicho hasta aquí supone que es fundamental examinar las producciones literarias, especialmente, a los cuentos, de una manera que las repercusiones sociales y culturales sean instrumentalizadas y significativas en los contextos que abarcan la enseñanza de lengua y de literatura extranjeras.

¹⁴ A pesar de que nuestra propuesta esté relacionada a la enseñanza media brasileña, pusimos la cita para destacar la pertinencia del tema de la alteridad ya en las primeras etapas escolares del individuo, especialmente, con respecto a las lenguas extranjeras.

¹⁵ “Por lo tanto, es conveniente entender que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española deben fomentar el conocimiento y la apreciación de las heterogeneidades entre los pueblos, es decir, los seres humanos en toda su expresión, exponiendo al estudiante a la otredad, así como las diferentes formas del decir, del pensar y del sentir, con el fortalecimiento de un sujeto social y ciudadano en la interacción discursiva crítica.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 19)

¹⁶ V. Moisés (2006, p. 23-24).

Sobre ese aspecto, es interesante la distinción entre el *género de discurso primario* y el *género de discurso secundario* (BAKHTIN, 1997, p. 282). El primero se encuentra relacionado a la esfera cotidiana de las relaciones comunicativas, en cambio, el segundo tipo pertenece al nivel más complejo de las actividades comunicativas, esto es, a las circunstancias de una comunicación cultural más desarrollada que parece orientar la textura de producciones artísticas o científicas.

A pesar de que la distinción mencionada anteriormente trajo grandes contribuciones teóricas, el cisma categórico entre las dos alternativas de comunicación verbal resulta insuficiente, al optarse por la incómoda postura de analizar esos dos discursos a partir de una perspectiva de interrelación¹⁷, ya que comparten la misma naturaleza verbal (lingüística):

A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. Provavelmente seja esta a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado. Estudaram-se, mais do que tudo, os *gêneros literários*. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (lingüística). (BAKHTIN, 1997, p. 281)¹⁸

Esa dimensión de transición genérica y compartida de las actividades discursivas es relevante para percibir la constitución social subyacente a los textos que objetivan comunicar, sea mediante las estrategias simplificadas del decir, sea a través de los recursos lingüísticos indirectos o inusitados. En efecto, los hechos comunicativos cotidianos o artísticos son situados en el tiempo histórico, de donde se infiere que expresan determinada cultura y registran la dimensión social momentánea. Es por ese entre otros motivos que, a partir de la promoción de una lectura situada de textos artísticos, en clases de español como lengua extranjera, es alcanzable discernir rasgos culturales, además de las cosmovisiones, inseridos en los pormenores semánticos y en las particularidades sintácticas de composición del relato artístico, y, finalmente, lograr entender el mundo propio con anteojos ajenos.

¹⁷ V. Bakhtin (1997, p. 282).

¹⁸“La diversidad funcional parece tornar los rasgos comunes a todos los géneros del discurso abstractos e inoperantes. Probablemente sea esta la explicación para que el problema general de los géneros del discurso nunca haya sido puesto. Han estudiado, más profundamente, los géneros literarios. Pero estos, tanto en la Antigüedad como en la época contemporánea, siempre han sido estudiados por el eje artístico-literario de su especificidad, de las distinciones diferenciales de transición genérica (en los límites de la literatura), y no en lo que atañe tipos particulares de enunciados que se diferencian de otros tipos de enunciados, con los que, sin embargo, poseen en común la naturaleza verbal (lingüística)” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Avanzando en nuestro razonamiento, es pertinente consultar las acepciones literarias y estructurales del género cuento:

História, narração, historieta, fábula, “caso”: com esta acepção, a palavra é empregada em Literatura. [...] para a acepção literária – que mais importa no momento – aventa-se ainda outra hipótese, com menos aceitabilidade. A origem da palavra *conto* estaria na forma latina *commentu* (*m*), com o significado de “invenção”, “ficção” [...]. Em qualquer hipótese, trata-se de uma palavra de remota existência nos vários sentidos em que pode, usualmente, aparecer. (MOISÉS, p. 15, 1965)¹⁹.

Parece cierto que los cuentos, en su comprensión literaria, son elaboraciones ficcionales, es decir, representan la realidad de una manera inventiva, con notoria capacidad de humanizar y sorprender²⁰. En relación a la temática de la alteridad, en una óptica didáctica, es necesaria la percepción relativa a la manera de narrar el otro en los relatos²¹. Además, es valioso adoptar la cautela en examinar textos sobre el eje de la literatura comparada, especialmente, al contraponer al cotejar inclinaciones artísticas y preocupaciones sociales²²:

La situación en que se encuentra el crítico no es simple ni cómoda. Pues le atraen y solicitan propósitos distintos y muchas veces opuestos. Estas opciones se reducen principalmente a cuatro. Tengamos presentes, en primer término, la distancia que media entre una inclinación artística (el goce de la literatura como arte) y una preocupación social (la obra como acto, como respuesta a las imperfecciones y deficiencias del entorno histórico del hombre). La diferencia, en segundo lugar, entre la práctica (la interpretación de textos particulares) y la teoría (la aclaración, sea explícita o no, de unas premisas y de un orden significativo). En tercer lugar, la distinción entre lo individual (la obra singular, el escritor inconfundible, la originalidad que la literatura escrita y culta hace posible) y el sistema (el conjunto, el género, la configuración histórica, el movimiento generacional, la inercia de la escritura). Y por último, la tensión entre lo local y lo universal, con la cual se enfrentan especialmente los comparatistas. (GUILLÉN, 1985, p. 17)

Por todo esto, es importante que el docente de lengua extranjera se ponga en una posición investigativa y no acomodada, de modo semejante al crítico literario, al presentarles

¹⁹ “Historia, narración, fabula, “caso”: con esta acepción, la palabra es empleada en Literatura. [...] Para la acepción literaria – que más importa en el momento- se avienta todavía otra hipótesis, con menos aceptabilidad. El origen de la palabra cuento estaría en la forma latina *commentu* (*m*), con el significado de “invención”, “ficción. En cualquier hipótesis, se trata de una palabra de remota existencia en los variados sentidos en que pueda, ocasionalmente, surgir” (MOISÉS, 1965, p.15).

²⁰ Sobre las características del discurso ficcional, sugerimos la lectura de Lima (2002).

²¹ Acerca de este punto, son recomendables los estudios de Subirats (1994) y Mignolo (2007) sobre la invención de América Latina, desde la perspectiva colonial, ya que esa discusión a pesar de necesaria excede los objetivos principales de ese trabajo.

²² Aquí, por ahora, solamente nos interesa la relación de alteridad exhibida en el contacto del propio con el ajeno. Sería un poco desprevenido considerar ese trabajo fundamentado en la óptica de la literatura comparada, ya que, lo que se propone aquí es un diálogo temático entre los textos seleccionados.

a los alumnos textos literarios, conforme una iniciativa contextualizada, en el desarrollo del tema de la alteridad, lo cual exige además de percepciones estéticas, una comprensión integral relativa a los papeles y condicionantes entre el propio y el ajeno.

En síntesis, al considerar aspectos estructurales y retomando lo que fue dicho anteriormente, la elección del género cuento se debe, entre otras razones, al dinamismo de su secuencia narrativa, la cual es compuesta por una tensión que desencadena varias transformaciones (BRONCKART, 1999, p.220), lo que contribuye para la obtención de la atención y de la participación de los estudiantes, por medio del recurso de la expectativa. Basándose en eso, se busca lograr una lectura participativa y entusiasmada, pues, conforme Aroeira (1999, p.31) "contar histórias é uma experiência de grande significado para quem conta e para quem ouve"²³. Además de configurarse como un género corto, y siendo así, adecuarse de una manera mejor a una breve secuencia didáctica.

4 Sobre los encuentros y desencuentros: una introspección forastera entre dos universos que están a dialogar

La alternativa a Julio Cortázar es justificada por el hecho de ese escritor configurarse como uno de los mayores escritores de América Latina, además de comprender que los estudiantes brasileños tienen el derecho de conocer esa percepción fantástica de la realidad presente en el cuento elegido.

Sobre ese género literario, Todorov (2007) asume la vacilación entre realidad e imaginación como rasgo fundamental del efecto de expectativa que las narrativas fantásticas suelen provocar en el lector²⁴. Dicho brevemente se presenta al lector una situación que pretende ser banal hasta el momento en que es suplementada por eventos sobrenaturales, que, por supuesto, desafían la racionalidad humana, así que es fundamental a la manutención del efecto *fantástico* la constante duda o, simplemente, la constante tensión entre el hecho que obedece las reglas de la lógica y la ilusión no esclarecida.

Conforme Cesarani (2006) dos de las principales estrategias para mantener la complicidad del lector y el efecto de expectativa son *la posición del relieve de los procedimientos narrativos en el propio cuerpo de la narración* en que se destaca el proceso de

²³ “[...] contar historias es una experiencia de gran significado para quien las cuenta y para quien las oye.” (AROREIRA, 1999, p. 31).

²⁴ V. Roas (2014, p. 51).

experimentaciones en el ámbito de las narrativas del siglo XVIII; la satisfacción por contar las aventuras y las hazañas disfrutadas por los personajes, objetivando establecer una comunicación con el lector, promoviendo una especie de identidad entre el lector y la historia, al mismo tiempo que le recuerda que es solamente una narrativa; *la narración en primera persona* en que hay la presencia de compañeros de aventuras que comparten relatos de las experiencias curiosas que envuelven el personaje, dejando el hilo conductor de la secuencia de hechos cada vez más atractivo.

Es adecuado percibir que esas características se hacen presentes en el cuento del escritor argentino. *Axolotl* fue publicado en el libro *Final del juego* en 1956. En esta narrativa algunas características literarias de Cortázar pueden ser percibidas, especialmente, la tendencia fantástica, la presencia del extraño y su observación atenta, además de la aceptación del otro como parte del propio, explorando, explícitamente, la idea del doble. Los siguientes fragmentos registran de modo ilustrativo esos rasgos:

No quise consultar obras especializadas, pero volví al día siguiente al Jardín des Plantes. Empecé a ir todas las mañanas, a veces de mañana y de tarde. El guardián de los acuarios sonreía perplejo al recibir el billete. Me apoyaba en la barra de hierro que bordea los acuarios y me ponía a mirarlos. No hay nada de extraño en esto porque desde un primer momento comprendí que estábamos vinculados, que algo infinitamente perdido y distante seguía sin embargo uniéndonos. [...] Y entonces descubrí sus ojos, su cara, dos orificios como cabezas de alfiler, enteramente de un oro transparente carentes de toda vida pero mirando, dejándose penetrar por mi mirada que parecía pasar a través del punto áureo y perderse en un diáfano misterio interior [...] Los ojos de los axolotl me decían de la presencia de una vida diferente, de otra manera de mirar [...] Sin transición, sin sorpresa, vi mi cara contra el vidrio, en vez del axolotl vi mi cara contra el vidrio, la vi fuera del acuario, la vi del otro lado del vidrio. Entonces mi cara se apartó y yo comprendí. (CORTÁZAR, 1956, p. 1)

Todavía cabe señalar que además de las características exclusivamente estéticas, en el cuento de Cortázar, incluso en los fragmentos destacados, es posible percibir la representación del concepto de alteridad, bajo el modo atento con lo que el personaje observa al axolotl, intentando comprender su existencia extraña, especialmente, su manera distinta de percibir el mundo, hasta el momento en que, supuestamente, se convierte en un axolotl, y, finalmente, ocupa el lugar del otro. Indiscutiblemente, ese es un incidente *fantástico*.

Todorov (2007) realiza también una distinción entre los géneros *fantástico*, *maravilloso* y *extraño*. De acuerdo con el autor, el *maravilloso*²⁵ es un género que utiliza lo sobrehumano

²⁵ Para un mayor esclarecimiento sobre el género consultar Propp (1972).

de modo a construir un mundo paralelo al mundo real, es decir, lo sobrenatural se convierte en algo banal si lo es banal en el mundo paralelo creado en la narrativa. Luego, no existe la tensión entre la realidad y la imaginación. Los cuentos de hadas o las historias para niños son ejemplos de relatos maravillosos que, por medio de moralejas, introducen una acepción atenta sobre las conductas humanas.

Con relación a los cuentos infantiles, es importante rememorar la validez transitoria y recursiva en los tiempos y en las culturas de esos relatos. Esas narrativas fueron traducidas en diversas lenguas, cada cual, con su versión y su rasgo cultural, pues son cuentos que en la infancia ya buscan esclarecer una parte de la condición humana:

É por meio dessa perspectiva que os contos de fadas, as lendas e os mitos etc. também deixaram de ser vistos como “entretenimento infantil” e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo²⁶. (COELHO, 2001, p.17).

Los cuentos “La pequeña cerillera” de Hans Christian Andersen y “Riquet, el del copete” a pesar de configurarse como narrativas para niños, designan reflexiones complejas en la construcción del carácter humano. “La pequeña cerillera” sorprende el lector por ser un cuento de navidad que no asume un final feliz. En ese aspecto, el relato es bastante realista al representar el *natural* antagonismo entre las situaciones humanas cotidianas.

Es común encontrar nuestros semejantes sufriendo y encarar eso como el orden natural de las cosas y, de pronto, destacar cualquiera actitud de ayuda al próximo. En la historia de Charles Perrault, las expectativas de una pareja de jóvenes príncipes *perfecta* y apasionada son frustradas: el chico no tiene belleza, pero posee inteligencia en demasía, mientras tanto la chica posee belleza en demasía y le falta inteligencia. De ahí, que uno necesita ponerse en el lugar del otro y superar los prejuicios para, en fin, percibir lo que interesa: el afecto indiferente a las diferencias. Finalmente, es importante percibir que, en las narrativas seleccionadas, la alteridad puede ser trabajada de distintos modos, con el propósito de vencer el individualismo creciente en la sociedad y favorecer un entendimiento más dialógico de la existencia humana.

²⁶ “Es a través de esa perspectiva que los cuentos de hadas, las leyendas y los mitos, etc. También dejaron de ser vistos como “entretenimiento infantil” y siguen siendo (re) descubiertos como auténticas fuentes de conocimiento del hombre y de su lugar en el mundo” (COELHO, 2001, p. 17).

5 Alteridad en la literatura como forma de humanizar en clases de ELE

La discusión sobre alteridad no es algo reciente, partiendo de la reflexión filosófica de Platón, la alteridad puede ser concebida de dos maneras, una es en el sentido ontológico (a partir de la oposición identidad y diferencia), y otra, en el sentido ético y antropológico (yo y el otro). Al reflexionar sobre identidad y diferencia, debemos destacar en la discusión de estudiosos como Hall (2006) una crisis de identidad del individuo moderno. Esa crisis se constituye delante de la acelerada transformación global, en que hay un constante flujo entre identidades y culturas. O sea, yo no soy un sujeto unificado, pero soy interpelado por culturas y mestizajes:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p.07).²⁷

Además, al reflexionarnos sobre la dimensión ética y antropológica de alteridad, o sea, el yo y el otro, no podemos dejar de destacar el dialogismo bakhtiniano, al concebir el lenguaje en el “hablar” – comprendido a partir de la enunciación, y esta, se constituye en la interacción entre sujetos. De ese modo, en la concepción dialógica del lenguaje, el sujeto no se establece fuera del discurso, no se constituye fuera de “conflictos” entre voces. Así, al intentar enfocar en la alteridad en las clases de ELE, es necesario percibir que estaremos abordando una temática que abarca la subjetividad del sujeto y, por eso, es fundamental destacar en las lecturas de los cuentos esa subjetividad, aquí comprendida como una manera de (auto) conocimiento que no puede estar fuera de la comprensión del ajeno:

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo plástico-pictural e único. (BAKHTIN, 2003, p. 33)²⁸

²⁷ “Las viejas identidades que por tanto tiempo han estabilizado el mundo social, están en declinación, promoviendo el surgimiento de nuevas identidades y fragmentando el individuo moderno, hasta entonces, visto como un sujeto unificado. La llamada “crisis de identidad” es concebida como parte de un proceso más amplio de transformación que está desubicando las estructuras y los procesos centrales de las sociedades modernas y abalando los cuadros de referencia que ofrecía a los individuos un anclaje estable en el mundo social.” (HALL, 2006, p.07)

²⁸ “En la categoría del yo, mi imagen externa no puede ser experimentada como un valor que me incluye y me finaliza, ella solamente puede ser así experimentada en la categoría del otro y yo necesito ponerme a mí mismo bajo esa categoría para verme como elemento de un mundo exterior plástico-pictórico y único.” (BAKHTIN, 2003, p. 33)

En esa comprensión, la Literatura irá contribuir con los cuestionamientos sobre alteridad, a través, en primer lugar, del contacto de extrañamiento con el texto literario extranjero. En segundo lugar, por causa de la perspectiva intercultural, surgirán cuestionamientos acerca de la identidad, en cuanto sujeto uno, para entonces percibirse en el discurso en lengua extranjera como sujeto intercultural, pues “[...] são as práticas culturais que possibilitam o ensino-aprendizagem da língua”²⁹ (PARAQUETT, 2001, p. 193).

Por esa dirección, la alteridad se configura como temática para un abordaje didáctico que promueva la autonomía del alumno y, consecuentemente, la literacidad literaria – comprendiendo, no solamente como adquisición relativa a la habilidad de leer géneros literarios, sino también, apropiarse de la narrativa con criticidad, comprendiendo e interpretando, y especialmente, restituyendo de nuevas significaciones el texto literario. Así, en conformidad con lo dicho por Cosson (2016), al hablar que la el establecimiento de nuevos significados ocurre a través de la motivación del profesor y del alumno, se percibe que a pesar del proceso de escolarización ser necesario, no puede ser de un modo que va a rechazar la función social de la literatura. En ese sentido, en ese artículo, creemos que el estudiante debe ser mediado a convertirse en un sujeto proficiente en la comprensión oral, auditiva y escrita, dentro de la escuela y en las situaciones comunicativas sociales.

El texto literario se configura como una de las principales selecciones didácticas para el profesor de ELE abordar el tema de la alteridad, pues al trabajarnos con la comprensión del alumno sobre la cultura y la forma de comunicarse del extranjero, podemos hacer la relación y distinción entre el portugués brasileño y las diversas variantes del español y de la cultura hispánica. Además, al abordar sobre lo desconocido, la cultura del extranjero, es fundamental desmitificar los estereotipos construidos socialmente. De esa manera, al tematizar los aspectos sociales de la literatura en una práctica pedagógica direccionada a la comunicación en lengua extranjera, el profesor de lengua española irá fomentar “[...] a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (CANDIDO, 1995, p. 180)³⁰.

²⁹ “[...] son las prácticas culturales que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua [...]” (PARAQUETT, 2001, p. 193).

³⁰ “[...] la buena disposición para con el próximo, la sensibilidad para con las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor [...]” (CANDIDO, 1995, p. 180).

Por lo tanto, a este alumno no le será negado el derecho a la oportunidad de sensibilizarse, pues le será garantizado el mirar para el otro y su cultura. La efectiva enseñanza de la lengua extranjera debe enfocar además de las competencias comunicativas, en una pregunta: ¿cuál es el sentido para el alumno en tener clases de español como lengua extranjera? Y la respuesta debe estar aclarada en la mente del profesional docente, es nada más que el alumno pueda aprender a significarla delante de los conflictos de voces que se presentan, pues es a partir del ajeno que el estudiante de idiomas, o los alumnos de las últimas series de la enseñanza media, van a construir las propias enunciaciones.

6 Secuencia didáctica expandida

Como vimos, por la Literatura ser concebida como un derecho universal que debe estar accesible a todas las personas, escogimos los cuentos “El Axolotl”, de Julio Cortázar, para discutir sobre la temática “¿Qué hacer para comprender lo que es extraño?”; “La pequeña cerillera”, de Hans Christian Andersen, a fin de abordar las experiencias del otro y la compasión por el otro; y “Riquet el del copete”, de Charles Perrault, para reflexionar sobre los vacíos, las carencias del individuo (que abarca la necesidad del otro), además de los valores sobre belleza e inteligencia – ¿Qué realmente importa? . Así, vimos en los cuentos escogidos la posibilidad de trabajar con el carácter humanizado de la Literatura y, entonces, discutir el papel del ciudadano de mirar el otro y reconocerse en sus dificultades, sueños y acciones.

Por lo tanto, creemos que, en las clases de ELE, además de la experiencia de lectura, podemos abordar aspectos culturales, situaciones comunicativas, que en cuanto hablante de una lengua extranjera, en un país extranjero/extraño del nuestro, tenemos que ocupar el lugar del otro para comprender y hablar. De esa manera, procuramos trabajar, así como afirma Aiub (2014), con el español de modo a considerar el aprendiz como un sujeto heterogéneo, que vivencia otra lengua para así significarla y de ese modo realizar un aprendizaje efectivo del español como lengua extranjera.

Así, para reflexionar sobre la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Brasil, es preciso cuestionar y buscar interrelaciones entre aspectos lingüísticos y culturales en el proceso de aprendizaje del idioma, siempre haciendo también un movimiento de alteridad, al profesor pensar en cuales proximidades culturales y comunicativas son mejores para llevar “

[...] o estudante ver-se e constituir-se como sujeito pelo contato e exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade [...] (OCEM, 2006, p. 133)³¹.

A continuación de todo lo que fue discutido hasta ahora, proponemos una simplificación de una secuencia didáctica expandida³² que posibilite la práctica de la literacidad literaria (COSSON, 2016) en el abordaje de los textos seleccionados. Para tanto, seleccionamos como público los alumnos del segundo año de la enseñanza media brasileña.

En la primera etapa de la secuencia didáctica expandida, conocida como *motivación* se sugiere un diálogo entre docente y estudiantes con el objetivo de efectivizar un cambio de ideas, con respecto al tema de la otredad, y así, obtener los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema vigente. En ese momento es oportuno presentarles las nociones filosóficas y sociológicas sobre el asunto.

La segunda etapa es la *presentación*. Es el momento ideal para presentarles a los estudiantes los cuentos que serán estudiados. Es indicada una breve contextualización de los textos basada en autores, periodo histórico y géneros literarios, especialmente lo fantástico y lo maravilloso, con el propósito de introducir la tercera etapa que es la *lectura*.

La *lectura* debe ser mediada por el profesor que puntuará las competencias comunicativas, relativas al hablar. Los sonidos generales, así como los tonos adoptados para señalar sorpresa, pregunta o insatisfacción también son observados por el docente, especialmente en los textos que presentan diálogos entre los personajes. Aquí también se hace necesario distinguir el tema de la otredad en los textos de modo breve.

Las *primeras interpretaciones* constituyen la cuarta etapa. Es el momento de conectar las discusiones anteriores sobre los estudios literarios. Es cuando profesor y alumnos descubren juntos las estrategias fantásticas de Cortázar, al mismo tiempo que comprenden lo maravilloso en los cuentos infantiles.

Las *segundas interpretaciones* reflejan las primeras, es decir, se caracterizan por una lectura más profundizada acerca del tema desarrollado por la secuencia. En esa etapa, el profesor junto a los estudiantes busca alcanzar el entendimiento del modo como la otredad es

³¹ “[...] el estudiante a verse y constituirse como sujeto por el contacto y la exposición al otro, a la diferencia, al reconocimiento de la diversidad” (OCEM, 2006, p.133).

³² Se optó por el modelo expandido de secuencia didáctica porque, además de facilitar el entendimiento del texto literario, también posibilita el entendimiento acerca de la literatura en general en un breve periodo de tiempo, en vista de la carga horaria de ELE.

abordada por textos distintos y como esas situaciones de aproximación al extraño, traducen, a sus maneras, las experiencias de los estudiantes de ELE.

Por fin, llegamos a la última fase de esa secuencia, conocida por *expansión*. Es el momento de ampliar el conocimiento, estableciendo redes de comunicación entre los significados. En las palabras de Cosson (2016, p.94): “[...] Investimento nas relações textuais, movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, possibilidades de diálogo.”³³ De esa forma, los estudiantes pueden actuar como autónomos, buscando las significaciones ocultas en los textos, relacionándolos a otros textos a fin de hacer alguna actividad productiva, como una producción textual en clase o alguna presentación oral sobre sus descubrimientos. Es un buen momento para el intercambio de percepciones acerca de los textos y del tema.

Finalmente, reconocemos que, a causa de las dificultades con respecto a las clases de ELE en Brasil, la secuencia presentada es adaptable a los contextos de enseñanza. Inicialmente, pensamos ser necesarios diez encuentros de cincuenta minutos cada uno, con el propósito de satisfacer las demandas de las actividades propuestas. Sin embargo, tal vez los profesores no dispongan de tanto tiempo, considerando determinaciones establecidas previamente. Así que pretendemos más sugerir que prescribir, más inspirar que reproducir.

7 Consideraciones finales

Enseñar lengua y literatura extranjera española en Brasil no es una tarea sencilla, teniendo en cuenta las necesidades mercadológicas, las ideologías, las condiciones de trabajo, además del poco tiempo de clase en las escuelas. Así, en ese artículo la alteridad surgió como una temática oportuna para promover el respeto al otro y la efectividad relativa al reconocimiento de valores como ciudadano. De esa manera, intentamos mostrar que es necesario en las clases de ELE hacer que el alumno se reconozca en el otro para constituirse en el proceso de inmersión en una lengua extranjera (AIUB, 2014). En ese sentido, se espera que el alumno, a partir de la secuencia didáctica presentada y de los temas desarrollados, tenga curiosidad en percibir las diferencias entre culturas distintas, como la hispánica y la brasileña,

³³ “[...] Inversión en las relaciones textuales, movimiento de ultrapassagem del límite de un texto para otros textos, posibilidad de diálogos” (COSSON, 2016, p.94).

incluso, distinciones culturales y de orden lingüístico en el léxico de varios países de hispano-hablantes.

Así, a pesar de las prácticas docentes del español en Brasil, en gran parte, exhibir enfoques tradicionalistas y descontextualizados, incorporados al planteamiento de lengua como producto, creemos que, todavía, existe la posibilidad de implementación de una enseñanza creativa, sorprendente, comprometida, crítica, eficiente e interactiva. La discusión que ha orientado ese artículo buscó reconocer en una lectura profundizada de textos narrativos, el cumplimiento de la función de formar el gusto literario, como propone las OCEM (2006) al exponer que el profesor debe formar para el placer de la lectura y estimular la visión crítica.

De esa manera, se pretende no limitar los momentos de clase a las formas categóricas y prescriptivas de enseñanza de lengua extranjera. Es algo relevante el incentivo a la competencia comunicativa, explorando el desarrollo del aprendiz como sujeto heterogéneo, que está experimentando su lengua materna y es tomado por el español como lengua extranjera (AIUB, 2014). Como dice Fernández (2010), el profesor, en el momento de planear las clases de ELE, debe tener aclarada la concepción de lengua y, también, segundo Cosson (2016), la concepción de literatura, pues necesitará procurar establecer decisiones en el proceso educativo acerca del enfoque metodológico que será elegido en la enseñanza del español lengua/literatura extranjera, pues eso va a influenciar en la distinción del material didáctico, de la evaluación, y principalmente, de la didáctica del profesor (FERNÁNDEZ, 2010).

Referencias

AIUB, G. F. **O sujeito entre línguas materna e estrangeira: lugar de interferências, historicidades e reverberações.** Curitiba: Appris, 2014. p. 15-22.

ANDERSEN, H. C. **La pequeña cerillera.** España: Anaya, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÁRCAMO, S. Debates de la actualidad: literatura y formación de profesores. **Abeache**, año 3, n. 4, 2013.

CELADA, M. **Unidad en la diversidad** (2006). In: Portal Informativo sobre la Lengua Castellana. Disponível en: <www.comunica.es> Acesso em: 02 de Jan 2016.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CORTÁZAR, J. Axolotl *in* **Final del Juego**. Mexico: Editorial Los presentes, 1956.

FERNÁNDEZ, G. E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. Col. **Explorando o ensino**, v. 12, p. 69-84, 2010.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago, 2003.

GUILLÉN, C. **Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada**. Barcelona: Editorial Crítica, 1985.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, L. C. **Teoria da Literatura e suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MIGNOLO, W. **La idea de America Latina**. Tradução Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

MOISÉS, M. **A criação literária - Prosa**. São Paulo, Cultrix. 1965.

_____. MOISÉS, M. O conto. In: _____. **A Criação Literária: prosa**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORÓN, R. G. La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-práctica desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística. In: RUHSTALLER, S.; BERGILLOS, F. L. **La competência Lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como LE**. Sevilla: Editorial Edinumen, 2004.

PARAQUETT, M. Da abordagem estruturalista à comunicativa: um esboço histórico do ensino de espanhol/LE no Brasil. **Hispanismo 2000**, Madrid, v. 1, p. 186-194, 2001.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – UNDIME**. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares de Língua Espanhola – Ensino Fundamental e Médio**. 2013.

PERRAULT, C. **Riquete el del copete**. España: Parramon Paidotribo, 2012.

PROPP, V. **La morfología del cuento**. Madrid: Ediciones AKAL, 1998.

ROAS, D. **A ameaça do fantástico: aproximações teóricas**. Tradução Julián Fucks. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SUBIRATS, E. **El continente vacío: la conquista del nuevo mundo y la consciência moderna**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1994.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Artigo recebido em: 10.05.2017

Artigo aprovado em: 18.07.2017