

**OS TWEETS
EM AULAS
DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO
ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA
DE UNIDADE
DIDÁTICA**

**LOS TWEETS EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA
ENSEÑANZA MEDIA: UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA**

**TWEETS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN HIGH SCHOOL: A PROPOSAL
FOR A DIDACTIC UNIT**

Thais da Silveira Neves Araujo*
Instituto Federal Fluminense

Ana Carolina Henriques**
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Géssica Santana de Oliveira***
Universidade Federal do Rio de Janeiro

* Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos) pela UFRJ. Mestre em Linguística pela UFRJ. Professora de Espanhol no Instituto Federal Fluminense (campus Cabo Frio). E-mail: thais.araujo@iff.edu.br.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Professora substituta de Língua espanhola do departamento de Letras Neolatinas da mesma instituição. E-mail: carolinamfhenriques@gmail.com.

*** Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestre em Letras Neolatinas pela mesma instituição. E-mail: gessica.oliveira1987@gmail.com.

RESUMO: O objetivo do presente artigo é propor uma unidade didática (UD) focada no gênero *tweet* para o ensino de espanhol para brasileiros. Nossa UD se baseou na proposta de Matos (2014), nos conceitos de gênero textual, de Bakhtin (2003), e do gênero *tweet*, de acordo com Varo Domínguez e Cuadros Muñoz (2013). Consideramos também estudos, como os de Colombo (1992) e Akerberg (2006), sobre os significados dos pretéritos (perfeito simples e perfeito composto) na variedade mexicana do espanhol. Assim, propusemos nossa UD, formada por um bloco de preparação, em que definimos os seus objetivos, bem como os textos que a formaram e a temática explorada – saúde mental na rede social *Twitter*; quatro blocos de atividades, compostos por uma reportagem e sete *tweets* – seguidos por uma atividade avaliativa; e um bloco de reflexão final, com uma proposta de compartilhamento de experiências dos alunos acerca das temáticas debatidas ao longo da unidade.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade didática. Espanhol para brasileiros. *Tweet*. Saúde mental.

RESUMEN: Este artículo propone una unidad didáctica (UD) centrada en el género *tweet* para la enseñanza de español a brasileños. Nuestra UD se basó en la propuesta de Matos (2014), en los conceptos de género textual, de Bakhtin (2003), y en el género *tweet*, según Varo Domínguez y Cuadros Muñoz (2013). Sobre los significados de los pretéritos (simple y compuesto) en la variedad mexicana del español, consideramos estudios, entre otros, de Colombo (1992) y Akerberg (2006). Así, propusimos nuestra UD, formada por un bloque de preparación, en la que definimos sus objetivos, así como los textos que la compusieron y la temática explorada – salud mental en la red social *Twitter*; cuatro bloques de actividades, compuestos por un reportaje y siete *tweets*, seguidos de una actividad evaluativa; y un bloque de reflexión final, con una propuesta para compartir las experiencias de los alumnos sobre los temas tratados a lo largo de la unidad.

PALABRAS-CLAVE: Unidad didáctica. Español para brasileños. *Tweet*. Salud mental.

ABSTRACT: This article's goal is to present a didactic unit (UD) focused on the tweet genre for teaching Spanish to Brazilians. Our UD was based on the idea proposed by Matos (2014), on the concepts of the textual genre by Bakhtin (2003), and on the tweet genre according to Varo Domínguez and Cuadros Muñoz (2013). On the meanings of past tenses (simple and perfect) in the Mexican variety of Spanish, we considered, among others, Colombo (1992) and Akerberg (2006) studies. Thus, we proposed our UD, formed by a preparation block, in which we defined its objectives, as well as the texts that formed it and the theme explored – mental health on the Twitter social network; four blocks of activities, composed of a journalistic report and seven tweets – followed by an evaluative activity; and a final reflection block, which brings the proposal of sharing students' experiences about the themes discussed throughout the unit.

KEYWORDS: Didactic unit. Spanish for Brazilians. *Tweet*. Mental health.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de espanhol no Brasil teve diferentes momentos, ressaltando um movimento das políticas públicas de ora reconhecer, em alguma medida, a importância dessa disciplina, ora desvalorizá-la. De acordo com Celada (2002), esses diferentes momentos geraram discursos que são importantes para que se entenda o papel dessa disciplina no Brasil.

Assim, existe, por parte do brasileiro aprendiz de espanhol, a ideia de que há, em algum nível, uma competência espontânea, resultado do discurso de “língua fácil” que dominou por muito tempo entre os brasileiros e que mostrava uma visão reducionista sobre a tarefa de estudar uma língua estrangeira. É fácil perceber, por outro lado, ainda presente em nossa sociedade o discurso de que “saber o *portunhol* não basta”, resultado do discurso de língua de mercado dominante em outros momentos para esse mesmo povo. Esse segundo discurso, embora tenha resultado em algum prestígio para o espanhol, uma vez que impelia os sujeitos a estudarem o idioma, ainda se manifestava por meio de uma série de preconceitos acerca do ensino dessa língua estrangeira, reduzida a uma série de listas de “falsos amigos” e de curiosidades.

Além desses momentos, evidenciados pela autora, novos episódios, do ponto de vista histórico, devem ser analisados para que tenhamos uma visão mais atualizada a respeito do ensino dessa disciplina. Para isso, é essencial citar o contexto de estabelecimento e revogação da Lei 11.161/2005. A referida lei estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio nas instituições públicas e privadas de todo o país, como parte das políticas para promover a integração entre os países do Mercosul, e

promoveu também, durante os anos de sua vigência, uma série de debates acerca do ensino da língua. Suas consequências – como o grande número de cursos de licenciatura a distância que surgiu simplesmente para suprir uma necessidade que se instaurava com a lei, sem, no entanto, debater de modo mais profundo a realidade do espanhol no Brasil – foram pontos bastante discutidos por especialistas da área. Ainda que com ressalvas e críticas, a Lei 11.161/2005 se mostrou um importante passo na integração do Brasil com as nações vizinhas – nos campos econômico, social, acadêmico, dentre outros – e, mais importante, um passo em direção a uma educação plurilíngue (BRASIL, 2006).

A revogação dessa lei, no entanto, no âmbito da MP nº 746 (2016), proposta pelo presidente Michel Temer, e que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 e todo o Ensino Médio, veio romper com a preocupação das políticas públicas acerca do ensino do espanhol no Brasil e representou um grande retrocesso no que diz respeito ao plurilinguismo. O espanhol passa, dessa maneira, a ocupar um espaço subalterno (mais uma vez) no âmbito do ensino de línguas do Brasil, e as demais línguas estrangeiras, excluindo-se o inglês, passam a ser praticamente anuladas pela própria redação da MP:

§8º Os currículos do ensino médio, incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016, grifo nosso)

Nesse cenário de avanços e retrocessos, é vital citar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse é um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é colocar em prática políticas para o desenvolvimento de programas e projetos voltados à melhora da educação brasileira. A inclusão das disciplinas de língua estrangeira moderna no PNLD ocorreu apenas no ano de 2008, permitindo, a partir desse ano, a adoção de livros de língua espanhola para todo o país. Para Matos (2014, p. 173)

Em termos de política educacional, a inclusão do componente curricular língua estrangeira no PNLD é um avanço, pois um grande investimento financeiro é feito para que livros didáticos sejam distribuídos nas escolas públicas pelo Brasil afora. Esses investimentos visam à qualidade das obras e que alunos e professores brasileiros possam dispor de ferramentas essenciais para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

No entanto, o último PNLD já não contemplou mais a disciplina de língua espanhola, de modo que os professores dessa disciplina não têm mais acesso a novos materiais didáticos para as suas aulas. Dessa forma, destacamos a ausência de políticas consistentes de valorização da disciplina, uma vez que, na atualidade, vivemos justamente o contrário: professores de espanhol precisam cada vez mais de iniciativas coletivas para reafirmar seu papel no cenário educacional brasileiro e seguir seu trabalho mesmo sem qualquer apoio das políticas públicas.

Voltamos rapidamente à formação discursiva apresentada na MP de 2016, para destacar seu caráter relativo à formação ideológica tecnicista, à crença de que certos saberes são mais importantes do que outros e à redução com a preocupação a respeito da formação linguística do aluno, que encontra lugar no percurso histórico da educação brasileira. Essa formação discursiva contrasta de forma radical com grande parte dos trabalhos em Linguística Aplicada sobre o ensino de espanhol: deve-se buscar, por meio dessas disciplinas, a formação integral do sujeito, com vistas à geração de reflexão da sua formação identitária e do seu senso crítico.

Nesse sentido, o abandono da língua espanhola por parte das políticas públicas tem gerado nos pesquisadores um compromisso de reafirmar seus pilares formadores. No que diz respeito à elaboração de unidades didáticas para esse componente curricular, por exemplo, ressaltamos a impossibilidade de refletir sobre isso sem mencionar a atual necessidade que os professores apresentam de criar materiais autorais, diante da retirada da disciplina do PNLD. Mas a reflexão sobre o modo como esse material é construído precisa passar pela negação de uma mentalidade puramente tecnicista, como a das políticas que retiraram do espanhol muito do (pouco) que já havia conquistado.

Assim, pensar na questão da elaboração de unidades didáticas passa, necessariamente, pela reflexão acerca dos materiais didáticos que compõem a prática do professor de língua espanhola. Para Matos (2014), os materiais de língua espanhola precisam ter um compromisso com a perspectiva intercultural, de modo a permitir aos alunos o diálogo intercultural por meio do estudo da língua

estrangeira. A afirmação a seguir, da autora, foi utilizada para se referir à escolha do livro didático, mas, em nossa percepção, traduz uma preocupação que deve estar presente também na elaboração de materiais autorais:

[...] os professores precisam estar preparados para, de maneira crítica, saber escolhê-los, reescrevê-los, complementá-los, adaptá-los e usá-los para atender às necessidades de seus alunos. Assim, a escolha do material didático para sala de aula é fundamental e necessita seguir alguns critérios, que não sejam os de interesses econômicos, como, por exemplo, os das editoras, mas sim os da comunidade escolar, mais particularmente, do grupo específico de alunos. (MATOS, 2014, p. 172)

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de unidade didática focada no gênero *tweet* para o ensino de espanhol para brasileiros. O tema da unidade é a saúde mental em tempos de pandemia de Covid-19, mas, em nossa análise, esse tema pode ser adaptado a contextos posteriores à pandemia. Um dos pilares dessa unidade é a questão da língua em uso, dessa forma, os aspectos linguísticos nela retratados, a saber, o uso dos tempos do passado, em especial o pretérito perfeito composto e o pretérito perfeito simples, serão embasados em estudos descritivos acerca do funcionamento desses mecanismos gramaticais.

O artigo está dividido em seis seções, sendo a primeira delas a presente introdução. Na segunda, tratamos da definição de unidade didática; na terceira, do uso dos gêneros discursivos no ensino de línguas, focando no gênero *tweet*; na quarta, abordamos o contraste entre o *pretérito perfecto compuesto* e o *pretérito perfecto simple*, no contexto da nossa unidade didática; na quinta, apresentamos a unidade didática em si; e, por fim, na sexta, tratamos das nossas considerações finais.

2 UNIDADE DIDÁTICA

Para pautar nosso trabalho, abordamos, na presente seção, algumas discussões acerca da construção de materiais autorais. Existem algumas formas de construir esses materiais. Destacaremos aqui apenas a sequência didática e a unidade didática, sendo esta última o foco deste trabalho.

Tal como esclarece Silva Junior (2020, p. 84), existem duas perspectivas que, para além da questão da pura nomenclatura, balizam o modo como o professor elabora/seleciona os seus materiais didáticos. A primeira delas é a sequência didática, termo cunhado no trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A segunda é a noção de unidade didática (UD), proposta por Matos (2014) a partir do conceito anterior, de sequência didática. A seguir, explicamos cada uma delas para justificar a relevância das unidades didáticas no ensino de língua espanhola para brasileiros.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são capazes de nortear o planejamento e a organização de conteúdos e materiais por parte do professor, tendo em vista os objetivos de seu curso e o domínio de gêneros textuais orais ou escritos.

Com vistas ao domínio de situações discursivas e à ampliação do senso crítico e argumentativo do aluno, o professor inicia sua sequência por meio da apresentação do gênero a ser desenvolvido – etapa denominada “apresentação da situação”. Nela, o professor permite aos alunos que escrevam, como uma primeira tentativa, textos do gênero que será trabalhado posteriormente, nos módulos da sequência. Tal etapa não é simples e exige preparação, de modo que o docente deixe claro aos alunos questões sobre a situação sociocomunicativa a que se dirige o texto elaborado, bem como sobre os conteúdos que podem constar em textos dessa natureza.

Depois, inicia-se a etapa denominada “produção inicial”, em que o professor é capaz de verificar o conhecimento que o aluno já tem daquela situação discursiva a ser trabalhada. Apesar de ser uma etapa preliminar, no sentido de antecipar a sequência de módulos que aprofunda o conhecimento do grupo no gênero trabalhado, essa etapa pode ser, segundo os autores, bastante frutífera, caso a etapa de apresentação da situação consiga ser rica o suficiente para contextualizar os alunos. É evidente, no entanto, que o gênero que se objetiva escrever pode não ser completamente contemplado pela escrita preliminar, e até mesmo que nem todos os alunos consigam o mesmo nível de qualidade textual, mas isso é algo previsível e até mesmo almejado nas sequências didáticas.

Este sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, esta é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode "motivar" tanto a seqüência como o aluno. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.100-101)

Como visto, o processo de construção da seqüência é dinâmico, e pode sofrer modificações por conta das próprias respostas dos alunos.

Após esse momento inicial, o professor, por meio de módulos de trabalho, consegue abordar em sala de aula os conhecimentos que constatou, na produção inicial, que precisam de um trabalho mais direcionado. Assim, é possível, por meio dessa abordagem, tratar de forma profunda as características linguísticas e discursivas de cada um dos gêneros trabalhados. As etapas de produção do texto, por exemplo, podem e devem ser abordadas uma a uma, iniciando em um debate mais profundo sobre o gênero em si (destinatário, finalidade etc.), passando pelo planejamento do texto e chegando até a escrita em si. Nesse processo não são ignoradas também questões como ampliação da metalinguagem.

Por fim, na etapa denominada "produção final", o aluno escreverá uma vez mais um texto do gênero trabalhado em sala, mas, dessa vez, partirá também de todo o suporte desenvolvido em aula.

O esquema abaixo é apresentado pelos autores e resume o processo de elaboração de uma seqüência:

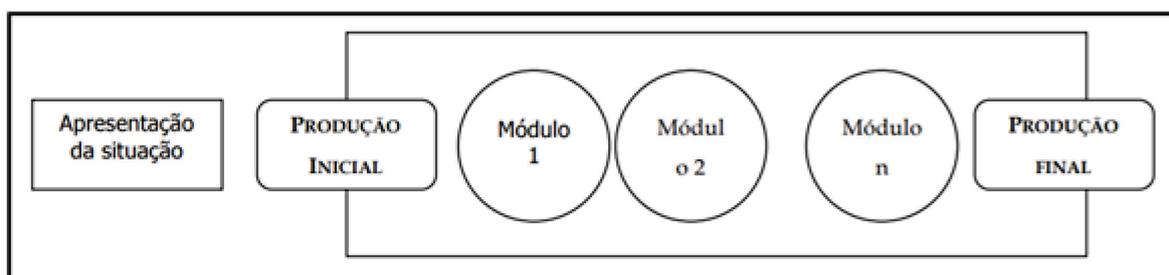


Figura 1: Seqüência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Apresentamos aqui alguns diálogos com a reflexão de Silva Junior (2020) acerca da possibilidade de utilizar o esquema das seqüências didáticas em aulas de língua espanhola para brasileiros. Sem dúvidas, tal como destaca o autor, esse esquema apresenta muitas vantagens e, embora tenha sido pensado, inicialmente, para o ensino de francês como língua nativa, é totalmente possível que seja adaptado a outros contextos, como o de ensino de línguas para brasileiros. Destacamos também a modularização dos conteúdos na construção do conhecimento do aluno, em um processo passível de reflexão por parte do professor e do aluno, bem como de reconstrução.

No entanto, a maior parte dos professores de língua espanhola no Brasil esbarraria com a questão da falta de repertório dos alunos para uma produção inicial, nos moldes da seqüência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, a noção de UD, proposta por Matos (2014) a partir do diálogo com o conceito de seqüência didática, parece ser mais adequada à realidade da maior parte das instituições de ensino que oferecem espanhol como língua estrangeira, conforme fica claro adiante.

Para a autora, o conceito de UD apresenta “[...] não somente uma seqüência, mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas nos textos e atividades e, por fim, na reflexão final” (MATOS, 2014, p. 177).

As UD são divididas em três grandes blocos: a preparação, as atividades e a produção final. Na preparação, o professor deve delimitar os objetivos a serem alcançados pelos alunos até a produção final. A questão da temática escolhida é relevante nesse momento, bem

como a delimitação do gênero textual a ser abordado naquela unidade. Deve-se, portanto, estar atento nessa primeira etapa à seleção de textos autênticos que abordem a temática escolhida e que ajudem o aluno no aprofundamento sobre determinado gênero. No bloco das atividades, o professor seleciona aquelas tarefas que permitam ao aluno alcançar os objetivos traçados, sem deixar de lado o objetivo de desenvolver a consciência crítica. O bloco de produção final serve para avaliar se os objetivos delimitados e perseguidos durante as etapas anteriores se concretizaram. Matos (2014) deixa claro que o desenvolvimento de uma UD é um processo dinâmico, de modo que em cada uma das etapas explicadas seja possível que o professor modifique seu planejamento em prol de demandas e observações que surjam no percurso.

A seguir, na figura 2, apresentamos o esquema das unidades didáticas proposto por Matos (2014).

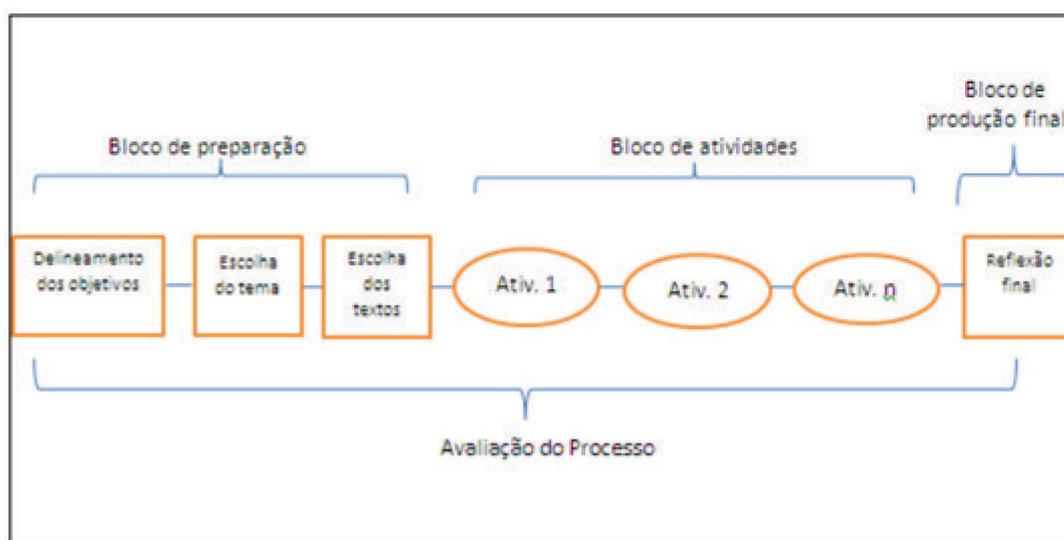


Figura 2: Unidades didáticas

Fonte: Matos (2014, p. 177)

Matos (2014, p. 178) deixa claro que os objetivos das UD estão necessariamente atrelados à perspectiva intercultural no ensino de línguas. Dessa forma, a escolha por textos que não promovam o diálogo intercultural ou que promovam visões preconceituosas deve ser problematizada. Se o professor optar por textos com esse tipo de conteúdo deve estar atento ao processo de análise crítica dos discursos presentes, de modo a não perpetuar visões pouco comprometidas com um projeto de sociedade mais democrática.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUAS: O USO DO *TWEET*

Ao pensar em ensino, remetemo-nos aos documentos criados a fim de nortear o processo de ensino/aprendizagem bem como o desenvolvimento de cada área de ensino. Atualmente, o documento que está em vigor é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)².

A BNCC estabelece normas referentes às aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por cada aluno durante cada etapa da Educação Básica, em concordância com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação – PNE (cf. BRASIL, 2018). Para o Ensino Médio, etapa alvo da UD que apresentamos neste artigo, a BNCC propõe cinco arranjos curriculares. Entre esses arranjos, enfocamos em Linguagens e suas tecnologias, mais especificamente no que foi proposto para a Língua Inglesa, por se tratar de uma língua estrangeira no contexto brasileiro, visto que a Língua Espanhola se enquadra nesse âmbito, embora a BNCC não privilegie tal língua.

² Ainda que a BNCC seja passível de muitas críticas, entendemos que expor essas críticas no presente texto poderia confundir o leitor e nos retirar dos objetivos deste trabalho.

De acordo com Brasil (2018, p. 470), a área de Linguagens e suas tecnologias dedica-se à “[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens tais como a identificação e crítica dos diferentes usos da linguagem, participação no uso das diversas mídias, etc.” Pensando nessas questões, podemos estabelecer uma relação com o conceito de linguagem proposto por Bakhtin (2003).

Conforme Bakhtin (2003), a linguagem seria efetivada, materializada por meio de gêneros discursivos. Para o autor, tais gêneros consistem em formas concretas de enunciados orais e escritos, geradas de acordo com cada contexto comunicativo, de modo que os conceitos de linguagem e de meio social estejam relacionados. Além disso, os gêneros discursivos corresponderiam a “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Entendemos como relativamente estáveis o fato de apresentarem certas características próprias de uso e estruturação, ainda que haja certa dinamicidade no estabelecimento dessas características, de acordo com as necessidades enunciativas nos falantes.

Considerando os conceitos de gêneros discursivos em Bakhtin – e sua relação com a linguagem –, diversos estudos têm tratado do seu uso no ensino de línguas. Um deles é o de Costa (2009). A autora apresenta um relato de experiência baseado em uma proposta elaborada com foco no gênero discursivo *blog*, enfatizando a escrita. Estudantes do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), inscritos na disciplina Língua Espanhola II, eram o seu público-alvo.

Costa (2009) destaca que, para planejar uma aula com base em gêneros discursivos, é necessário que o professor tenha claro e definido tanto o conceito de gênero que considerará quanto os objetivos de aula, para que possa selecionar o gênero discursivo adequado, levando em conta os contextos sociais comunicativos nos quais os alunos estão ou possam estar inseridos bem como seus objetivos de aprendizagem. Assim, as atividades de escritura não se limitariam a meras produções de acertos e erros.

Sobre o gênero *blog* para as aulas de Língua Espanhola, Costa (2009) justifica sua escolha por possibilitar aos alunos a interação com uma infinidade de pessoas por meio de seus textos, permitindo que a escritura dos mesmos não se restrinja a uma simples avaliação de vocabulário, pontuação, estrutura linguística etc.; mas estabeleça uma comunicação real, baseada em certos objetivos comunicativos (informar, descrever, narrar etc.). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser um processo artificial e se converte em algo mais concreto.

Em relação ao resultado final, Costa (2009) observou que os alunos, por meio da atividade com base em *blogs*, produziram textos cujo foco principal não foi apenas a forma, mas o conteúdo abordado. Ademais, conseguiram interagir com mais frequência em espanhol – se comparado a uma aula tradicional –, além de buscar informações a respeito da cultura, gírias e expressões coloquiais próprias de lugares de Língua Espanhola.

Com base em Bakhtin (2003), Costa (2009) e no proposto pela BNCC, selecionamos o gênero *tweet*, presente no *Twitter*, para abordar na UD a ser descrita. Segundo Varo Domínguez e Cuadros Muñoz (2013), o *Twitter* diz respeito a um *microblogging*, ou seja, a “uma forma de comunicação que revolucionou a interação social e a transmissão de informação através dos meios digitais³” (VARO DOMÍNGUEZ; CUADRO MUÑOZ, 2013, p. 95-96). Foi implementado em 2006, porém, no Brasil, ganhou notoriedade em 2008. Nesse *microblogging*, podemos encontrar os *tweets* que correspondem aos textos escritos nesse espaço. Inicialmente, a capacidade de escrita dos *tweets* era de, no máximo, 140 caracteres; em 2017, tal quantidade de caracteres aumentou para 280. Nos *tweets* é possível acrescentar imagens e *links* que nos permitem acessar outros espaços no meio digital ao mesmo tempo, uma das vantagens desse espaço.

Com o avanço da tecnologia, o ciberespaço, o mundo digital, tornou-se um contexto de comunicação social frequente, principalmente, em momentos como os que estamos vivendo, em que uma pandemia (Covid-19) impossibilitou a interação cara a cara, permitindo, apenas, a virtual.

³ Tradução nossa: “[...] una forma de comunicación que ha revolucionado la interacción social y la transmisión de información a través de los medios digitales.”

O *Twitter* permite aos twitteiros (usuários do espaço) compartilhar e republicar *tweets* dos demais (retweetar) (cf. VARO DOMÍNGUEZ; CUADROS MUÑOZ, 2013). Em relação aos *tweets*, podemos encontrar tipos e estilos: opinião, desabafo, *marketing* etc., a depender do twitteiro. Por meio das mensagens, é possível identificar a expressão da individualidade de cada um, conforme mencionado por Bakhtin (2003) no tocante aos gêneros discursivos.

De Haro (2009b *apud* VARO DOMÍNGUEZ; CUADROS MUÑOZ, 2013) expõe que as relações no *Twitter* são mais flexíveis já que não é obrigatório seguir um usuário para ter acesso às mensagens publicadas; não é necessário que sejam “amigos” (virtuais) para estabelecer uma conversação; a conversação não é em tempo real; e não conseguimos identificar se uma pessoa está *on-line* ou não.

No tocante ao uso do *Twitter* em aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE), Varo Domínguez & Cuadros Muñoz (2013) apontam que é possível propor a escritura de diário de aula, microcontos, expressar a opinião a respeito de um tema tratado em aula, criar e compartilhar materiais etc. Além disso, seria um meio no qual há uma maior preservação da intimidade dos professores e alunos; comunicação simples e eficiente; e possibilidade de envio de mensagens por meio de diversos aparelhos eletrônicos (*smartphone, tablet, notebook* etc.).

Em relação às propostas de atividades em aulas de ELE com base no *Twitter*, apresentadas por Varo Domínguez e Cuadros Muñoz (2013), destacamos o caso da *hashtag*⁴ #Twitterele. Em janeiro de 2012, tal *hashtag* foi criada pelo professor Manuel Rastroero (@mararu) a fim de divulgar todo e qualquer tipo de notícias, acontecimentos referentes ao ensino de ELE (eventos, propostas de atividades, ofertas de trabalho etc.) (cf. VARO DOMÍNGUEZ; CUADROS MUÑOZ, 2013, p. 105)⁵.

Entre as propostas apresentadas, mencionamos a criação de história em 50 *tweets*; compartilhamento de informações a respeito de países latino-americanos; uso da *hashtag* #lamejorexcusa, para praticar as melhores desculpas dadas em diversos contextos; trabalhar o condicional através da *hashtag* #yonuncaloharía etc. Para avaliar as atividades, consideraram a proposta de avaliação de Bosque e Mejías (2012 *apud* VARO DOMÍNGUEZ; CUADROS MUÑOZ, 2013) em que se centravam na participação – estabelecida pelo número de *tweets* escritos; interação; gramática e vocabulário.

Tendo em mente o que foi abordado até aqui, objetivamos, através da UD descrita na seção 5, estimular a interação dos alunos, em língua espanhola, no meio digital e com demais sujeitos, a fim de incentivar a expressão da individualidade (cf. BAKHTIN, 2003) de maneira reflexiva e crítica; além disso, buscamos abordar os aspectos gramaticais explicados na próxima seção.

Salientamos, por último, que, por meio de nossa observação na prática de sala de aula, fica evidente que o *Twitter* é uma rede social que vem ganhando cada vez mais espaço entre os alunos adolescentes. No contexto ao qual tivemos acesso (escola federal localizada no estado do Rio de Janeiro), o *Twitter* é a rede social preferida pela maior parte dos estudantes, o que justificaria um trabalho de aula de língua estrangeira realizado a partir dessa ferramenta. Além disso, achamos importante destacar a relevância de realizar um trabalho acerca de um gênero textual altamente utilizado, no sentido de ampliar espaços de discussão que permitam ao aluno aguçar seu senso crítico a respeito dessa ferramenta, uma vez que na condição de usuário individual tais discussões e reflexões podem passar despercebidas.

4 ABORDAGEM GRAMATICAL NA UD: CONTRASTE ENTRE PRETÉRITOS

Ao longo de seu percurso, o ensino de ELE carregou – sob influência de diversos fatores históricos, políticos e econômicos – a noção da variedade peninsular como modelo a ser alcançado. No cenário atual, o tratamento dado à questão da variação parece ter ganhado mais visibilidade. Ponte (2010, p. 168) destaca que, apesar de ainda gozarem de grande prestígio, as variedades peninsulares não são

⁴ No *Twitter*, a *hashtag* é utilizada para “indexar palavras-chaves ou tópicos”, permitindo ao usuário encontrar *tweets* de uma mesma categoria, isto é, que tratem de um mesmo tema. É encabeçada pelo símbolo # (TWITTER, 2021).

⁵ Conforme verificado recentemente, #Twitterele segue em uso.

mais consideradas como a única manifestação do espanhol na aula de ELE. Assim, “[...] o tratamento dado às variedades mostra uma clara mudança de postura, que indica novas relações de poder, relativas a um novo projeto político. A ideia da diversidade torna o produto mais atraente”.

Apesar dessa aparente mudança de tratamento dado à variação nas aulas de língua estrangeira – e, mais especificamente, de ELE –, ainda é possível encontrar materiais com abordagens reducionistas e que tratam a variação linguística por um viés dicotômico simplista, no qual as variedades não-peninsulares são reduzidas ao rótulo de “Espanhol da América”. O fragmento a seguir – extraído do prólogo da *Nueva gramática de la lengua española* publicada pela *Real Academia Española* (RAE) – constitui um exemplo dessa questão.

No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua. Tiene, por el contrario, más sentido describir pormenorizadamente las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social, y mostrar separadas las opciones particulares que pueden proceder de alguna variante, sea **del español americano o del europeo**. Cuando estas opciones resultan comunes, y hasta ejemplares, en áreas lingüísticas específicas, deben ser descritas como tales. Obrar de este modo no solo **no pone en peligro la unidad del español**, sino que contribuye más bien a fortalecerla, y ayuda a comprender su distribución geográfica de forma más cabal. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2009, XLII, grifos nossos)

Parece-nos importante destacar – tendo em vista o objetivo do presente trabalho de propor uma UD de visão não reducionista e que considere legítimas as variedades da língua espanhola – que, apesar de trazer considerações interessantes no que diz respeito a um tratamento mais atento às variedades, a obra apresenta um posicionamento simplista ao se valer da oposição Espanhol americano *versus* Espanhol europeu e defender a ideia de uma abordagem que não ameace a unidade da língua espanhola.

Considerando os aspectos discutidos, abordamos, nesta seção, a questão do pretérito perfeito composto (PPC) em língua espanhola bem como sua distinção em relação ao pretérito perfeito simples (PPS), aspecto gramatical abordado na UD proposta.

O *Diccionario de la lengua española* – publicado pela RAE (2014) e apresentado pela própria instituição, em seu site oficial, como “[...] la obra, convertida, a través del tiempo en el diccionario de referencia y consulta del español de todo el mundo” – apresenta, na entrada *pretérito*, as seguintes definições para o PPC e o PPS:

Quadro 1: Distinção entre o PPC e o PPS

Pretérito perfecto simple	Pretérito perfecto compuesto
Tiempo perfectivo que indica que la acción, el proceso o el estado expresados por el verbo se sitúan en un punto anterior al momento del habla. La forma <i>cantaron</i> es pretérito perfecto simple.	Tiempo perfectivo que sitúa la acción, el proceso o el estado expresados por el verbo en un momento anterior al presente en un lapso no concluido. La forma <i>he cantado</i> es pretérito perfecto compuesto.

Fonte: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014)

Em síntese, de acordo com o *Diccionario de la lengua española* – e outras obras com abordagens tradicionalistas – o passado simples localiza um evento em um ponto na linha do tempo anterior ao momento da fala, enquanto que a forma composta indica um evento passado não acabado. Destacamos que, como aponta Moreno Fernández (2007, p. 66), o que é normal ou certo dentro de uma comunidade depende de características específicas de cada norma culta, ainda que muitas características sejam compartilhadas. No entanto, em sala de aula, ainda são frequentes abordagens tradicionalistas que ignoram a heterogeneidade das línguas e acabam por determinar uma variedade como absoluta, como podemos observar adiante.

O livro didático *Nuevo interacción en español* de Romanos e Carvalho (2012) é destinado a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental⁶. A segunda unidade do livro intitulada *La fiesta de cumpleaños* objetiva, do ponto de vista gramatical, que o aluno seja capaz de expressar ações passadas. Para tanto, os autores afirmam que “[...] *cuando el tiempo de la acción pasada no se extiende al presente debemos usar el pretérito indefinido (perfecto simple)*” e “[...] *cuando el tiempo de la acción pasada se extiende al presente debemos usar el pretérito perfecto (perfecto compuesto)*” (ROMANOS; CARVALHO, 2012, p. 15).

Tal como a definição do *Diccionario de la lengua española*, o tratamento dos passados simples e composto dado pelo livro didático apresentado se centra na noção de que o PPS deve ser usado para indicar eventos acabados enquanto que o PPC se refere a eventos que continuam no momento da enunciação. Tal afirmação não pode ser tida como uma verdade absoluta, tendo em vista que determinadas variedades do espanhol apresentam diferentes critérios para utilização dos pretéritos simples e composto.

Na variedade do espanhol do México, por exemplo, o uso do PPC está relacionado à possibilidade de um evento se repetir enquanto que o PPS corresponderia a um evento totalmente acabado sem possibilidade de ocorrer novamente (cf. COLOMBO, 1992; AKERBERG, 2006).

O livro apresentado se utiliza ainda de uma “estratégia” recorrente em obras do gênero: a apresentação de marcadores adverbiais como indicadores da forma verbal a ser utilizada, de modo que, marcadores como *ayer, la semana pasada, el lunes/ domingo e en enero/1999* deveriam ser combinados com o PPS enquanto que *hoy, esta tarde/semana, últimamente* deveriam ser combinados com o PPC. Os exemplos a seguir são dados trazidos por Araujo (2012, p. 182) que demonstram a variabilidade da regra apresentada nas variedades argentinas.

(1) [...] Mi labor específica y la labor de mi grupo es eh... llevar dignidad, por ejemplo, como **lo hemos hecho el domingo pasado** en el anfiteatro del parque Centenario.

(2) **Ayer ha habido** algo diferente en la escena política argentina. Diferente, digo, eh... porque se **han reunido** una sorprendente cantidad de dirigentes del partido justicialista.

Nos exemplos apresentados, verifica-se a combinação do PPC com marcadores como *el domingo pasado* e *ayer*. Tais enunciados indicam que, em determinadas variedades argentinas, o PPC não expressa somente eventos anteriores ao momento da enunciação, mas também vistas a partir de uma perspectiva de passado. Em síntese, a forma verbal deixa de ser um *tempus relativo de anterioridade* em relação a um evento presente e passa a ser um *tempus absoluto* que expressa uma situação direta de anterioridade ao momento da enunciação. De acordo com Araujo (2012), é comum que, quando expresse esse valor, a oração apresente algum marcador temporal que evidencie o referido sentido, como, por exemplo, *ayer* e *el domingo pasado* (ARAÚJO, 2012).

Destacamos que, além da tendência homogeneizadora, outra questão a ser problematizada é, como aponta Akerberg (2006), a abordagem da distinção entre o passado composto do português e do espanhol, na qual, comumente, considera-se apenas o verbo auxiliar. De acordo com a autora, aparentemente, os aprendizes só apresentam problemas no que se refere à aquisição deste, no entanto, apesar das formas serem semelhantes, os valores expressos por elas são diferentes nos referidos idiomas, visto que o português tem um emprego muito mais restringido do PPC do que o espanhol.

A partir do exposto por Akerberg (2006) e do que defende Henriques (2020) acerca da importância de uma abordagem que leve em conta o enfoque semântico, destacamos a importância da contribuição para a construção de sentidos por parte dos alunos. Buscamos, a partir de nossa UD, abordar a questão gramatical do PPC e do PPS de modo contextualizado, a partir de usos de uma variedade específica⁷, a mexicana. Para tanto, não adotamos um enfoque puramente gramatical e que vise apenas a aquisição de

⁶ Destacamos que, ainda que a referida obra tenha um público-alvo diferente do de nossa unidade didática, entendemos que esse exemplo é bastante ilustrativo do que ocorre nos materiais da educação básica de uma maneira geral.

⁷ Destacamos aqui dois pontos. O primeiro diz respeito à abordagem da questão gramatical do PPC e do PPS ser apenas um dos objetivos da nossa UD. O segundo diz respeito ao fato de que, devido à quantidade de informações abordadas na presente UD, não faremos uma abordagem do elemento gramatical a partir do contraste entre variedades. Consideramos essa abordagem bastante importante, mas acreditamos também que ela não seja a única possibilidade de o aluno ter contato com a

conteúdos ditos formais. Objetivamos que tais conteúdos sejam adquiridos por meio do trabalho com gêneros, de textos autênticos e do contato com a língua em uso.

5 UNIDADE DIDÁTICA: CRIAÇÃO DE TWEETS SOBRE SAÚDE MENTAL

Com base em todas as reflexões feitas ao longo deste artigo, desenvolvemos, nas próximas linhas, nossa proposta de unidade didática. Propomos, no eixo temático, reflexões acerca da saúde mental. Esclarecemos, no entanto, que cada época olhará para esse tema de acordo com os debates vigentes, de modo que as reflexões propostas nesta unidade para o tema possam parecer datadas em épocas vindouras.

Assim, as discussões acerca do tema proposto podem mudar com a dinâmica do tempo, de modo que diferentes contextos, do ponto de vista etário e socioeconômico, por exemplo, possam gerar diferentes possibilidades de reflexão. De modo prático, entendemos que o desenvolvimento de debates acerca de saúde mental pode ter diferentes desfechos, se considerarmos alunos com insegurança alimentar e alunos com acesso a alimentação e a tratamento psicológico, por exemplo. Ainda assim, consideramos que, sobretudo com o advento das tecnologias de comunicação, a saúde mental tem sido lugar de debates nos mais diferentes setores da sociedade. Dessa forma, esclarecemos que o contexto para o qual endereçamos a presente proposta dialoga com nossa experiência docente. Assim, elaboramo-la para o contexto de Escola Técnica Federal, no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente, para alunos do Ensino Médio. Dessa forma, toda a linguagem da UD, até mesmo no que diz respeito aos elementos gramaticais incluídos, dialoga com o esperado para cursos dessa natureza no Ensino Médio, de modo que as preocupações trazidas estejam alinhadas ao nível linguístico esperado para esses alunos. A proposta pode ser desenvolvida em aproximadamente cinco encontros. Convidamos, dessa forma, os professores a analisar nossa proposta com um olhar crítico, bem como a adaptá-la de acordo com sua realidade.

Relativo ao bloco de preparação de nossa unidade didática, delimitamos os objetivos, a temática e o gênero textual antes de elaborar nossos blocos de atividades. Nessa fase, também nos dedicamos à seleção de textos autênticos que ajudassem no aprofundamento da temática e do gênero escolhidos. Assim, apresentamos os objetivos de nossa unidade:

- refletir sobre o uso do *Twitter* como ferramenta para exercício de autoconhecimento e da alteridade;
- estabelecer um diálogo intercultural sobre o tema, conforme defende Matos (2014) para as UD;
- discutir a construção de relações e o uso das novas tecnologias;
- analisar textos do gênero *tweet* e relacioná-los ao cotidiano;
- refletir sobre a variedade linguística, a partir do uso do PPC e do PPS na variedade mexicana do espanhol; e
- exercitar as compreensões leitora e escrita em espanhol por meio de *tweets* e de uma reportagem.

A escolha do tema ocorreu pautada na situação vivida pelas autoras no momento da escrita do artigo: a pandemia de Covid-19. Em nossa prática profissional, percebemos a urgência desse tema para os jovens, ainda que saibamos que tal urgência já era experienciada por eles, mesmo antes dessa crise sanitária. Assim, a ideia foi criar uma unidade que servisse para este momento, bem como para outros, de modo que o contexto da pandemia não fosse o único em que essa discussão pudesse ser levantada.

Conforme fica claro na delimitação de nossos objetivos, nossa unidade didática enfoca também aspectos gramaticais do espanhol, especificamente, o uso do PPC e do PPS. Destacamos, no entanto, que as reflexões acerca desses elementos gramaticais estarão em nossa unidade, mas não como centro do debate. Salientamos aqui nossa preocupação de que, nas aulas de ELE, os textos e o estudo do gênero não sirvam como pretexto único e exclusivo para introduzir questões gramaticais, ainda que a preocupação com tais questões seja legítima e possa ocupar seu espaço⁸. Salientamos também que um dos fios condutores de nossa abordagem gramatical

língua viva. Textos autênticos de uma mesma variedade já são capazes de levantar reflexões linguísticas interessantes em sala de aula. Assim, delimitamos, na presente UD, o uso do PPC e do PPS na variedade mexicana, mas salientamos que, em uma dinâmica de sala de aula, as diferentes variedades do espanhol precisam estar presentes, ainda que em diferentes UD.

⁸ Por esse motivo, acreditamos que a inclusão de outros objetivos gramaticais faria com que a discussão gramatical ocupasse um espaço maior do que o desejável. Dessa forma, incluímos nesta UD apenas esse objetivo gramatical.

é justamente a língua viva, a partir de estudos que descrevem o uso dos mecanismos gramaticais considerados na variedade mexicana.

Escolhemos, para compor nossa unidade, uma reportagem, uma sequência de dois *tweets* e, por fim, uma sequência de cinco *tweets*, que servirá também como base para uma proposta de avaliação. Embora nosso foco seja o gênero *tweet*, a reportagem considerada em nossa sequência trata do tema da saúde mental no contexto do *Twitter*. Dessa forma, entendemos que o uso desse outro gênero poderia ajudar o aluno a se aprofundar no debate proposto.

Ao final dos blocos de atividades, propomos aos alunos a criação de *tweets* a partir de uma *hashtag*, com o objetivo de impulsioná-los a narrar, no espaço dos 280 caracteres do *Twitter*, situações que demonstrem o impacto de eventos recentes em sua saúde mental. Para o presente artigo, a proposta é de que eles foquem em sua saúde mental, no contexto da pandemia de Covid-19. No entanto, como já mencionamos, convidamos os professores a reinventar a presente proposta, mesmo quando o contexto da atual pandemia já não se fizer relevante no cotidiano de seus alunos⁹.

O tema proposto para os alunos foi escrito da seguinte forma: *Salud mental y twitter: narrativas y problemas*. A seguir, apresentamos o texto introdutório pensado para ambientar o aluno em nossa proposta.

Presentación de la propuesta

El tema de la salud mental está presente en la vida de las generaciones más jóvenes de forma muy particular. Las generaciones anteriores no le daban importancia, aunque los trastornos ya fueran observados en ellas. Con su valoración, más y más sabemos sobre las diferentes realidades de sujetos respecto a su salud mental y los posibles trastornos.

- a. *¿Qué piensas de ese tema?*
- b. *¿Cómo crees que ese tema impacta en tu vida actualmente?*
- c. *¿Tus compañeros enfrentan cuestiones relacionadas a trastornos mentales? ¿Y tu familia?*
- e. *¿Crees que, de hecho, ese tema ha ganado diferentes discusiones a lo largo de los años?*

Las redes sociales han sido un espacio en que muchas personas demuestran problemas relacionados con la salud mental. Además, ha sido un lugar de divulgación de acciones institucionales respecto a ese tema.

- f. *¿Qué razones pueden llevar a la gente a tratar de problemas tan particulares en una red social?*
- g. *¿Crees que esa realidad pueda ser saludable, en algún aspecto?*
- h. *¿Qué campañas de concienciación sobre salud mental conociste a través de las redes sociales?*

Enseguida, encontrarás textos relacionados a la salud mental que se encontraron en Twitter. Busca reflexionar sobre el impacto de esa red en el tema de la salud mental, sobre todo de los jóvenes. En cada texto trabajado, vamos a profundizar un poco más las discusiones.

A ideia é que, nesse debate inicial, que constituirá o primeiro bloco de atividades, os alunos possam refletir um pouco mais sobre o debate e trazer seus conhecimentos prévios sobre o tema para a sala de aula. Ademais, nesta fase de pré-leitura, objetivamos focar na compreensão e interação orais.

O segundo bloco de atividades será constituído pela leitura de uma reportagem a respeito do uso do *Twitter* no compartilhamento de experiências dos usuários a respeito de problemas/transtornos mentais. O texto é do jornal *El País*, de Madri. O nosso objetivo, ao propor essa leitura, é fazer com que os alunos reflitam sobre os espaços de compartilhamento de experiências sobre saúde mental, bem como sobre os efeitos do uso de redes sociais para esse fim. Da mesma forma, buscamos que os alunos reflitam sobre a sua experiência, seja compartilhando, seja lendo relatos sobre o tema por parte de pessoas comuns, a fim de que sejam capazes de avaliar as reações das redes a esse tipo de conteúdo.

⁹ Optamos por não inserir sugestões de respostas/gabaritos na presente UD, pois acreditamos que os debates acerca do tema proposto, como já explicamos, podem mudar em função de muitos aspectos. Assim, uma vez mais, a reflexão acerca do tema em cada realidade deve ser o grande ponto norteador no uso desta UD.



Figura 3: Texto do bloco 1

Fonte: Nadal (2020)

A seguir, apresentamos as perguntas feitas aos alunos, com o intuito de fomentar os debates previstos para esse texto. Primeiramente, apresentamos a etapa de pré-leitura, composta por quatro perguntas, e, em seguida, as questões propostas para a etapa de pós-leitura.

Prelectura

1. ¿Utilizas el Twitter con frecuencia? ¿De qué asuntos te ocupas en esa red?
2. ¿Ya has tratado de tu salud mental en ese espacio? ¿Conoces a alguien que lo hace?
3. ¿Qué opinas sobre el compartimiento de experiencias sobre ese asunto en Twitter?
4. Lee el título del reportaje que vamos a debatir (*Hablar de problemas mentales en redes sociales: beneficioso para quien lo lee, no tanto para quien lo cuenta*), considera su fecha de publicación (20 de febrero de 2020) y levanta hipótesis: ¿qué beneficios pueden existir para los que leen relatos de problemas mentales en red social y qué maleficios pueden existir para los que los comparten?

Después de la lectura

1. Relaciona los párrafos del texto con sus contenidos:

- A. Párrafo 1
- B. Párrafos 2 y 3
- C. Párrafos 4 y 5
- D. Párrafo 6
- E. Párrafo 7
- F. Párrafo 8

- () Riesgos de disminuir los pedidos de ayuda en ciertos movimientos de redes sociales
- () Los riesgos: preocupación y exposición excesivas
- () Famosos cuentan de problemas mentales en redes sociales
- () Pocos estudios sobre los impactos del compartimiento de relatos sobre salud mental en las redes
- () Crecimiento de pedidos de ayuda cuando se publica mucho sobre salud mental
- () Identificación con los problemas ajenos, normalización de enfermedades y creación de redes de apoyo

2. Según el texto ¿qué motiva a la gente a compartir sus problemas mentales, incluso sus síntomas, en las redes? ¿Estás de acuerdo con los motivos explicados en el texto?
3. En el texto, se defiende que compartir los problemas no es una situación suficiente para que uno mejore su salud. Explica, con tus palabras, la explicación suministrada en el texto sobre eso.
4. Contesta:

- a. Para los expertos citados en el texto, ¿cuáles son los puntos positivos y negativos del uso de redes sociales – Twitter y TikTok – como espacio para compartir experiencias respecto a la salud mental?
- b. Para ti ¿cuál de esos puntos defendidos por los expertos te parece el más grave? Puedes basarte en tu experiencia personal para contestar.
5. En tu red de amigos,
- a. ¿Cuál trastorno mental y síntoma explicado en el texto ya ha sido experimentado?
- b. ¿Hay gente que tiene la costumbre de compartir ese tipo de experiencia y/o buscado informaciones respecto a ese tipo de problema personal en la red?
- c. ¿Hay gente que ha relatado beneficios y maleficios de esa práctica?
- d. ¿Crees que haya distinciones entre la experiencia de la gente en el país del reportaje, Madrid, y de la gente en Brasil?

Conforme pode ser confirmado na leitura do segundo bloco de atividades, realizamos as atividades de pré-leitura com o foco nos conhecimentos e nas opiniões prévias dos alunos acerca do tema a ser debatido. Entendemos que essa etapa é essencial na construção das diferentes perspectivas acerca de qualquer temática a ser discutida. Já as perguntas que devem ser respondidas depois da leitura, testam as habilidades de compreensão do texto escrito em espanhol, parte dos objetivos da nossa UD, ainda que de forma bastante simples, para partir para o foco da reflexão: os benefícios e malefícios da exposição de transtornos mentais nas redes. Esse foco dialoga com nosso objetivo de discutir a construção de relações e o uso das novas tecnologias. É interessante observar também a comparação entre as perguntas 4 da pré-leitura e a pergunta 4 de interpretação. Nosso objetivo era colocar lado a lado as expectativas do aluno, antes de ler o texto, com sua checagem. Da mesma forma, destacamos a provocação feita na pergunta de número 5, para que o estudante analise essa realidade trazida na reportagem dentro da sua vivência, primeiro passo para que ele possa se posicionar a respeito desse debate e estabelecer um diálogo intercultural.

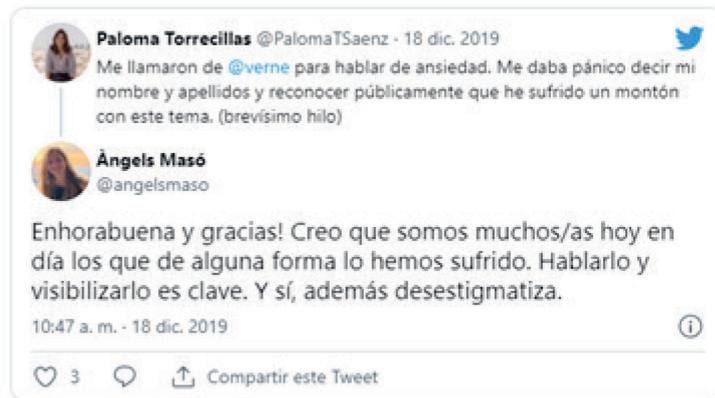
No terceiro bloco, enfocaremos nos *tweets* presentes na reportagem lida anteriormente. O objetivo inicial é que os alunos discutam o que está sendo tratado nas mensagens: o compartilhamento de experiências pessoais a respeito de transtornos mentais e a dificuldade ou receio em compartilhar tais experiências, provavelmente, pela preocupação em como isso vai repercutir.

Analiza los tweets usados en el texto del reportaje:

Tweet 1



Tweet 2



1. ¿De qué tratan los tweets 1 y 2?
2. Al leer los tweets de @IbaiLlanos y de @PalomaTSaenz percibimos que hay una cierta preocupación por compartir sus experiencias.
 - a. En tu opinión, ¿por qué es tan difícil a la gente, en general, compartir sus experiencias, sentimientos y pensamientos?
 - b. ¿Crees que, si estuvieras en lugar de @IbaiLlanos y de @PalomaTSaenz, también tendrías miedo a revelar esos pensamientos? Justifica.
 - c. Encuentra en el tweet de @IbaiLlanos expresiones que revelen su dificultad en compartir sus pensamientos públicamente.
3. En el tweet 2, se encuentran dos puntos de vista acerca de la exposición de los problemas mentales. Explicítalos y presenta un argumento más en favor de cada uno de ellos.
4. ¿En qué partes de la respuesta de @angelsmaso queda claro que también padece de ansiedad?
5. La respuesta de @TemporaAEterna en el tweet 1 se relaciona, de cierto modo, con la respuesta de @angelsmaso en el tweet 2, es decir, ambas defienden que compartir experiencias puede ser positivo por un determinado motivo. ¿Qué motivo sería esto y de qué manera puede ayudar en la cuestión de la salud mental?
6. Observa las frases enseguida y contesta las preguntas:
 - i. "Nunca lo he dicho porque quedaba de jodido loco pero a mí esto me lleva pasando desde pequeño."
 - ii. "Me daba pánico decir mi nombre y apellidos y reconocer públicamente que he sufrido un montón con este tema"
 - iii. "Creo que somos muchos/as hoy en día los que de alguna forma lo hemos sufrido."
 - a. ¿Crees que la gente que escribió esas frases sufrió en pasado por esas cuestiones, pero lo superó, o siguió sufriendo hasta el momento de escribir los tweets?
 - b. ¿Qué expresiones lingüísticas te dan esa lectura?
 - c.

O segundo objetivo deste bloco consiste em identificar as características que compõem o *tweet*. Além da preocupação com composição, estilo e conteúdo (BAKHTIN, 2003), enfocamos também em questões relacionadas aos contextos de uso desse gênero, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e do contato com o gênero em sala de aula.

7. Considerando los mensajes que acabas de leer y tu conocimiento sobre el tweet, contesta:
 - (a) ¿Cómo caracterizarías ese género? Considera en tu respuesta el tamaño de los textos, el lenguaje utilizado, sus contenidos y otras características que crees que sean importantes.
 - (b) Además de textos escritos, ¿los tweets pueden asumir otras formas?
 - (c) ¿Para qué sirve?
 - (d) ¿Cómo y cuándo se suele utilizarlo?

Como pode ser observado por meio das perguntas realizadas, enfocamos na questão da exposição/compartilhamento de experiências. Acreditamos que essa sequência de perguntas é capaz de dialogar com o primeiro objetivo desta UD, a saber, refletir sobre o uso do *Twitter* como ferramenta para exercício do autoconhecimento e do conhecimento da alteridade. Isso porque exploramos nela a ideia de colocar-se no lugar do outro para tentar experimentar um pouco de suas dificuldades em lidar com sentimentos confusos acerca de pensamentos e sensações que tem, de maneira involuntária, e que lhe causa diferentes tipos de ansiedade. Provocamos também, nessa sequência de perguntas, o surgimento de argumentos a respeito do compartilhamento das experiências de saúde mental na rede, em diálogo com nosso objetivo de discutir a construção de relações e o uso das novas tecnologias. Esse ponto dialoga com o debate intercultural, uma vez que mostra que essa troca de experiências pode ser feita com pessoas de todo o mundo. Fizemos também um exercício de explorar os efeitos de sentido dos textos, de modo que os alunos tentassem explorá-los em elementos textuais, como parte do objetivo de desenvolver compreensão do texto escrito em língua espanhola. Consideramos também a análise do gênero *tweet*, de modo que os alunos sejam capazes de refletir sobre suas características e sobre seu uso.

Após explorarmos os *tweets* anteriores, no quarto bloco, apresentaremos um *hilo* (sequência de *tweets* que, em geral, tratam do mesmo assunto) na variedade mexicana do espanhol. A escolha da referida variedade se deu pelo fato de que seu critério de uso do PPC não se encaixa na noção comumente difundida de que este faz referência a eventos ocorridos nas últimas 24 horas, por exemplo. Nosso objetivo, ao apresentar um uso que leva em consideração a possibilidade de continuação ou repetição de um evento, é explorar as construções de sentido, valorizando o enfoque semântico e não simplesmente gramatical. Além disso, visamos o contato dos alunos com diferentes usos das formas verbais trabalhadas.

Los tweets presentados a seguir fueron hechos por un hablante de la variedad mexicana del español y son relatos acerca de los efectos de la pandemia en la salud mental.





Karina Palacios
@kari_cpal



En respuesta a @kari_cpal

A quienes afortunadamente no se fueron, los lastimó, los dejó sin aliento, los mandó al hospital, acabó con sus recursos... algunos aún siguen en terapias o en el hospital. Gracias a la vida, el #COVID19 no ha tocado a mi familia y espero que sigamos así, sin contagios.

11:33 a. m. · 28 feb. 2021 · Twitter for iPhone



Karina Palacios
@kari_cpal



En respuesta a @kari_cpal

Sin duda ha sido un año de retos, de aprendizaje. En mi caso, he dejado atrás el egoísmo, he aprendido a ser tolerante, a tener paciencia y a escuchar. Ha habido momentos que resultan tortuosos, pero también momentos en los que no he parado de reír y de celebrar que estamos vivos

11:33 a. m. · 28 feb. 2021 · Twitter for iPhone

1. Para ti, ¿por qué hoy en día las personas están tratando de los trastornos mentales de manera más clara y con más frecuencia que antes?
2. Ten en cuenta el tweet 2 de @kari_cpal. ¿Crees que la pandemia puede provocar la depresión a alguien o sería un elemento que lleva a la luz tal trastorno? Justifica tu respuesta.
3. Considerando el tweet 4 de @kari_cpal, ¿podemos afirmar que hemos aprendido algo con la pandemia? Si sí, ¿cuál ha sido el aprendizaje? Si no, ¿por qué?
4. En cuanto a la salud mental, ¿cómo crees que será la sociedad tras la pandemia de Covid-19 (tanto respecto al índice de casos de trastornos mentales cuanto cómo harán frente a tal situación)? ¿Por qué?
Es posible percibir que, en los tweets de @kari_cpal, se alternan los pretéritos simples (PPS), como en “destruyó”, y compuesto (PPC) (formado por la perífrasis haber + participio, como en “ha hecho”).
5. Identifica las formas verbales en PPS y las formas en PPC.
6. ¿Te parece que el uso de una forma verbal u otra provoca alguna diferenciación de sentido?
Aunque muchas gramáticas y materiales didácticos suelen tratar la diferenciación de uso de los pretéritos como algo que se relacione al periodo en qué ha sucedido un hecho (por ejemplo, en las últimas 24 horas), las variedades del español tienen distintos criterios de uso de esas formas verbales. En la variedad mexicana, por ejemplo, el uso del PPC tiene que ver con la posibilidad de continuación o repetición de un evento, así que el PPS se usaría para referirse a eventos totalmente acabados sin posibilidad de repetición.
7. ¿En portugués, también percibes diferencias entre lo que dicen las gramáticas y los libros de escuela en contraste con lo que se habla en la lengua viva? Ejemplifica.
8. ¿Por qué crees que esas diferencias ocurren?

Nessa sequência de perguntas, exploramos todos os objetivos propostos pela UD. No entanto, o foco está concentrado na temática da saúde mental no contexto da pandemia de Covid-19. Dessa forma, convidamos os alunos a refletirem sobre como a pandemia impacta a vida das pessoas e a colocarem em perspectiva o cenário atual. Além disso, tratamos especificamente do uso dos pretéritos simples e composto. É interessante observar, então, que, nesse bloco, a usuária da rede relata suas experiências e, dentro de um

mesmo enunciado, usa ora o PPC, ora o PPS. Assim, os alunos podem, por meio do contato com o uso desses recursos gramaticais, entender os diferentes efeitos de sentido produzidos. Por último, a partir dos usos dos pretéritos na variedade mexicana do espanhol, os convidamos à reflexão sobre a distância entre a prescrição da norma gramatical para a língua em uso.

A partir, então, dessa sequência de leituras, propomos uma atividade avaliativa, em que os alunos, seguindo na mesma linha dos *tweets* desse quarto bloco de atividades, são convidados a compartilhar suas experiências de saúde mental por meio de *tweets*. A seguir, apresentamos nossa proposta de avaliação. O nosso foco é a produção escrita em espanhol.

Propuesta de actividad



Al final del hilo presentado, @kari_cpal invita a los twittereros que compartan qué les ha dejado la pandemia. ¡Contéstala! Haz un tweet contando qué efectos la pandemia ha dejado en tu salud mental, utilizando las formas de pasado para explorar sus efectos de sentido. No te olvides de usar la hashtag #quetehadepandemia.

Essa atividade forma parte da reflexão final, proposta no esquema das UD. A ideia é que, após a produção dos *tweets*, seja proposto um novo encontro, em que os alunos compartilhem suas produções, bem como suas vivências. Essa reflexão final seria guiada pelo professor para que não se constitua apenas como troca de experiências, mas de vivências e de sugestões para lidar com o isolamento e com questões de saúde mental, de forma geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual do ensino de ELE demanda cada vez mais ações de professores, no sentido de compartilhar experiências. Assim, a ideia de propor uma UD, a partir de preocupações autênticas com o ensino do espanhol, como a preocupação com a formação humana e linguística dos alunos, é bastante importante e pode impulsionar cada vez mais ações concretas em prol da valorização do espanhol na escola.

Diante disso, a partir do conceito de UD e de gêneros textuais, propusemos, no presente artigo, uma UD com foco no tema do compartilhamento de experiências sobre saúde mental no Twitter, por meio do gênero textual *tweet*. No bloco de preparação, desenvolvemos os objetivos, a temática e o gênero textual da UD, bem como a seleção de textos autênticos que ajudassem no aprofundamento da temática e do gênero escolhidos. Iniciamos o bloco de atividades com uma contextualização dos alunos, por meio de uma proposta de debate inicial. Passamos depois, no segundo bloco de atividades, a uma reportagem acerca desse tema, com o objetivo de levantar mais reflexões. No terceiro bloco, analisamos *tweets* sobre saúde mental, de modo que os alunos pudessem ver, em textos autênticos, o nível do debate travado nas redes sociais. No quarto bloco, apresentamos um *hilo*, por meio do qual exploramos os efeitos de sentido gerados pelo uso de diferentes tempos do passado, a saber, o PPC e o PPS. Com esses quatro *tweets*, relatando a experiência de uma usuária acerca de sua saúde mental na pandemia de Covid-19, buscamos também instigar os alunos a compartilhar suas próprias experiências, em uma atividade avaliativa. Por fim, no bloco de reflexão final, propusemos uma conversa com os alunos acerca das produções realizadas por eles e uma troca de experiências.

Esperamos que as reflexões levantadas, bem como a própria unidade didática em si, sejam capazes de ajudar professores de espanhol, dentro de suas diferentes realidades, no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Como já ressaltamos, o compartilhamento de

unidades, como esta, não tem por objetivo impor quaisquer práticas ou reflexões, mas colocar em diálogo diferentes realidades de ensino de ELE, de tal modo que o professor se sinta instigado a adaptá-la e a refletir sobre os pontos de diálogo entre a realidade aqui exposta e a sua própria.

REFERÊNCIAS

- AKERBERG, M. Pretérito perfecto compuesto vs. pretérito simple: su adquisición en portugués por hablantes de español. *Estudios de Lingüística Aplicada*, [s.l.], n. 44, p. 77-111, dez. 2006. Semestral. Disponível em: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/599/651>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- ARAUJO, L. S. *Os valores atribuídos ao pretérito perfecto compuesto espanhol nas regiões dialetais argentinas*. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros discursivos. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Conhecimentos de Espanhol. Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, MEC, 2006. Brasil, MEC, p. 127-156, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *A etapa do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018, p. 461-482.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. Tese (Doutorado). Unicamp, Campinas, 2002.
- COLOMBO, F. Tiempo, aspecto y funciones comunicativas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, n. 15/16, p. 20-28, 1992.
- COSTA, E. G. M. *El tratamiento de los géneros discursivos en el aula de E/LE*. 209, p. 2589-2596. 2009. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/El%20tratamiento.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3.ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- HENRIQUES, A. C. M. F. *Ainda não tenho encontrado o que quero: a realização do perfect por aprendizes de português L2 falantes de espanhol do México*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- MATOS, D.C.V.S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache*, v. 4, n.6, p. 165-185, 2014.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, n. 343, p. 55-70, maio-ago. 2007.
- NADAL, M. V. S. Hablar de los problemas mentales en redes sociales: beneficioso para quien lo lee, no tanto para quien lo cuenta. *El País*, 26 de fev. de 2020. Salud. Disponível em: https://elpais.com/retina/2020/02/20/talento/1582219174_001496.html. Acesso em: 27 ago. 2021.

PONTE, A. S. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. *Espanhol – Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 157-174.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., 2014. Disponível em: <https://dle.rae.es/pret%C3%A9rito#5CQGhwI>. Acesso em: 22 jun. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa, 2009.

ROMANOS, H.; CARVALHO, J. P. *Nuevo interacción en español*. 7º ano. São Paulo: FTD, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. F. Unidade didática para a aula de espanhol no contexto da pandemia de COVID-19. *Revista Linguagens & Letramentos*, v. 5, p. 76-102, 2020.

TWITTER. Como usar as hashtags. Disponível em: <https://help.twitter.com/pt/using-twitter/how-to-use-hashtags>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VARO DOMÍNGUEZ, D. & CUADRO MUÑOZ, R. Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *redELE - Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*. n. 25, p. 93-118, 2013 Disponível em: https://www.academia.edu/22542552/Twitter_y_la_ense%C3%B1anza_del_esp%C3%B1ol_como_segunda_lengua. Acesso em: 15 ago. 2021.



Recebido em 01/09/2021. Aceito em 16/03/2022.