

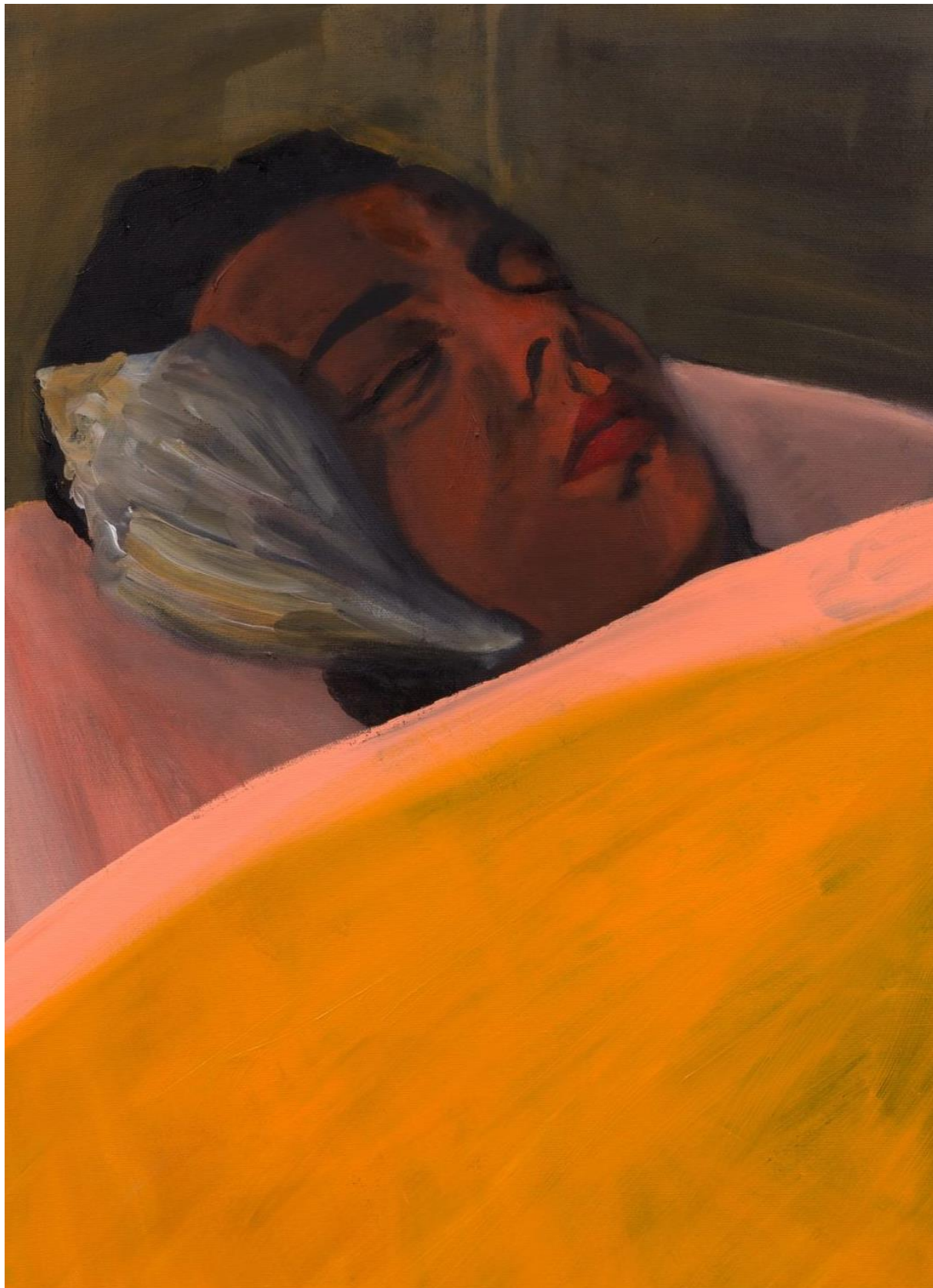
F Ó R U M

eISSN 1984-8412

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 19 - NÚMERO 2 - ABR./ JUN. 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Irineu Manoel de Souza

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Fábio Lopes da Silvaz
VICE-DIRETORA | Mariane Rossi Stumpf

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Luiz Henrique Milani Queriquelli
SUB-CHEFE | Heronides Moura

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Valter Pereira Romano
VICE-COORDENADOR | Daniel do Nascimento e Silva

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 19, n. 12 (2022)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2021 –Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>DOAJ - <https://doaj.org>EBSCO - <http://www.ebsco.com>Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>Latindex - <http://www.latindex.org>Sumários.org - <http://www.sumarios.org>

;

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 19 | NÚMERO 2 | ABR./JUN. 2022

O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS

Organização de
Glauber Lima Moreira (UFDPAR)
Gretel Eres Fernández (FEUSP)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 19 | n.2 | p. 7677-8045 | abr./jun. 2022

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina - **Florianópolis - SC**, BR | **Eric Duarte Ferreira**, UFFS, Brasil | **Izabel Christine Seara** . UFSC, **Florianópolis, BR** | **Núbia Ferreira Rech** . UFSC, Florianópolis, BR | **Rodrigo Acosta Pereira** . UFSC, **Florianópolis, BR** | **Rosângela Pedralli** . UFSC, Florianópolis, BR | **Sandro Braga** . UFSC, **Florianópolis, BR**

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Agata Lechner. UFSC, **Florianópolis, BR** | **Aline Aline Francieli Thessing**. UFSC, Florianópolis, BR | **Anderson Jair Goulart**. UFSC, **Florianópolis** | **Bianca Franchini da Silva** . UFSC, Florianópolis, BR | **Dandara Silveira Monteiro**. UFSC, **Florianópolis, BR** | **Graziele Nack**. UFSC, Florianópolis, BR | **Igor Valdeci Ramos da Silva**. UFSC, **Florianópolis, BR** | **Jéssica Forini Ramon**. UFSC, Florianópolis, BR | **Nathalia Müller Camozzato**. UFSC, Florianópolis, BR | **Nelly Andrea Guerrero Bautista**. UFSC, **Florianópolis, BR** | **Priscila de Souza** UFSC. Florianópolis, BR | **Suziane da Silva Mossmann**. UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **Christina Abreu Gomes** . UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Geraldi** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Marco Jacquemet . University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | Maria Izabel Santos Magalhães . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | **Marígia Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva . UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfrey Makoni**, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPF, Passo Fundo, BR | **Tommaso Milani**, University of Gothenburg, Suécia | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Danielle Mckinney | *Bye Felicia*, 2020.
Acrylic on Canvas
<https://daniellejmckinney.com/>

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / Presentación / Presentation

7689

GLAUBER LIMA MOREIRA, GRETIL ERES FERNÁNDEZ E VALDECY DE
OLIVEIRA PONTES

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

**ARTIGO DE OPINIÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE
ESPANHOL | Artículo de opinión: secuencia didáctica para la Enseñanza del
Español | Opinion article: didactic sequence for the Teaching of Spanish**

7696

PATRÍCIA CARDOSO BATISTA E MIGUEL ÁNGEL DIEZ NIETO

**REPRESENTAÇÃO DAS FORMAS DE TRATAMENTO NAS VARIEDADES DO
ESPANHOL: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA | Representación de las
formas de tratamiento en variedades del Español: una propuesta de unidad didáctica
| Representation of the forms of treatment in Spanish varieties: a proposal for a
didactic unit**

7721

BRENDA DE OLIVEIRA DARDARI, CAROLINA ECARD BARROS E MARIA
MERCEDES RIVEIRO QUINTANS SEBOLD

LEITURAS PRAGMÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERACIONAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA | *Lecturas pragmáticas: desarrollo de capacidades interaccionales en lengua Española* | Pragmatic readings: developing interactional competences in Spanish 7733

PAULO PINHEIRO-CORREA

ENTRE LA MORFOSINTAXIS, LA VARIACIÓN GEOGRÁFICA Y LAS SINGULARIDADES PRAGMÁTICAS: UN ENFOQUE DIDÁCTICO DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO A PARTIR DE MATERIALES AUDIOVISUALES | *Entre a morfossintaxe, a variação geográfica e as singularidades pragmáticas: um enfoque didático das formas de tratamento a partir de materiais audiovisuais* | Between Morphosyntax, Geographical Variation and Pragmatic Singularities: a didactic approach to forms of address using audiovisual materials 7749

LEANDRA CRISTINA DE OLIVEIRA E LIVYA LEA DE OLIVEIRA PEREIRA

ABRIENDO GRIETAS EN PROYECTOS INTEGRADORES: UNIDADES DIDÁCTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA EM DIÁLOGO NA ÁREA DE LINGUAGENS | *Abriendo grietas en proyectos integradores: unidades didácticas de Lengua Española en diálogo en el área de lenguajes* | Opening cracks in integrating projects: Spanish Language teaching units in dialogue in the Language Area 7766

ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSTRUÇÃO CONDICIONAL COM O MARCADOR SI, NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL E EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL | *Unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la construcción condicional con el marcador si, en los cursos de formación de profesores en Letras Español y en Letras Portugués-Español* | Didactic unit for the teaching-learning of the conditional construction with marker *si*, in degree in Spanish Language Teacher Training Courses And in degree in Portuguese and Spanish Languages Teacher Training Courses 7788

KEREN BETSABE GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA AUTORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO | *Salud mental en la adolescencia: propuesta de unidad didáctica autorial en lengua española para alumnos del tercer año del secundario* | Mental health in adolescence: proposal of authorial teaching unit in Spanish Language for Senior High School students 7806

SUZANA TONIOLO LINHATI E EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE ESPANHOL: PROPOSTAS DIDÁTICAS | *Variación lingüística y Enseñanza de Español: propuestas didácticas* | Linguistic Variation and Spanish Teaching: didactic proposals 7822

VANESSA CRUZ MANTOANI E JOYCE ELAINE DE ALMEIDA BARONAS

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PARA A TERCEIRA IDADE: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO IFRN | *Lectura del texto literario para la tercera edad: propuestas didácticas para las clases de español como lengua extranjera en IFRN* | Text reading literary for the third age: teaching proposals for Spanish Classes as a Foreign Language in IFRN 7836

GIRLENE MOREIRA DA SILVA, CARLA AGUIAR FALCÃO E THAIS VIEIRA DA SILVA OLIVEIRA

ARTE PARA BAILAR: EL CANDOMBE DE RADA PARA FIGARI | *Arte para dançar: o candombe de Rada para Figari* | Art to Dance: Rada's candombe for Figari 7855

LUCIANA CONTREIRA DOMINGO E RENAN CARDOZO

-
- O SENTIMENTO DE SOLIDÃO E ABANDONO EM A FLOR DO MEU SEGREDO, DE ALMODÓVAR: UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA A CLASSE DE ELE** | *El sentimiento de soledad y de abandono en La Flor de Mi Secreto, de Almodóvar: una unidad didáctica para la clase de ELE* | The feeling of loneliness and abandonment in Almodóvar's *The Flower of My Secret*: a didactic unit for the ELE class 7870

BEATRIZ MARTÍN-GASCÓN

-
- DISCURSO, IDEOLOGIA E ENSINO DE ESPANHOL: A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS NO LIVRO GENTE** | *Discurso, ideología y enseñanza de español: la construcción de los espacios en el libro Gente* | Discourse, ideology and Spanish Teaching: building spaces in *Gente* Textbook 7895

LAURA SOKOLOWICZ

-
- SOMOS SUR, UN MANUAL DIDÁCTICO PARA LA PRÁCTICA DISCURSIVA E INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD: LA LITERATURA LATINOAMERICANA COMO PUENTE ENTRE LA LENGUA Y LA SOCIEDAD** | *Somos Sur, um manual didático para a prática discursiva e intercultural na universidade: a literatura latino-americana como ponte entre a língua e a sociedade* | *Somos Sur*, a Didactic Manual For Discursive and Intercultural Practice at the University: Latin American Literature as a bridge between language and society 7912

MIGUEL ANTONIO AHUMADA CRISTI, GREGORIO PÉREZ DE OBANOS ROMERO E IVÁN ALEJANDRO ULLOA BUSTINZA

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* 7937

THAIS DA SILVEIRA NEVES ARAUJO, ANA CAROLINA HENRIQUES E GÉSSICA SANTANA DE OLIVEIRA

ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA ELE: ABORDAJE COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL HISPANOAMERICANO | *Elaboração de material didático para ele: abordagem cognitiva no ensino do espanhol hispano-americano* | *Development of Didactic Teaching Material for TSFL: Cognitive Approach in the Teaching of Hispano-American Spanish* 7957

MARÍA ALEJANDRA GODOY ROA, NELLY ANDREA GUERRERO BAUTISTA E DIEGO FLOREZ DELGADILLO

ENSINO DE ESPANHOL COM O PADLET: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UMA UNIDADE DIDÁTICA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO | *Enseñanza de Español con el padlet: propuestas de actividades para una unidad didáctica con el género artículo de opinión* | *Spanish Language Teaching using the padlet: activities proposals for a didactic unit based on the opinion article genre* 7980

MARIA ELÍZIA CAVALCANTE COSTA E TATIANA LOURENÇO DE CARVALHO

UNIDADE DIDÁTICA BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS PARA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

7992

| *Unidad didáctica basada en metodologías activas para el aprendizaje del Español en enseñanza Media Integrada* | Didactic unit based on active methodologies for learning the Spanish Language in Integrated High School

ANNA CAROLINA RODRIGUES BOLDRINI DO NASCIMENTO E ANDRÉ FERNANDO UEBE MANSUR

POR LA DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN BRASIL. LA INTERIORIZACIÓN DE SU ENSEÑANZA EN LA REGIÓN NORDESTE

8008

| *Pela defesa do ensino de ELE no Brasil. a interiorização do ensino da região Nordeste* | For the defense of Spanish Language Teaching in Brazil. Teaching in the countryside of the Northeast Region

GLAUBER LIMA MOREIRA, GRETIL ERES FERNÁNDEZ E VALDECY DE OLIVEIRA PONTES

ENTREVISTA / ENTREVISTA/ INTERVIEW

CONSIDERACIONES SOBRE EL ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL SEGÚN LA VISIÓN DEL PROFESOR PEDRO BENÍTEZ PÉREZ	8026
--	-------------

ENTREVISTA CON PEDRO BENÍTEZ PÉREZ

Glauber Lima Moreira , Gretel Eres Fernández y Valdecy de Oliveira Pontes

CONSIDERACIONES SOBRE EL ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL SEGÚN LA VISIÓN DEL PROFESOR ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR	8035
---	-------------

ENTREVISTA CON ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

Glauber Lima Moreira , Gretel Eres Fernández y Valdecy de Oliveira Pontes

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA EN BRASIL:
PROPUESTAS DE UNIDADES DIDÁCTICAS

O ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL:
PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS

*TEACHING SPANISH
AS A FOREIGN LANGUAGE IN BRAZIL:
PROPOSALS OF DIDACTIC UNITS*

A P R E S E N T A Ç ã O
VOLUME 19, NÚMERO 2, ABR./JUN.2022

Glauber Lima Moreira (UFDPAR)
Gretel Eres Fernández (FEUSP)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
(org.)

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. [...].
(ESCAMILLA, 1993, p. 29)

Como afirma a autora do texto da epígrafe, a unidade didática é a organização de todas as atuações didático-pedagógicas que o docente realizará durante o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Em outras palavras, a unidade didática é o elemento metodológico concreto do currículo acadêmico de uma determinada disciplina ou curso que mais se aproxima da ação docente, ou seja, da prática do professor na sala de aula. Nesse sentido, o objetivo e/ou a sua função principal é ajudar ao grupo de professores a preparar-se cognitivamente e instrumentalmente para a concretização da aula propriamente dita.

Diante do anterior, este número temático (v. 20, n.2, 2022) da **Revista Fórum Linguístico**, publicada pelo *Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)*, versa sobre as **Unidades Didáticas para o Ensino de Espanhol a Brasileiros**. Nele apresentamos uma série de artigos que abordam estudos empíricos, com alunos e professores de espanhol como participantes, os quais tratam sobre propostas diversas de aplicação de unidades didáticas direcionadas ao ensino do espanhol como língua estrangeira (doravante ELE) no contexto brasileiro, mas que, em nossa opinião, são pesquisas que podem ser replicadas em outros contextos e necessidades de ensino de línguas, inclusive maternais.

Como afirmam os autores desta coletânea, os estudos aqui apresentados oferecem aos professores de ELE, independente do universo de atuação profissional, ou seja, escolas regulares, cursos livres de idiomas, universidades ou laboratórios de pesquisas, uma contribuição concreta e relevante para a organização e para o desenvolvimento das aulas e dos cursos de espanhol, levando em consideração a realidade e as necessidades linguísticas de cada grupo de alunado, ademais do objetivo da aplicabilidade das unidades didáticas.

O texto inicial, *Artigo de opinião: sequência didática para o ensino de espanhol*, assinado por **Patrícia Cardoso Batista** (UEL) e **Miguel Ángel Díez Nieto** (Colégio Dominos), propõe uma sequência didática (SD) para o ensino do gênero artigo de opinião para alunos do Ensino Superior, matriculados no curso de idiomas do Paraná Fala Espanhol. Esse programa faz parte do plano estratégico da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) chamado *Paraná Fala Línguas Estrangeiras* (Inglês, Francês e Espanhol), que tem como objetivo contribuir com a promoção da internacionalização das universidades estaduais do Paraná a fim de que os cursos de graduação e pós-graduação possam conquistar um patamar compatível com o das melhores universidades nacionais e estrangeiras. Com essa sequência didática, os autores pretendem contribuir para a formação crítica do estudante a fim de que possa agir pela linguagem utilizando a língua-alvo. Para tanto, ancoram-se na perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (ISD), a partir de estudos desenvolvidos por Bronckart (2007), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), entre outros. Por fim, Batista e Díez Nieto consideram que a SD elaborada para o trabalho com o gênero artigo de opinião se apresenta como produtiva para o ensino da língua espanhola em sala de aula, uma vez que auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos acadêmicos.

No artigo intitulado *Representación de las formas de tratamiento en variedades del español: una propuesta de unidad didáctica*, as autoras **Brenda de Oliveira Dardari** (UFRJ), **Carolina Ecard Barros** (UFRJ) e **Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold** (UFRJ) refletem sobre a variação e o preconceito linguístico no português brasileiro e nas variedades do espanhol. Analisam, também, a representação das formas de tratamento das variedades do espanhol em um material didático para o Ensino Médio para, posteriormente, proporem uma unidade didática que desenvolva essa reflexão. A elaboração da unidade didática foi organizada com ênfase nos gêneros sinopse e curta-metragem para sensibilizar os aprendizes a respeito das relações que temos e podemos ter e, ainda, conhecer algumas formas de tratamento em uso de três variedades do espanhol. As autoras esperam que o trabalho proposto possa dar “[...] visibilidade a diferentes variedades do espanhol e, além disso, fomentar o respeito a tal variedade na língua estrangeira (LE) estudada e, por extensão, também em sua língua materna”.

De autoria de **Paulo Pinheiro-Correa** (UFF), o artigo *Leituras pragmáticas: Desenvolvimento de competências interacionais em língua espanhola* apresenta a proposta de uma unidade didática destinada a estudantes brasileiros de espanhol do 3º ano do ensino

médio e que visa a desenvolver competências pragmáticas na língua alvo. Na unidade, é desenvolvido um trabalho distribuído ao longo de alguns encontros com os seguintes temas pragmáticos: o valor relativo dos diminutivos, a formalidade e as formas de negar. Também são discutidos os conceitos de sociopragmática, pragmalinguística e idiomas culturais (BRIZ, 2004). A atividade, que conta com os pressupostos teóricos da Língua em Uso (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010), é concluída com a realização de uma tarefa final (NUNAN, 1996; ESTAIRE, 2007). A proposta visa a atender a necessidade de sensibilização à pragmática para um letramento mais pleno em LE, mais especificamente, no ensino de espanhol a aprendizes brasileiros no contexto do Ensino Médio.

O artigo *Entre la morfosintaxis, la variación geográfica y las singularidades pragmáticas: un enfoque didáctico de las formas de tratamiento a partir de materiales audiovisuales*, de autoria de **Leandra Cristina de Oliveira** (UFSC) e **Livya Lea de Oliveira Pereira** (IFCE), enfoca o ensino do uso das formas de tratamento pronominais, um dos aspectos mais complexos da morfossintaxe espanhola, segundo Fontanella de Weinberg (1999). Na perspectiva do ensino e da aprendizagem de espanhol/LE, esse é um fenômeno desafiador, especialmente se consideramos os fatores sociopragmáticos implicados e os limites dos materiais didáticos. Assim, ao apresentarem essa proposta didática, Oliveira e Pereira advogam por uma abordagem sociopragmática na interpretação e na aprendizagem das formas de tratamento pronominais de 2ª pessoa – *tú, vos e usted* –, tomando como insumo recursos audiovisuais em espanhol. Por meio da proposta apresentada, direcionada ao nível intermediário, as autoras esperam que docentes e estudantes estejam atentos aos aspectos relacionados: (i) à variação diatópica no uso das formas de tratamento; (ii) às questões de natureza pragmática, como a dêixis social; e (iii) à multifuncionalidade de cada variante.

Já o artigo intitulado *Abriendo grietas en proyectos integradores: unidades didáticas de língua espanhola em diálogo na área de linguagens*, de **Antônio Carlos Silva Júnior** (Colégio de Aplicação – UFS), tem como objetivo apresentar propostas de unidades didáticas que encontrem *grietas* (WALSH, 2013) para que a língua espanhola possa dialogar com Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou outras, já que, segundo a BNCC, o idioma não integra a área da Formação Geral Básica e, por isso, não foi contemplado no edital e obras do objeto 1 do PNLD 2021. Como aporte teórico, as reflexões e sugestões evidenciadas no trabalho estão vinculadas à área da Linguística Aplicada em seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), por seu engajamento em práticas problematizadoras, a quebra de regras e o atravessamento reflexivo de fronteiras e fundamentadas em Fazenda (2002, 2008), Freire (2019), Freire e Faundez (1985), Gama (2018), Hernández e Ventura (1998), Matos (2014) e Walsh (2013, 2017). A partir das propostas das unidades didáticas sobre os temas integradores do PNLD 2021, conforme o autor, é possível vislumbrar a incorporação da língua espanhola nos projetos. Silva Júnior afirma que as referidas unidades podem “servir como inspiração para a elaboração de outras unidades didáticas que contemplem outros temas”.

Na sequência, há o texto intitulado *Unidade didática para o ensino-aprendizagem da construção condicional com o marcador si, nos cursos de licenciatura em Letras Espanhol e em Letras Português-Espanhol*, de **Keren Betsabe González Rodríguez** (UERJ, UFF). A autora apresenta uma unidade didática que propõe estudar o uso da construção condicional com o marcador *Si*, nas variedades do espanhol contemporâneo. Para elaborar a unidade didática, adotou o modelo proposto por Matos (2014) e as metodologias de ensino-aprendizagem e de pesquisa experienciadas na graduação e na pós-graduação. Além disso, foram seguidos os pressupostos teórico-metodológicos das abordagens cognitivo-funcionais e dos modelos construtivistas baseados no uso. As atividades foram planejadas levando em conta a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão nas aulas de língua espanhola, nos cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e em Letras Português-Espanhol, oferecidos nas universidades brasileiras. A pesquisadora salienta, ainda, que essa unidade didática poderá ser aplicada nas disciplinas que abordam, de maneira mais aprofundada, os aspectos morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais do espanhol.

O artigo *Saúde mental na adolescência: proposta de unidade didática autoral em língua espanhola para alunos do terceiro ano do ensino médio*, de **Suzana Toniolo Linhati** (UFP) e **Eduardo de Oliveira Dutra** (UFP), expõe uma proposta de material didático autoral (MDA), no formato de unidade didática autoral (UDA), com foco no tema *Saúde mental na adolescência*. Para a elaboração do MDA, foram seguidas as etapas propostas por Leffa (2007) e, além disso, foi tomada como base uma série de fontes alimentadoras (estudo piloto, revisão integrativa e de documentos e fundamentação teórica) que sustentaram empírica e teoricamente a sua produção. Nas considerações do artigo, Linhati e Dutra afirmam que a UDA desenvolvida especialmente para este trabalho “pode

trazer contribuições para professores e alunos no âmbito da educação básica. No que diz respeito aos docentes, o MDA pode auxiliar na implementação da aprendizagem colaborativa na sala de aula de língua espanhola, visto que se trata de uma metodologia ainda pouco explorada nas escolas”.

No artigo intitulado *Variación lingüística e ensino de espanhol: propostas didáticas*, as autoras **Vanessa Cruz Mantoani** (UEL) e **Joyce Elaine de Almeida Baronas** (UEL) objetivam apresentar propostas didáticas de língua espanhola, sob a perspectiva variacionista, a fim de fornecer subsídios aos professores de espanhol no Brasil, quando se encontram na tarefa de abordar a língua em sua diversidade. Para isso, buscaram alicerce teórico nos pressupostos da Sociolinguística e, mais especificamente, da Sociolinguística Educacional (a partir dos trabalhos de BORTONI-RICARDO, 2005, 2008) incluindo a proposta da Pedagogia da variação (principalmente sob a luz dos estudos de Faraco (2008). Apresentam, primeiramente, dados de entrevistas com professores do estado do Paraná a respeito de sua prática relacionada à abordagem da variação da língua, abarcando os recursos didáticos utilizados e, em segundo lugar, propostas didáticas que contemplam a variação da língua espanhola. Os resultados revelam um cenário positivo, visto que a maioria dos professores busca tratar as variedades da língua espanhola, o que aponta para a necessidade de materiais didáticos adequados a este fim. Para tanto, sugeriram propostas didáticas com o propósito de subsidiar o trabalho docente no que diz respeito ao tratamento da diversidade linguística nas aulas de língua espanhola.

No artigo intitulado *Leitura do texto literário para a terceira idade: propostas didáticas para as aulas de espanhol como língua estrangeira no IFRN*, as autoras **Carla Aguiar Falcão** (IFRN), **Girleene Moreira da Silva** (IFRN) e **Thais Vieira da Silva Oliveira** (UES) explicitam propostas didáticas para os alunos da terceira idade, a partir do estudo e das orientações de autores como Silva (2016), Cosson (2009), Mendoza (1998), Solé (1998), entre outros. Há duas, uma para 1h/a e outra para 4h/a – produzidas com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura – visando o fomento do letramento literário e o incentivo à leitura literária, dentro e fora do contexto escolar. Por fim, as autoras destacam que pretendem contribuir, também, para os estudos sobre o letramento literário nas aulas de língua espanhola para terceira idade, um campo de estudo ainda incipiente, de forma que outros pesquisadores se debrucem sobre esse ramo de investigação, dando mais notoriedade a esse público, “fomentando o letramento literário em seus alunos, tornando-os leitores críticos, fazendo da leitura literária um hábito em suas vidas, dentro e fora do contexto escolar”.

O artigo *Arte para bailar: el candombe de rada para figari*, de autoria de **Luciana Contreira Domingo** (UFP) e **Renan Cardozo** (UFPe), propõe uma unidade didática a partir da arte rio-platense em diferentes expressões. Com materiais autênticos de língua, os autores pretendem auxiliar os professores em sua tarefa de ensinar espanhol no Brasil, inspirá-los a criar seus próprios materiais educativos com base em informações e conteúdos disponíveis na Internet e, por último, mas não menos importante, expandir o pensamento dos estudantes brasileiros sobre a cultura afro-uruguaia, estimulando-os a pensar sobre sua própria cultura. A unidade está estruturada em três momentos: o primeiro é baseado em uma breve atividade introdutória e uma abordagem do campo semântico que eles encontraram durante toda a iniciativa. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é desenvolver a competência lexical fundamental para as tarefas que serão realizadas posteriormente. O segundo momento mostra dez tarefas que combinam diferentes habilidades comunicativas. O terceiro e último momento centra-se em uma atividade de escrita que privilegia o gênero carta pessoal. Domingo e Cardozo mostram que a proposta didática culmina com a apresentação de um breve momento de autoavaliação em que o estudante reflete sobre o que foi estudado.

A seguir, o texto *O sentimento de solidão e abandono em A Flor do Meu Segredo de Almodóvar: uma unidade didática para a aula de ELE*, assinado por **Beatriz Martín-Gascón** (UC), expõe uma proposta, cujo objetivo principal é o de aproximar o aluno de espanhol ao universo do diretor manchego. Por outro lado, a unidade didática busca promover a expressão linguística de emoções negativas como a solidão ou o abandono em alunos avançados de ELE por meio desse filme. Assim, a sugestão didática apresentada por Martín-Gascón permitirá identificar e utilizar diferentes formas de expressar a dor do abandono e outros sentimentos como a solidão e a tristeza, valorizando a intertextualidade como forma de ampliar o conhecimento sobre a expressão do desgosto. A autora conclui afirmando que, definitivamente, o cinema é um grande aliado nas aulas de ELE, pois ele potencializa a expressão linguística do falante, estabelece conexões intertextuais com o cinema, a literatura e a canção, ademais de aprofundar as expressões referentes às emoções de interesse no estudo.

De autoria de **Laura Sokolowicz** (USP), o artigo *Discurso, ideologia e ensino de espanhol: a construção dos espaços no livro Gente* analisa o modo como são projetados e significados os espaços e territórios no livro didático *Gente* (2007), e pretende contribuir com professores de ELE na seleção crítica de materiais para suas aulas. Ao final da análise, a autora conclui que, se na Introdução anunciam-se regiões, sociedades e culturas onde se fala “o espanhol” – operando um reconhecimento da heterogeneidade do mundo hispânico –, a realização no interior do livro fica longe de abordá-las, construindo em seu lugar uma centralidade da Espanha, na verdade, de uma imagem da Espanha afetada por um processo de generalização/indeterminação.

No artigo intitulado *Somos sur, un manual didáctico para la práctica discursiva e intercultural en la universidad: la literatura latinoamericana como puente entre la lengua y la sociedad*, os autores **Miguel Antonio Ahumada Cristi** (UNILA), **Gregorio Pérez de Obanos Romero** (UNILA) e **Iván Alejandro Ulloa Bustinza** (UNILA) descrevem em detalhe a estrutura, o conteúdo e os pressupostos metodológicos subjacentes ao manual *Somos Sur: prácticas Discursivas na Literatura Espanhola e Latino-Americana*. Para este artigo, os autores selecionaram e analisaram uma sequência de atividades pertencentes à primeira unidade didática do livro examinado: *Relato de un naufragio*, de Gabriel García Márquez: *La crónica latinoamericana*. O artigo é resultado de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa *Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-Americana e do Mercosul*. O material didático apresentado neste texto contempla as especificidades de ensinar e aprender o espanhol como língua adicional.

Em *Os tweets em aulas de espanhol como língua estrangeira no Ensino Médio: uma proposta de unidade didática*, **Thais da Silveira Neves Araujo** (IFF), **Ana Carolina Henriques** (UFRJ) e **Géssica Santana de Oliveira** (UFRJ) apresentam uma unidade didática focada no gênero *tweet* para o ensino de espanhol para brasileiros. Essa unidade didática 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). As autoras consideraram 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. Dessa forma, a unidade didática proposta foi formada por um bloco de preparação, no qual foram definidos os seus objetivos, bem como os textos que a estruturaram, 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 dos temas debatidos ao longo da unidade. Com esta experiência didática e as reflexões a partir delas, Araujo, Henriques e Oliveira esperam 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”.

O texto *Elaboración de material didáctico para ELE: abordaje cognitivo en la enseñanza del español hispanoamericano*, assinado por **María Alejandra Godoy Roa** (UFSC), **Nelly Andrea Guerrero Bautista** (UFSC) e **Diego Florez Delgadillo** (UFSC), tem como objetivo apresentar o processo de elaboração de material didático para o ensino do espanhol como língua estrangeira, focado em estudantes adultos falantes de português. A elaboração do material vincula-se ao trabalho de “ensino e consultoria do espanhol como língua estrangeira e para fins específicos” da empresa Vaivén Hispano. Este processo fundamenta-se nos pressupostos da linguística cognitiva para o ensino de línguas estrangeiras (RUIZ, 2007; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019) e na perspectiva didática do Ensino de Língua por meio de Tarefas (ELT) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Roa, Bautista e Delgadillo apresentam uma amostra de duas unidades didáticas do nível iniciante (A2) e avançado (C1) para exemplificar a estruturação do material e dos critérios considerados na sua elaboração. Os autores finalizam o artigo com algumas considerações importantes e necessárias que emergem da experiência obtida com a elaboração do projeto em questão.

De autoria de **Maria Elízia Cavalcante Costa** (UERN) e **Tatiana Lourenço de Carvalho** (UERN), o artigo *Ensino de espanhol com o padlet: propostas de atividades para uma unidade didática com o gênero artigo de opinião* apresenta uma unidade didática para o ensino de produção textual em língua espanhola, a partir do uso do aplicativo *padlet*, considerando as suas funcionalidades como ferramenta colaborativa que tem sido bastante utilizada durante o ensino remoto. Esta unidade didática tem como público-alvo estudantes de espanhol em nível intermediário de cursos de línguas ou da graduação em Letras - Língua Espanhola. A proposta está embasada teoricamente em autores como Bezemer e Kress (2015), Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018), no que tange à sequência de atividades que visam integrar diferentes letramentos no ensino de produção textual por meio de um artigo de opinião. As autoras

pontuam que o *padlet* é um ambiente virtual rico em possibilidades de interação, permitindo aos seus usuários desenvolverem as atividades de produção e de reescrita textual de forma colaborativa e com a tutoria do professor em todo o processo. Elas concluem o seu texto reafirmando que “as tecnologias digitais, uma necessidade do ensino remoto emergencial, podem e devem ser levadas também para a sala de aula presencial e/ou híbrida, quando assim for possível”.

No trabalho intitulado *Unidade didática baseada em metodologias ativas para aprendizagem da língua espanhola no ensino médio integrado*, os autores **Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento** (IFF) e **André Fernando Uebe Mansur** (IFF) apontam as metodologias ativas como recurso potencial para a aprendizagem do espanhol no Ensino Médio Integrado. Para tanto, apresentam a proposta de uma unidade didática produto de investigação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Para a fundamentação teórica, utilizaram o trabalho de Zabala (1998) sobre práticas educativas, a partir da concepção de formação integral. A unidade foi aplicada em turmas do curso Técnico Integrado de Alimentos de um Instituto Federal. Na metodologia, valeram-se da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação como forma de investigação (TRIVIÑOS, 1987; TRIPP, 2005). Os resultados da aplicação da unidade evidenciam que metodologias ativas se mostram como alternativa potencial para promover a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no ensino integrado. Como destacam Nascimento e Mansur, “[...] as metodologias ativas configuram como recurso potencial para ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva do ensino integrado, pois possibilitam promover a formação ampla dos estudantes para autonomia e processo reflexivo, além de uma aprendizagem mais contextualizada”.

O último artigo, de autoria de **Glauber Lima Moreira** (UFDPar), **Maria Djany de Carvalho Araújo** (IFCE) e **Gretel Eres Fernández** (FEUSP), intitulado *Pela defesa do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil. A interiorização do ensino da região nordeste: desafios para a sua permanência* teve como objetivo coletar, apresentar, analisar e discutir alguns dados relacionados à oferta do ensino do espanhol na região do Nordeste do Brasil, com ênfase nas cidades do interior dos nove estados da região federativa selecionada. Além disso, os autores se propuseram, ainda, a averiguar o impacto inicial da oferta e do ensino da língua espanhola depois da alteração da legislação, que trata do ensino de espanhol nas instituições brasileiras – públicas e privadas. Como afirmam os pesquisadores, a investigação reforça a importância de “[...] insistir sobre la necesidad de repensar y fomentar las políticas públicas para la formación del profesorado de español con calidad y, sobre todo, para satisfacer la demanda existente de la enseñanza de ese idioma en las ciudades rurales, ya sea por razones educativas, profesionales, laborales o culturales”.

À guisa de conclusão deste número especial, os organizadores **Glauber Lima Moreira** (UFDPar), **Gretel Eres Fernández** (FEUSP) e **Valdecy de Oliveira Pontes** (UFC) brindam os seus leitores com duas entrevistas: uma com o **professor Dr. Pedro Benítez Pérez**, da *Universidad de Alcalá de Henares* (UAH - Espanha), e outra com o **professor Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior**, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na primeira parte, os professores abordam a situação do ensino de espanhol no Brasil ao longo dos anos, as certificações internacionais DELE, CELU e o SIELE e, ainda, como algumas instituições vinculadas à língua espanhola (RAE, ASALE e Instituto Cervantes) atuam na divulgação do conhecimento dessa língua e, por último, sobre o espanhol estándar, espanhol neutro e o espanhol como língua franca. Na segunda parte, há uma discussão no que tange ao ensino híbrido/remoto, no âmbito da pandemia, e suas implicações para o retorno ao presencial. Na terceira parte, há uma exposição, por parte dos professores, no que toca às unidades didáticas. Nesse sentido, analisam a sua conceituação, os modelos de unidade didática, as suas características nos distintos contextos de ensino de ELE e, também, o uso de unidades didáticas e a autonomia do aprendiz.

Em conclusão, esperamos que esta coletânea contribua efetivamente com a formação contínua dos docentes de ELE e dos que se encontram ainda em formação, além de fomentar o desenvolvimento do conhecimento científico, teórico e pedagógico no que se refere aos estudos linguísticos, foco principal dos artigos aqui compilados.

Queremos registrar os nossos profundos e sinceros agradecimentos aos autores por suas contribuições enviadas à Revista, aos avaliadores dos artigos pelo compromisso com a tarefa voluntária e, em especial, ao Editor da *Fórum Linguístico*, Atilio Butturi Junior, pela oportunidade de editar a presente edição especial e, principalmente, por todo o apoio dado durante o processo de preparo.

Por fim, salientamos que todos os textos aqui incluídos – artigos e entrevistas – são de responsabilidade total e exclusiva de seus autores, em todos os seus aspectos: correção linguística, estilo, concepções teóricas, ideias, argumentos e opiniões e, portanto, não expressam, necessariamente, as posições e pontos de vista da Revista ou dos Organizadores deste volume.

Fazemos, então, um convite à leitura dos artigos que tratam das pesquisas sobre as unidades didáticas voltadas ao ensino de ELE e das entrevistas que, de certa forma, traçam um breve panorama da situação do espanhol no Brasil. Estamos certos que as reflexões sobre cada um desses textos abrirá muitos caminhos, seja para a elaboração de novas unidades didáticas, seja para novas pesquisas que, sem dúvida, contribuirão para a continuidade do espanhol no nosso país.

Glauber Lima Moreira (UFDPAr)

Gretel Eres Fernández (FEUSP)

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)



Recebido em 28/06/2022.

ARTIGO DE OPINIÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL¹

ARTÍCULO DE OPINIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

OPINION ARTICLE: DIDACTIC SEQUENCE FOR THE TEACHING OF SPANISH

Patrícia Cardoso Batista*

Universidade Estadual de Londrina

Miguel Ángel Díez Nieto**

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar uma sequência didática (SD) para o ensino do gênero artigo de opinião para alunos do Ensino Superior matriculados no curso de idiomas do Paraná Fala Espanhol. Logo, pretende-se contribuir para a formação crítica dos estudantes, a fim de que eles possam agir pela linguagem utilizando a língua-alvo. Para tanto, ancoramo-nos na perspectiva Interacionista Sociodiscursivo (ISD). Desse modo, como referencial teórico, nos fundamentamos em estudos desenvolvidos por Bronckart (2007), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), entre outros. Como resultados, consideramos que a SD elaborada para o trabalho com o gênero artigo de opinião se apresenta como produtiva para o ensino da língua espanhola em sala de aula, uma vez que auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL) dos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Artigo de opinião. Sequência didática. Ensino de Espanhol.

¹ Sequência didática produzida na disciplina de Gêneros, ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas, ministrada pela professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL); E-mail: patricia.cardoso@uel.br.

** Licenciado em Letras Português-Espanhol pela UNIP, Universidade Paulista de São Paulo, e Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Mestre em Gestão de Pessoas e Recursos Humanos pela Universidade a Distância de Madrid (UDIMA); E-mail: miguelitonieto820@gmail.com.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar una secuencia didáctica (SD) para la enseñanza del género denominado artículo de opinión, para los alumnos de Enseñanza Superior que se matriculen en el curso del programa estatal Paraná Fala Español. Por tanto, se pretende contribuir a la formación crítica del alumno para que pueda actuar a través de la lengua utilizando la lengua de destino. Partiendo de la perspectiva Interaccionista Sociodiscursiva (ISD). Teniendo como referencial teórico, los estudios desarrollados por autores como Bronckart (2007), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), entre otros. Como resultados, consideramos que la Secuencia Didáctica elaborada para el trabajo con el género de artículos de opinión se presenta como productiva para la enseñanza del idioma español en el aula, ya que ayuda en el desarrollo de las capacidades del lenguaje (CL) de los académicos.

PALABRAS-CLAVE: Género. Artículo de opinión. Secuencia didáctica. Enseñanza de Español.

ABSTRACT: This work aims to present a didactic sequence for teaching of the opinion article genre to students enrolled in the *Paraná Fala Espanhol* language course. Therefore, it is intended to contribute to the critical formation of the student so that they can act through the language using the target language. To do so, we anchor ourselves in the Socio Discursive Interactionism (SDI). Thus, as a theoretical framework, we base ourselves on studies developed by Bronckart (2007), Bakhtin (2003), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010), among others. As a result, we consider that the Didactic Sequence elaborated to work with the opinion article genre presents as productive for the teaching of the Spanish language in the classroom, as it helps in the development of students' language skills.

KEYWORDS: Gender. Opinion article. Didactic Sequence. Teaching Spanish.

1 INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de gêneros é primordial, pois é por meio deles que nos comunicamos no nosso dia a dia. As interações humanas acontecem por meio dos diversos textos, sejam eles orais ou escritos, que se manifestam em forma de gêneros. Desse modo, no ensino de línguas estrangeiras é profícuo trabalhar com gêneros diversificados que circulam socialmente, considerando seu contexto de uso e finalidade. A esse respeito, Bronckart (2007, p. 103) argumenta que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”, o que permite dizer que os gêneros operam, em certos contextos, com formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2002).

Nesta perspectiva, concordamos que “[...] um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão.” (MARCUSCHI, 2002, p. 32). Diante disso, fica claro que é essencial expor os estudantes a gêneros variados em sala de aula a fim de que sua aprendizagem seja mais próxima do uso real da língua, pois, segundo Marcuschi (2002, p. 36), “[...] não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário”.

Segundo Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020), o ensino de línguas com base em gêneros oportuniza aos educandos interagirem por meio da linguagem, o que implica a valorização do desenvolvimento, seja da compreensão ou da produção de textos orais, escritos e/ou multimodais de diferentes gêneros, com vistas ao seu agir social. Portanto, torna-se relevante a elaboração de materiais que privilegiem, com base na concepção de língua como prática social, o trabalho com gêneros e que propiciem o desenvolvimento de capacidades de linguagem (CL) na sala de aula.

Neste âmbito, elegemos o gênero artigo de opinião para o ensino de espanhol como língua estrangeira, uma vez que conforme Uber (2008), aborda questões polêmicas que envolvem a coletividade. Trata-se de um texto que permite o autor ou o leitor agir de maneira menos alienada e mais crítica, pois, a partir deste gênero, podemos debater, conhecer, refutar opiniões sobre assuntos que nos dizem respeito (UBER, 2008). Diante disso, como docentes, o nosso papel é formar cidadãos mais ativos e participativos da sociedade, o que na visão de Uber (2008) pode ser feito por meio do trabalho com artigos de opinião, pois estes facilitam “[...] a situação comunicativa em sala de aula, estimulando a criticidade e a reflexão em todas as esferas da comunicação.” (UBER, 2008, p. 8).

Em vista disso, elaboramos uma sequência didática (SD) para o trabalho com o gênero artigo de opinião para o ensino da língua espanhola no Ensino Superior. O público-alvo desta proposta serão os alunos do Programa Paraná Fala Espanhol, que foi aprovado em 2020, mas que no momento está suspenso temporariamente devido à pandemia da Covid-19. Esse programa faz parte do plano estratégico da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) chamado *Paraná Fala Línguas Estrangeiras* (Inglês, Francês e Espanhol), cujo objetivo é contribuir com a promoção da internacionalização das universidades estaduais do Paraná a fim de que os cursos de graduação e pós-graduação possam conquistar um patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras.

Para tanto, pautamo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), abordados brevemente com a concepção de gênero e linguagem adotadas, após a introdução. Em seguida, discorremos sobre os procedimentos para o desenvolvimento da SD, uma vez que defendemos que esta pode ajudar os alunos no aprimoramento das CL visando a busca por uma autonomia discursiva. Prosseguimos para a apresentação das características do gênero artigo de opinião a partir do modelo didático do gênero (MDG). Por fim, propomos o uso do dispositivo SD para o ensino da língua espanhola a partir do gênero artigo de opinião, na qual elaboramos atividades, consideramos as CL visando trabalhar com os modos de funcionamento da língua espanhola.

2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: LINGUAGEM E GÊNEROS

Para Magalhães e Cristovão (2018, p. 2), o ISD converge com o interacionismo social, pois também entende que “o desenvolvimento humano ocorre numa perspectiva dialética e histórica, fato que enfatiza a formação e o desenvolvimento do ser humano imbricado ao processo de socialização.” Em consonância, Bronckart (2007) expõe que o interacionismo busca investigar as condições pelas quais os seres humanos desenvolveram formas particulares de organização social, bem como as características estruturais e funcionais dessas organizações. Nesse sentido, ele defende que a espécie humana é caracterizada pela diversidade e complexidade de suas formas de organização e de atividade, o que implica pensar na linguagem, uma vez que está indissolivelmente relacionada a emergência de um modo de comunicação particular nas organizações e atividades humanas. Logo, a tese central do ISD é que “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 2007, p. 42).

Nesta perspectiva, evidencia-se que as interações verbais ocorrem por meio da linguagem, sendo esta considerada como um instrumento pelo qual as pessoas se comunicam. Isto é, a linguagem é importante para o nosso agir no mundo, pois é a partir dela que concretizamos as ações que desejamos efetivar em determinadas situações. Logo, a materialização da linguagem é feita por meio dos gêneros pré-existentes.

A respeito dos gêneros, Bakhtin (2003) apresenta que são enunciados “relativamente estáveis” elaborados por diferentes esferas de atividade humana. Ao utilizar a palavra “relativamente”, o autor quer dizer que os gêneros são, ao mesmo tempo, estáveis e instáveis. A estabilidade diz respeito àquilo que é constantemente o mesmo, e a instabilidade está relacionada àquilo que é frequentemente outro. Logo, os gêneros do discurso são, portanto, em sua forma básica de existência, simultânea e paradoxalmente, os mesmos e outros. Eles são os mesmos porque, como diz Bakhtin (2003), nenhum homem é um Adão bíblico que pela primeira vez rompe o silêncio com suas palavras: um discurso é sempre a repetição ou a retomada de um discurso anterior. Assim, pode-se dizer que, no evento aberto que constitui a existência, o teórico considera que os gêneros dados (os mesmos) são constantemente transfigurados em gêneros criados (outros). Aceitar e encarar esse fato significa admitir que os gêneros do discurso são, em sua essência, entidades que se encontram em um processo constante de metamorfose: sua última palavra nunca é dita; nunca são dados e acabados de uma vez por todas.

Ademais, segundo Bakhtin (2003), os gêneros são caracterizados por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático diz respeito aos temas que se formam e circulam no enunciado a partir das significações próprias do material verbal empregado em diferentes contextos de comunicação. Já estilo é algo individual e se manifesta no modo como o locutor ajusta e retoca um gênero todas as vezes em que este se desajusta à situação comunicativa, perdendo, com isso, parte de sua eficácia devido

aos imprevistos da atividade. (CLOT, 1999/2004). O estilo individual, entretanto, não se esgota na autenticidade de um indivíduo, mas tem sua inscrição na língua e em seus usos situados historicamente. Ao mesmo tempo em que é particular e individual, o estilo resulta da relação estabelecida entre interlocutores. (BRAIT, 2005). Por fim, a construção composicional está ligada a uma forma padrão, isto é, que “[...] nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. (BAKTHIN, 2003, p. 301).

Schneuwly (2010) defende que o gênero é um instrumento que para sua apropriação exige o desenvolvimento de capacidades individuais, ou seja, das CL. Vale ressaltar que o gênero é considerado como um objeto e um instrumento de ensino, pois é socialmente elaborado e utilizado pelos indivíduos em situações que medeiam a ação pela linguagem. Nesse sentido, o teórico considera que o gênero é um “megainstrumento”, “[...] como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos, permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2010, p. 25). Logo, esse megainstrumento contribui para agir socialmente por meio da linguagem.

Pensando no ensino, o ISD apresenta pressupostos teóricos e metodológicos que nos permitem elaborar intervenções que enfoquem no trabalho com a linguagem e com os gêneros, tal como a SD que será delineada no próximo tópico.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p.82), uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira, sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” O objetivo da SD é ajudar os estudantes a dominarem melhor um determinado gênero a fim de que se apropriem deste gênero para que possam utilizá-los em determinadas situações comunicativas.

Nessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) propõem que uma SD seja construída em quatro etapas, sendo: 1) a apresentação da situação; 2) a produção inicial (ou primeira produção); 3) os módulos; e 4) a produção final.

Na apresentação da situação expõe-se aos alunos a situação de comunicação e de atividade de linguagem que será executada. É o primeiro contato com o gênero e com o conteúdo que será trabalhado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010).

Na produção inicial os estudantes elaboram um texto (oral ou escrito) revelando as representações que tem do gênero, ou seja, as capacidades que eles já têm, e quais ainda precisam ser desenvolvidas. Considera-se que esse momento serve como uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos. Essa etapa é importante porque uma SD “[...] começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 87). Logo o professor pode analisar as dificuldades dos educandos e o que é possível fazer para resolvê-las durante os módulos.

Nos módulos o docente trabalhará com os problemas que apareceram na produção inicial e dará os instrumentos necessários para que os alunos os superem. Ao trabalhar com os problemas de níveis diferentes, é importante que o educando tenha uma *representação da situação de comunicação*, isto é, que ele compreenda quem é o destinatário do seu texto, a finalidade e qual é a sua própria posição como autor. Outro ponto relevante é trabalhar com a *elaboração dos conteúdos*, ou seja, o estudante precisa conhecer as técnicas típicas do gênero a fim de que consiga buscar, elaborar e criar conteúdo. Ademais, tem-se o *planejamento do texto*, no qual o educando deve aprender a estruturar o seu texto de acordo com seu plano e finalidade. Por último, tem-se a *realização do texto* que implica o aluno escolher as maneiras mais eficazes para escrever, como utilizar vocabulário apropriado, variar os tempos verbais, introduzir argumentos etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010).

Os módulos são elaborados para trabalhar com as CL e desenvolvê-las nos estudantes. CL são “[...] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 44). Inicialmente havia três CL sendo, capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas

(CLD), mas elas foram expandidas para cinco e acrescentaram-se as capacidades de significação (CS) e capacidades multissemióticas (CMS).

A CA se refere a adaptação as características do contexto de produção e do referente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 44). Isto é, é um gênero oral ou escrito? Quem escreve esse texto (emissor)? Para quem ele é dirigido (destinatário)? Qual o tema abordado? Quando e onde foi produzido? Para qual objetivo/finalidade se produz esse texto? Qual o meio de circulação e suporte deste gênero? Qual o valor deste gênero na sociedade? (BARROS, 2012).

A CD diz respeito a mobilização de modelos discursivos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 44). Então, implica a identificação da infraestrutura geral do texto, como é a organização de conteúdo, linguagem verbal ou não verbal, função da organização do conteúdo, observar as diferenças entre formas de organização diversas. Ou seja, qual o tipo de discurso (expor, narrar, argumentar, etc.)? Como é a estrutura geral do texto? Tem título? É assinado? É dividido em partes? Qual a extensão aproximada? Qual o tipo de sequência predominante (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal, injuntiva)? (BARROS, 2012).

A CLD implica o domínio das operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 44). Refere-se ao uso dos recursos da língua, como conexão, coesão, modalização, escolha lexical, parágrafos, orações, etc. que são utilizados para produção e compreensão do gênero. Isso tudo implica levar o aluno a refletir sobre: Como são feitas as retomadas textuais? E a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? Quais os tipos de conectivos usados? Qual a variedade linguística privilegiada (formal, informal, coloquial etc.)? Que vozes são frequentes no texto (autor, sociais ou de personagens)? Há mobilização do discurso direto ou indireto? Como são mobilizados os sinais de pontuação?, entre outros (BARROS, 2012).

A CS é apresentada por Cristóvão e Stutz (2011) como aquela que contribui, a partir das práticas sociais das quais os sujeitos participam, para a construção de sentidos, ou seja, estão relacionadas as CL de nível macro contextual. Nesse sentido, a CS correlaciona as operações de conexões globais com as atividades do meio social em domínios semânticos abalizados, intrínsecas para que a significação sobrevenha no decorrer do processo dialógico das atividades de linguagem e da materialização do discurso nos gêneros textuais. Vale ressaltar que a CS compreende o nível externo à unidade de comunicação da atividade imediata de linguagem, tendo como próximo nível interno as CS, seguidas das CD, e, no menor nível, as CLD (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

A CMS, delineada por Lenharo (2016), refere-se a análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais, o que auxilia na compreensão dos elementos verbais e não verbais que se relacionam para a constituição dos sentidos do texto.

A SD termina com a produção final, que é o momento em que aluno colocará em prática o que aprendeu nos módulos. Vale ressaltar que a progressão ocorre em espiral, por isso a versão final não é isenta de inadequação. Diante disso, nesta etapa, é interessante criar uma lista de controle elencando os aspectos linguísticos que o texto deve ter para que o aluno consiga revisar o texto de forma mais autônoma.

Pensando nos estudos da área mais recentes, o grupo de pesquisa de Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020) ressignificou a proposta estabelecida pelo grupo genebrino e expandiu a SD, enfatizando a dinamicidade do trabalho com o gênero, pois há possibilidade de idas e vindas, ou seja, não é linear. Ainda, elas demonstram a articulação entre as CL nos diferentes módulos. As principais diferenças entre a proposta original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), e a nova versão de Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020), é que estas propõem a produção inicial (PI) após um módulo, argumentando que os alunos podem apresentar muitas dificuldades ao realizar uma produção logo após a apresentação da situação inicial. Por isso sugerem que primeiro os alunos sejam colocados em contato com o gênero em ao mesmo em um módulo antes de solicitar a produção inicial. Além disso, recomendam a inserção de momentos destinados à revisão e reescrita.

Diante disso, nesta proposta, elaboramos uma SD seguindo os passos descritos acima e visando o desenvolvimento das CL (CS, CA, CD, CLD, CMS) dos estudantes de língua espanhola.

4 ARTIGO DE OPINIÃO: UM MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) afirmam que os gêneros podem ser agrupados em cinco de acordo com sua finalidade social, tipologia e CL, sendo: gêneros da ordem do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Nesse sentido, o gênero artigo de opinião se enquadra na ordem do argumentar, apresentando sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição e discute problemas sociais controversos. Para Uber (2008, p. 4) o discurso argumentativo deste gênero “[...] tem como finalidade a persuasão ou convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação.”

Segundo Castellani e Barros (2018), o artigo de opinião é um gênero opinativo cuja finalidade é abordar temas polêmicos, que geram discussões, diferentes opiniões, defesas e argumentações etc., o que motiva o autor a escrevê-lo. Logo, por meio do artigo de opinião, o autor pode se posicionar contra ou favor a uma questão controversa e estruturar uma argumentação convincente sobre o que acredita. O autor apresenta argumentos para sustentar seu ponto de vista e convencer o leitor sobre sua tese. Sendo assim, as autoras enfatizam que o artigo de opinião é pertencente a esfera jornalística, portanto, é geralmente publicado em jornais, revistas, sites, blogs, etc., mas não é escrito apenas por jornalistas, pois muitos jornais e revistas publicam textos de articulistas contratados, convidados ou mesmo dos leitores.

No que se refere as CA, Castellani e Barros (2018) expõem que o artigo de opinião é um gênero escrito que circula no meio jornalístico digital e impresso. Trata-se de texto predominantemente opinativo e crítico, no qual o autor se posiciona sobre alguma questão polêmica. Desse modo, a pessoa que se propõe a escrever um artigo de opinião assume o papel social de cidadão, dado que opina sobre algum assunto e apresenta argumentos bem fundamentados para convencer seu público-alvo. Normalmente, neste gênero, é abordado assuntos atuais e controversos, uma vez que a sua finalidade é expor uma opinião sobre temas de interesse público.

Quanto às CDs, Castellani e Barros (2018) explicitam que o artigo de opinião é produzido geralmente em 1.^a pessoa do singular ou do plural, estruturado pela sequência argumentativa. Trata-se de um texto assinado e datado, mas que nem sempre o autor deixa explícito o tempo e espaço em que escreve. É um texto em prosa que possui normalmente uma página, todavia isso pode variar dependendo do veículo de circulação. Esse gênero sempre vem acompanhando de um título, no qual normalmente se remete a polêmica que discorrerá. Segundo as autoras, o artigo de opinião apresenta argumentos e contra-argumentos que são recursos utilizados pelo autor para defender o seu ponto de vista, sendo uma característica da formação deste gênero. “Para argumentar, o autor do artigo traz argumentos apoiados em dados de pesquisa, de reportagens, levantamentos, evidências, exemplos, etc.” (CASTELLANI; BARROS, 2018, p. 207).

No tocante as CLD, Castellani e Barros (2018) delimitam vários aspectos. Logo, elas apresentam que nos artigos de opinião geralmente utilizam-se pronomes e sinônimos, termos genéricos ou específicos para fazer retomadas textuais, e artigos definidos para se dirigir a algo que se está abordando (em alguns casos utilizam-se artigos indefinidos para apresentar indiferença, distância ou crítica.). As autoras expõem que esse gênero é estruturado predominantemente no tempo verbal presente, dado que o autor situa a discussão no aqui e agora, mas também podem aparecer verbos no passado ou futuro. Além disso, geralmente os verbos de ação são mais utilizados.

Para Castellani e Barros (2018), no gênero em questão, sobressai o uso de nomes (substantivos, pronomes, adjetivos), se comparado aos verbos, e a coesão, ocorre principalmente, por meio dos conectivos lógicos (mas, porém, portanto, afinal) e organizadores textuais. Quanto à linguagem utilizada, normalmente é a norma culta, e em alguns casos a informal para dialogar com o leitor. O vocabulário é do campo semântico da polêmica debatida, com presença de substantivos (concretos e abstratos) empregados pelo autor, às vezes, para expressar seus sentimentos (triste, feliz, revoltado), e adjetivos para demonstrar, por vezes, tom de ironia, crítica e sarcasmo. Ademais, “são utilizados os sinais gráficos: ponto de exclamação (para entonar alguma ideia), ponto de interrogação (fazer perguntas retóricas, críticas, etc.) e dois pontos (introduzir uma conclusão lógica ou também uma ideia irônica)” (CASTELLANI; BARROS, 2018, p. 208).

Em relação às vozes presentes no artigo de opinião, Castellani e Barros (2018) verificam que geralmente a mais presente é a do autor, mas pode recorrer a vozes sociais exteriores, por exemplo, de especialistas no assunto abordado. Por isso, é comum o uso do discurso direto marcado por aspas. A temática decorre “[...] sempre da esfera pública, dos debates coletivos, dos problemas sociais, podem, muitas vezes, surgir de vozes do senso comum, antes de passarem por um olhar analítico de instâncias políticas, partidárias, científicas” (CASTELLANI; BARROS, 2018, p. 208).

No tocante às CS, está presente em todas as etapas do artigo de opinião, dado que os alunos terão que extrair os significados veiculados considerando a relação entre textos lidos, entre a realidade prática e de linguagem (textos-contextos), conhecimentos historicamente construídos, e outros (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Por último, quanto às CMS presentes no artigo gênero, será possível explorar as diferentes linguagens empregadas na construção deste texto, como imagens, fontes de letras, aspectos que interferem no layout, que intenciona a atenção e motivação do leitor para a leitura. A definição de CMS seria, desse modo compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não verbais (LENHARO, 2016).

Diante disso, apresentamos concisamente quais serão as CL abordadas em nossa SD sobre o gênero artigo de opinião:

Tabela 3: Capacidades de linguagem contempladas na SD

CA	CD	CLD	CS	CMS
a) O produtor emissor e enunciador do gênero artigo de opinião; b) A esfera de produção e circulação; c) Os leitores (receptores) do artigo de opinião; d) Os veículos de circulação.	a) Título; b) Questão polêmica; c) Ponto de vista (tese); d) Argumentos; e) Contra-argumentos (exemplos, pesquisas, dados).	a) Retomada textual; b) Organizadores textuais; c) Norma culta da língua.	a) Representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais. b) Atividades de linguagem e praxiológicas. c) Interação com diferentes experiências humanas.	a) Explorar as diferentes linguagens. b) Diversificação de recursos e textos.

Fonte: Adaptado pelos autores com base em Castellani e Barros (2018, p. 212)

Vale ressaltar que elencamos as CL a partir do modelo didático do gênero construído por Castellani e Barros (2018) e acrescentamos a CS e CMS a partir dos nossos estudos.

5 EL GÉNERO ARTÍCULO DE OPINIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

1. Presentación de la situación

Objetivos: Comprender el conocimiento previo de los estudiantes sobre el género del artículo de opinión. Reflejar acerca de las características de un artículo de opinión y su finalidad.

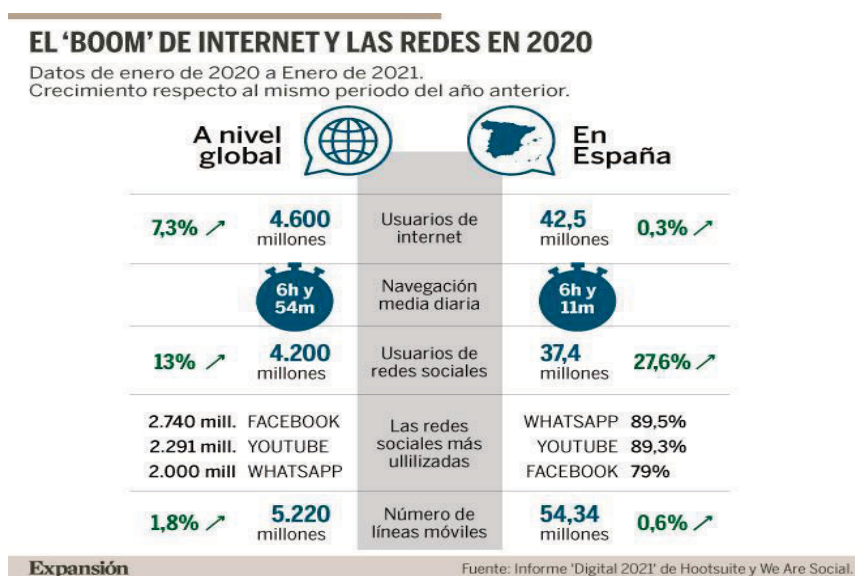
Capacidades de lenguaje: CA; CD.

1) ¿Vamos a hablar? Mire la imagen y discuta.



Disponible en: <https://www.conteudoinboundmarketing.com.br/estrategia-de-marketing-digital/>

- A) ¿Conoces todas las redes sociales que aparecen en la imagen?
- B) ¿Para qué usas las redes sociales? ¿Cuál utilizas más? ¿Por qué?
- C) Ahora compare sus respuestas con el cuadro abajo. ¿Crees que coinciden?
- Discuta con los colegas sobre los datos.



Disponible en: <https://www.expansion.com/economia-digital/innovacion/2021/02/10/6022c89de5fdea59448b459b.html>

- D) ¿Cuál es su opinión sobre el uso de las redes sociales? ¿Hay ventajas? ¿Y desventajas?
- E) Actualmente, podemos compartir nuestras opiniones en una conversación con amigos, pero también compartirlas en las redes sociales. ¿Qué piensas sobre eso? ¿Compartes tus opiniones en las redes sociales? ¿Por qué?
- F) ¿Crees que las opiniones compartidas en las redes sociales influyen en otras personas?
- G) ¿Estás acostumbrado a opinar sobre diferentes temas? ¿Puedes convencer a alguien de tu punto de vista? ¿Cómo lo haces?



Todos los días defendemos nuestra opinión sobre algo, ya sea en una conversación con un colega o en una red social. Es un hecho que discutir y opinar es parte de nuestra vida y que en todo momento estamos tratando de convencer a los interlocutores para que estén de acuerdo con nuestra opinión. Por eso, a menudo usamos argumentos para intentar convencer a quienes nos escuchan o nos leen.

¿Conoces algún texto que esté escrito precisamente para argumentar y defender una opinión?



Artículo de opinión

Es un texto que se escribe y publica con el fin de hablar sobre un tema de interés para promover el intercambio de ideas. En general el tema del que se habla es de actualidad y se trata de algo que le interesa al público en general.

Es un artículo que siempre muestra la firma (asignatura) del autor. A las personas que escriben artículos de opinión se las suele llamar periodista. Pero cualquier persona con prestigio o gran conocimiento sobre un tema puede escribir este género para demostrar su pensamiento a través de fundamentos y argumentos.

Los artículos de opinión pueden encontrarse en diferentes medios de comunicación. Principalmente, se encuentran en diarios y revistas.

Adaptados pelos autores. Disponible en: <https://ldefinicion.com/articulo-de-opinion/>. Acceso en: 13 jul. 2021.

2. ¿Vamos a leer algunos artículos de opinión?



Utilice su teléfono móvil para navegar por algunos sitios web que publican este género y seleccione algunos para leer. A continuación, se ofrecen algunas sugerencias de los periódicos en línea:

P
E
S
Q
U
I
S
A



<https://elpais.com/opinion/>



<https://8columnas.com.mx/opinion/>



<https://www.cronica.com.ar/seccion/opinion/>

3. Elija uno de los artículos de opinión que ha leído y responda:

- A) ¿Cuál es el título del artículo de opinión?
- B) ¿En qué medio se publicó el artículo de opinión? ¿Qué sección?
- B) ¿Cuál es el tema que se discute en el texto? ¿Es actual? ¿Polémico?
- C) ¿Existe la firma del autor? ¿Quién es el autor?
- D) ¿Hay posicionamientos y argumentos críticos en el texto? ¿Cuáles?
- E) ¿Es convincente el artículo de opinión? ¿Por qué?
- F) ¿Por qué el autor escribió un artículo de opinión?

4. ¿Vamos a estudiar?



Ahora que sabes qué es un artículo de opinión y su finalidad, aclaramos que en esta secuencia didáctica ustedes utilizarán este género para producir un artículo de opinión sobre el uso de las redes sociales. Los textos producidos circularán en una página de Facebook de la clase que crearemos juntos.

2. Módulo 1: Reconocimiento del género y la lectura.

Objetivo: reconocimiento y constitución del género discursivo en estudio.
Capacidades de lenguaje: CA; CD.

• Análisis de las condiciones de producción



1. Lea el artículo de opinión y responda las preguntas:



Las redes sociales son un modo de entretenimiento, información y chat gratuito que se utiliza por internet donde se ve relacionada una sociedad con varios individuos. en las redes sociales se usa para la interacción en chat, blogs, foros, juegos en línea, webcam, etc. en estas redes se puede encontrar amigos que hace muchos años no veía como por ejemplo en facebook, o leer lo que comentan famosos en twitter, charlar y relacionarse con nuevos amigos como lo es hi5 friendster, myspace, o ya sea compartir fotos como lo es instagram. Hoy en día la mayoría de personas utilizan alguna red social de las 200 que se encuentran actualmente, esto es por la globalización.

Las redes sociales tienen ventajas y desventajas, las ventajas son los reencuentros con conocidos, relacionarse con gente nueva, compartir momentos especiales, encontrar información en tiempo real, etc. las desventajas son los peligros que se puede tener conforme a la privacidad de la persona, puede que la persona cambien su comportamiento, la falta de control de los datos personales, pueden llegar a ser adictivas y tomar mucho tiempo del determinado, daños en la salud física y mental.

Creo que debería de haber algunas restricciones al respecto con estas paginas sobre todo y principalmente con menores de edad.

Para mi las redes sociales son un tipo de comunicación, información y diversión donde podemos compartir momentos sentimentales, importantes; donde nos podemos expresar hacia los demás sin tener que avergonzarnos obviamente teniendo precauciones, donde podemos pasar un tiempo hablando con amigos o familiares sobre cualquier tema.

¡esta es mi opinión!

Disponible en: <https://www.albacetediario.es/mi-opinion-sobre-redes-sociales>.

- A) ¿Cuál es el tema del texto?
- B) ¿Quién es el autor?
- C) ¿Qué motivó al autor a escribir un artículo de opinión sobre este tema?
- D) ¿Cuál es la opinión defendida por el autor?
- E) ¿Cuál es el propósito del autor al escribir este texto?
- F) ¿A quién va dirigido el texto?
- G) ¿Por qué piensas que este texto está dirigido a ese público?
- H) ¿Qué es más interesante de la lectura y la escritura de los artículos de opinión?
- I) ¿Qué te llamó más la atención del artículo de opinión?
- J) ¿Estás de acuerdo con la opinión expresada en el artículo de opinión?



Debate oral

2. En grupos discuta su opinión sobre las redes sociales. Adopte una posición crítica sobre el tema y discuta sobre él defendiendo su punto de vista. Para eso, piensa en los siguientes aspectos: ¿Estás en contra o a favor del uso de las redes sociales? ¿Estás de acuerdo con las ventajas y desventajas de usar las redes sociales presentadas en el artículo de opinión?
3. Después de la discusión, elija a un estudiante para que resuma la opinión del grupo para los compañeros de clase.

3. Módulo 2: Estructura del artículo de opinión

Objetivos: reconocimiento de algunas características básicas del género de artículos de opinión; Comprender cómo el título, tema controvertido, punto de vista, argumentos y contraargumentos son importantes en la construcción y estructuración de un artículo de opinión.

Capacidades de lenguaje: CA; CD; CS; CMS.

● Construcción del artículo de opinión

1. ¿Vamos a hablar?

A). En esta unidad leerás dos artículos de opinión publicados en el diario *El País*. ¿Conoces este diario?

B) ¿Por qué los autores decidieran pronunciarse sobre el tema a través de un artículo de opinión y no de otro género?

C) ¿Por qué los autores eligieron publicar su texto en *El País* y no en otro medio de comunicación?



2. Lea este artículo de opinión y responda:

The screenshot shows the top of the El País website. At the top left, there is a language selector set to 'ESPAÑA'. To the right are buttons for 'SUSCRIBETE' and 'INICIAR SESIÓN'. The main header features the 'EL PAÍS' logo. Below the header, the word 'Opinión' is prominently displayed on the left, and a navigation bar on the right lists sections: EDITORIALES, TRIBUNAS, COLUMNAS, CARTAS A LA DIRECTORA, LAS FIRMAS DE EL PAÍS, and DEFENSOR DEL LECTOR. The article title 'Datos digitales y tecnología para un mundo mejor' is centered in a large, bold font. Below the title is a subtitle: 'Esta crisis nos ofrece la oportunidad de reevaluar nuestras formas de vida, nuestros incentivos, nuestras prioridades y de impulsar un cambio real'. The authors' names 'NURIA OLIVER', 'CAPITOLINA DÍAZ', and 'CECILIA CASTAÑO' are listed below the subtitle, along with the date '28 ENE 2021 - 20:30 BRT'. At the bottom of the article preview are social media sharing icons for WhatsApp, Facebook, Twitter, and a general share icon.

La pandemia de covid-19 ha puesto al descubierto debilidades estructurales profundamente arraigadas en nuestro mundo. El coronavirus y sus efectos socioeconómicos afectan de manera desproporcionada a las personas pobres, a las mujeres, a las personas con discapacidad, a los migrantes, a las minorías y a los pueblos gobernados por populistas. Por ello hay autores que consideran que esta pandemia es, más bien, una **sindemia**.

En este contexto, los datos digitales y la tecnología constituyen herramientas imprescindibles para enfrentar los **retos** que tenemos por delante. Por una parte, actúan como lentes sobre la realidad subyacente, y nos ayudan a saber lo que está ocurriendo, dónde, cómo y por qué; por otra son auténticas **palancas** de cambio a la hora de diseñar, aplicar y evaluar políticas. De hecho, la crisis actual nos ofrece una oportunidad única para preguntarnos cómo los datos digitales y la tecnología pueden mejorar verdadera y estructuralmente nuestro mundo, ayudándonos no solo a luchar contra la covid-19 sino especialmente a hacerlo construyendo una sociedad mejor.

En los últimos meses hemos sido **testigos** de un **despliegue** a nivel global de multitud de herramientas tecnológicas para ayudarnos a abordar esta terrible pandemia. Entre otras, las aplicaciones de rastreo de contactos; las páginas de internet y aplicaciones para el autodiagnóstico; los algoritmos de Inteligencia Artificial para acelerar el descubrimiento de fármacos y/o

vacunas eficaces, para diagnosticar a partir de pruebas radiológicas o para predecir la probabilidad de necesitar servicios de cuidados intensivos a partir de síntomas, datos del historial médico y datos demográficos; el análisis de Big Data para modelar la movilidad humana a gran escala; los sistemas de vigilancia y control de cuarentena; los modelos epidemiológicos computacionales, enriquecidos con datos; y el análisis automático de datos de las redes sociales y/o de encuestas ciudadanas para entender la situación y percepción de la ciudadanía durante la pandemia.

Herramientas que, sin duda, tienen un inmenso potencial en la búsqueda de alternativas que ahorren sufrimiento humano y contribuyan a encontrar soluciones a los grandes retos sanitarios y socioeconómicos que nos deja este desastre natural. Sin embargo, además del conocimiento e indispensable apropiación ciudadana de dichas herramientas digitales, es momento también de cuestionar críticamente las implicaciones amplias de su uso, incluyendo su posible permanencia en nuestras vidas y sociedades más allá de la respuesta pandémica inmediata. Este análisis de implicaciones nos permitiría identificar — no solo desde los entornos de tecnólogos sino, sobre todo, desde los institucionales y ciudadanos— unos principios rectores que definen cómo diseñamos, desarrollamos e implementamos dichas tecnologías con el objetivo de maximizar el impacto positivo de las mismas y minimizar su impacto negativo. Desde nuestro punto de vista, hay cinco elementos que juegan un papel primordial en la elaboración de dichos principios.

En primer lugar, el contexto de las decisiones que se están tomando durante la pandemia. Deberíamos conocer sus objetivos, analizar sus consecuencias y estimar su impacto a largo plazo, desde multitud de puntos de vista: sanitario, medioambiental, económico, laboral, comercial, político, social, legal, ético... El contexto también engloba entender los riesgos, beneficios, limitaciones e impacto de las distintas tecnologías que estamos desplegando para luchar contra el coronavirus. No podemos **olvidar** que no todas las respuestas pueden o deben ser digitales, y que no todas las personas podrán acceder a soluciones digitales. Por tanto, las soluciones deben ser pensadas de una manera holística e inclusiva que no deje a nadie atrás. La regulación tiene un papel clave que desempeñar a este respecto. Una regulación que tiene que ser necesariamente global para garantizar que las iniciativas puedan escalarse rápidamente—y necesitamos la escala ya que los retos a los que nos enfrentamos, incluyendo las pandemias, son globales— y puedan perdurar en el tiempo.

En segundo lugar, la educación. Las y los ciudadanos deberíamos recibir información clara, precisa y comprensible. Se están generando enormes cantidades de desinformación y desconfianza sobre la pandemia, lo que dificulta que podamos discernir entre hechos, bulos, teorías de la conspiración y falacias, alimentándose y alimentando la polarización social. No podemos obviar el papel que juegan las empresas y plataformas de redes sociales en este contexto. Además, la pandemia de covid-19 ha puesto de manifiesto que, en contra de lo que pueda pensarse, no existe suficiente cultura de datos y de competencia digital tanto entre los comunicadores, como funcionarios públicos e incluso responsables de la toma de decisiones. Esta insuficiencia tiene consecuencias potencialmente devastadoras. La educación y la colaboración a largo plazo de un conjunto diverso de experto/as en áreas relevantes —como las ciencias de datos, epidemiología, antropología, informática, inmunología, salud pública, economía y sociología— pueden ser de gran ayuda para conseguir que, cada vez más, la toma de decisiones de políticas públicas estén basadas en la evidencia y el conocimiento. En estas colaboraciones hay que considerar también los incentivos y las limitaciones de los participantes y trabajar juntos para **lograr** resultados beneficiosos para todas las partes. Un ejemplo de tal colaboración es el grupo de ciencias de datos en la lucha contra la covid-19 de la Generalitat valenciana que, desde marzo de 2020, contribuye con análisis de datos y conocimiento experto al Comisionado para Presidencia de la Generalitat valenciana en Inteligencia Artificial y Ciencias de Datos en la lucha contra la covid-19.

En tercer lugar, están los **datos**. Necesitamos datos de alta calidad, captados y compartidos de manera sistemática y accionable, para alimentar sistemas humanos en la lucha contra la pandemia y contribuir a construir una sociedad más preparada para abordar retos como el que enfrentamos hoy. Los datos son, sin duda, una de las herramientas más poderosas a nuestra disposición. Es urgente crear los ecosistemas tecnológicos y legales necesarios para conseguir que los datos se capten, compartan y analicen de manera interoperable, preservando siempre la privacidad de las personas y con las más altas garantías de seguridad. Los responsables de la toma de decisiones, los medios de comunicación y los ciudadanos deberíamos saber qué datos nuestros (tanto datos en **crudo** como transformados) se están recopilando y cómo; qué representan; cómo y por qué se almacenan, se analizan y potencialmente se comparten. Los reguladores y controladores de datos juegan un papel clave para

garantizar las salvaguardas adecuadas con respecto a la privacidad, el consentimiento y la inclusión de los interesados, y para ayudar a conseguir el necesario equilibrio entre la respuesta ante una situación de emergencia y la protección de los derechos fundamentales.

En cuarto lugar, la transparencia y la confianza. La honestidad y la transparencia son claves para generar confianza, junto a la competencia y la fiabilidad. La situación actual nos ha abierto los ojos a la ciudadanía, y a los actores políticos, económicos y sociales, mostrando que —aunque los datos son un elemento clave para apoyar la toma de decisiones— dichos datos pueden ser sesgados, manipulados y abusados. Además, muchos colectivos están menos conectados y por tanto es posible que no se esté contando con ellos, ni se les esté incluyendo. Qué puede y no puede lograrse mediante datos y tecnología debe comunicarse de forma transparente para que los ciudadanos y la sociedad podamos decidir al respecto.

En quinto lugar, las personas, que tenemos que estar —de verdad— en el centro de todo desarrollo tecnológico. Deberíamos hacer —y exigir— desde perspectivas éticas y de derechos humanos, simulaciones de consecuencias no deseadas, minimizando los riesgos potenciales antes de implementar y desplegar cualquier tecnología con impacto en las personas, en otros seres vivos o en el planeta. Resulta esencial, en ese sentido, que las respuestas sociales y conductuales a las intervenciones mediadas por tecnología digital se anticipen e integren en el diseño de las herramientas y las aplicaciones. Esto requiere consultas públicas a gran escala, gobernanza crítica, mecanismos de regulación y rendición de cuentas, portales de internet y foros locales para garantizar que los ciudadanos estemos informados y podamos participar activamente en la definición de prioridades, procesos y resultados.

Esta crisis nos ofrece la oportunidad de reevaluar nuestras formas de vida, nuestros incentivos, nuestras prioridades y de impulsar un **cambio** real aprovechando algunas de las poderosas herramientas que tenemos en nuestras manos: los datos y la tecnología. Pero ello no será posible si no nos organizamos —tanto el sector público como el privado y la sociedad civil— y trabajamos para construir una sociedad mejor a través de un enfoque humanista que aproveche el uso de datos y tecnologías digitales para el bien común. Un enfoque que debe concretarse —transversal y operativamente— en el conjunto de políticas tecnológicas y de datos, plasmadas en nuestro país sobre todo en la nueva Agenda España Digital 2025.

Sabemos que no podremos construir un mundo más próspero, justo y sostenible sin la ayuda de la tecnología. Y aunque no todo desarrollo tecnológico significa progreso, este se acelera gracias a la innovación tecnológica alineada con los valores de dicho progreso: la mejora de la calidad de vida de las personas, del resto de seres vivos y del planeta en sí mismo. No dejemos pasar esta oportunidad y actuemos de manera audaz y transformadora, ahora. Sabiendo que el gran salto que nos toca dar no es solo relativo a la tecnología sino también de gobernanza, participación y apropiación de lo que debe considerarse un bien público estratégico.

Este es el quinto de una serie de artículos sobre las consecuencias de la pandemia desde ópticas multidisciplinares elaborados por: Cecilia Castaño, catedrática en Economía Aplicada en la Complutense de Madrid; María Ángeles Sallé, doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Valencia; Capitolina Díaz, catedrática de Sociología en la Universidad de Valencia y Nuria Oliver, doctora en Inteligencia Artificial por el MIT, cofundadora y vicepresidenta de ellis.eu.

Disponible en: <https://elpais.com/opinion/2021-01-28/datos-digitales-y-tecnologia-para-un-mundo-mejor.html>.

<i>Glosario</i>	<i>Definición</i>
Cambio	<i>Acción y efecto de cambiar. Reevaluar nuestras formas de vida.</i>
Crudo	<i>Dicho de un proceso, de un negocio, etc.: Que no está suficientemente elaborado.</i>
Datos	<i>Información sobre algo concreto que permite su conocimiento exacto o sirve para deducir las consecuencias derivadas de un hecho. Los ciudadanos deberíamos saber qué datos nuestros</i>
Despliegue	<i>Exhibición, demostración. Multitud de herramientas tecnológicas.</i>

Lograr	<i>Conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea. Resultados beneficiosos para todas las partes</i>
Olvidar	<i>Dejar de retener en la mente algo o a alguien. Soluciones digitales.</i>
Palancas	<i>Máquina simple que consiste esencialmente en una barra rígida que se apoya y puede girar sobre un punto, y que sirve para transmitir una fuerza. Diseñar, aplicar y evaluar políticas.</i>
Retos	<i>Provocación o citación al duelo o desafío.</i>
Sindemia	<i>Dos o más enfermedades interactúan de forma tal que causan un daño mayor que la mera suma de estas dos enfermedades. La pandemia de covid-19 ha puesto al descubierto debilidades estructurales profundamente arraigadas en nuestro mundo.</i>
Testigos	<i>Persona que da testimonio de algo, o lo atestigua.</i>

Disponible en: <https://www.rae.es>
 Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54543375>

- A) ¿Cuál es el tema debatido en el texto?
 B) ¿El tema debatido es actual y polémico? ¿Es significativo para el lector? ¿Por qué?
 C) ¿Cuál es la fecha de la publicación y el medio en qué o texto fue vehiculado?
 D) ¿Cuál es la relación entre la imagen y el texto?
 E). Observe el layout del texto. ¿Cómo están dispuestas las letras, tamaño y color, y como eso contribuye para la construcción del texto?
 F) ¿Por qué hay una frase destacada debajo del título?



Diferencia entre opinión y argumento

Opinión: es un juicio formado por una persona mediante experiencias o conocimiento previos acerca de algo o de alguien. Las opiniones son conceptos que las personas han formado y poseen.

Argumento: se trata de un razonamiento por medio del cual se justifica algo. Este razonamiento siempre tiene una finalidad específica, se trata de una forma de comprobar, justificar o refutar una teoría o postura. Existen varios tipos de argumentos que se pueden usar tanto en discursos formales como en discursos informales:

- Argumentos basados en valores (resaltan los valores éticos de una posición);
- Argumentos basados en descripciones;
 - Basados en datos;
- Basados en la autoridad (se respalda un argumento bajo una autoridad en el tema que lo apoye);
 - En definiciones;
 - En experimentos;
- Argumentos de comparación;
- Argumentos de falacia (analiza el discurso opuesto y señala sus fallas);
- De interpelación (se le cuestiona a la otra persona acerca de sus argumentos intentando probar su error).

Disponible en: <https://difiere.com/diferencia-opinion-argumento>

- G) ¿Cuál es la posición crítica asumida por el autor?
 H). Para defender su posición crítica, ¿Qué argumento es el más convincente del texto?
 I) ¿El papel social del autor interfiere en su posición crítica?
 J). Clasifique con paréntesis en el texto el párrafo o pedazo con:
 (PUNTO DE VISTA); (ARGUMENTO); (CONTRA-ARGUMENTO); (CONCLUSIÓN).
 K). Explique con sus palabras la definición de cada frase.
 a) Punto de vista:
 b) Los argumentos:
 c) Los contra-argumentos:

d) La conclusión (final):

- **Análisis de la arquitectura interna del texto**



3. Lea este artículo de opinión y responda:

Selecciones

ESPAÑA

SUSCRIBETE

INICIAR SESIÓN

EL PAÍS

Opinión

EDITORIALES · TRIBUNAS · COLUMNAS · CARTAS A LA DIRECTORA · LAS FIRMAS DE EL PAÍS · DEFENSOR DEL LECTOR

COLUMNA > |

Redes sociales

Mi paz y mi intimidad son algo que valoro demasiado como para ponerlo al alcance de cualquiera, y menos de esos que disfrutan destrozando al prójimo

JULIO LLAMAZARES

17 ABR 2021 - 00:00 BRT

Introducción	Lo primero que habría que poner en duda de las redes sociales es su nombre ¿Son verdaderamente redes? Y, sobre todo, ¿son sociales? Una red es algo que recoge y hasta ahí podría ser acertado el nombre de las denominadas redes sociales, puesto que recogen las opiniones de quienes participan en ellas y las arrastran por el mundo etéreo poniéndolas a disposición de otros. ¿Pero son sociales realmente? Quiero decir: ¿socializan la opinión de quien la emite o simplemente la enfrentan a otras? Y, sobre todo, ¿se puede socializar la opinión cuando esta destila odio o está al servicio de intereses, incluso programada basándose en algoritmos, como desgraciadamente ocurre cada vez más?	Punto de vista
Desarrollo	Esta semana ha sido la alcaldesa de Barcelona, Ada Colau, la que ha anunciado que deja una red social harta de recibir insultos, amenazas y descalificaciones en vez de comentarios divergentes y opiniones distintas a la suya, que es lo que se espera del intercambio de ideas, pero antes han sido otros muchos, escritores, políticos, periodistas, los que han dejado las redes hartos de lo mismo que aquella. Alguno ha vuelto a caer en la tentación y ha vuelto a abandonar en seguida al comprobar que lo que le esperaba era lo mismo que a las adúlteras en tiempos de Jesucristo: la lapidación pública y despiadada de quienes se creen con derecho a destrozarse a quien no piensa como ellos, o ni siquiera eso: porque no les gusta su cara o simplemente por existir. Desde el anonimato de sus domicilios y desde la impunidad que otorga al que insulta el seudónimo, muchos se imaginan dioses mientras se manifiestan como indeseables. Siempre ocurrió (en las gradas de los estadios o desde el burladero de metal del coche), pero no tanto como en estos tiempos en los que para insultar al prójimo sólo se necesita un ordenador o un móvil y ganas de hacerlo. Y, por supuesto, la catadura moral precisa para que a ti mismo no te repugne tu comportamiento.	Argumentos

Conclusión

A menudo, me han mirado como a un extravagante, cuando no como a un antiguo o un friki, como se denomina ahora al que no hace lo mismo que la mayoría y además no lo oculta, por no tener redes sociales y, por tanto, no intercambiar opiniones con mis lectores tanto de mi literatura como de mis artículos de prensa. Primero, no es verdad del todo, porque con mis lectores sí hablo e intercambio opiniones, pero de igual a igual y a cara descubierta cuando me los encuentro, ya sea en un acto público, ya sea por la calle o en un bar, y, segundo, tampoco me **enorgullezco** ni hago bandera de una **misantropía** virtual que no sufro, al revés: lo virtual forma parte importante de mi vida, pero entiendo que alguien no lo comprenda. Aunque la explicación es sencilla: mi paz y mi intimidad son algo que valoro demasiado el anonimato más, y, como escribió Fernando Pessoa, para mí, escribir es mi forma de estar solo.

Reafirmación del punto de vista

Disponible en: <https://elpais.com/opinion/2021-04-17/redes-sociales.html>

Glosario	Definición
Burladero	<i>En este caso se refiere al para choque de un carro.</i>
Catadura	<i>Gesto, semblante, aspecto, en este caso a nivel moral.</i>
Desgraciadamente	<i>Desolador, desagradable, lamentable, terrible o deplorable.</i>
Enorgullezco	<i>Ser una persona o una cosa motivo de orgullo para otra.</i>
Harta	<i>De recibir insultos, amenazas y descalificaciones.</i>
Misantropía	<i>La aversión general al género humano.</i>
Seudónimo	<i>Que oculta con un nombre falso el suyo verdadero.</i>

- A) ¿Cuál es el título del texto? ¿Considera el título adecuado al texto? ¿Por qué?
- B) ¿Cuál es la cuestión polémica presentada en el texto?
- C) ¿En cuál de las 3 partes del texto, el autor presenta su punto de vista?
- D) ¿Cuáles son los argumentos utilizados por el autor para defender su punto de vista?
- E). Identifique la retomada del punto de vista realizado en la conclusión.
- F) ¿Cuál es su opinión sobre las redes sociales?
- G). Retire del texto:

Estructura	Respuesta	Parágrafo
Presentación de la tesis		
Argumentos		
Conclusión		

5.3 Producción inicial

Objetivo: Comprender las CL de los estudiantes para escribir artículos de opinión.

Capacidades de lenguaje: CA; CLD; CD; CD; CMS.



1. Para escribir el artículo de opinión, considere la siguiente situación comunicativa.

Tema

Los beneficios y daños de las redes sociales.

Finalidad

Producir un artículo de opinión desde un punto de vista, que puede ser a favor o en contra.

Lenguaje y construcción

Lenguaje Formal

Estructura:

- A. Introducción;
- B. Opinión o tesis;
- C. Argumentación / contra argumentación;
- D. Conclusión.

Lectores

Profesor y alumnos de la clase.

Circulación

Página de la clase de Facebook que será criada por nosotros. Cada día se publicará un artículo de opinión y todos los alumnos de esta clase podrán acceder, leer y comentar sobre ellos. Por lo tanto, escriba su texto usando la computadora o cuaderno.

● Planeamiento del texto

Tabla 1: Planeamiento de su artículo de opinión

1. ¿Cuál es el propósito de escribir el artículo de opinión?	
2. ¿Cuál va a ser la temática del artículo de opinión?	
3. ¿Qué posición van a tomar frente al artículo de opinión?	
4. ¿Qué argumentos utilizará para escribir el artículo de opinión?	
5. ¿Cuál va a ser la tesis y cómo va a ser presentada la tesis?	

Fuente: adaptado de Díaz (2018)

Este paso es muy importante para comprender lo que ya sabe sobre este género y lo que aún necesita aprender. ¡Vamos allá!

5.4 Módulo 3: Recursos lingüísticos

Objetivos: identificar y utilizar los recursos lingüísticos importantes para la construcción de artículos de opinión;
 Presentar los operativos argumentativos utilizados para la organización textual;
 Trabajar con pronombres significativos para reanudar el texto;
 Abordar el uso del lenguaje formal en el idioma de destino.
Capacidades de lenguaje: CLD; CMS.

1. ¿Vamos a hablar?

A). Ahora leeremos un artículo de opinión publicado en el diario Las2 Orillas. ¿Conoces este diario?

B) ¿Por qué el autor decidió pronunciarse sobre el tema a través de un artículo de opinión y no de otro género?

C) ¿Por qué el autor elige publicar su texto en este diario y no en otro medio de comunicación?



2. Lea este artículo de opinión y responda:

Las redes sociales no son peores que los cigarrillos: una crítica a Jaron Lanier y a los medios

NOTA CIUDADANA

"Las eminencias también pueden ser víctimas de sus propias opiniones prejuiciadas e influenciar las decisiones de otras personas en la misma dirección"

Por: **Jesús Alberto Plata Pinilla** | septiembre 21, 2020

Este es un espacio de expresión libre e independiente que refleja exclusivamente los puntos de vista de los autores y no compromete el pensamiento ni la opinión de Las2orillas.



Foto: Canticle - CC BY-SA 3.0

El 20 de septiembre se publicó en El Tiempo la entrevista que le realizó Hugo Alconada a Jaron Lanier, considerado por muchos el padre de la realidad virtual. Entre otras cosas, Lanier afirma que las redes sociales son peores que los cigarrillos. Para sustentar su posición de rechazo a las redes sociales apela a algunas situaciones constatables por el sentido común, pero lo cierto es que si se toma a pie juntillas lo que plantea Lanier uno puede terminar tragándose presuntas verdades que examinadas a fondo son inaceptables ([ver la entrevista](#))

Sin duda, Lanier es una eminencia en tecnología y tiene amplio dominio en otros campos, como la música o la futurología. Pero eso no puede hacernos pensar que sus opiniones tengan el mismo valor en otros campos, como —por ejemplo— la psicología. Claro, no es su problema y está en su derecho a expresar opiniones de cualquier tema desde su experiencia. El problema es de los medios, que endiosan las opiniones de reconocidas personalidades para venderse a sí mismos a través de la voz de otros; escogen de ese otro lo que les conviene, aunque no sea lo más valioso que tengan que decir. Y tal selección empieza con los personajes que escogen, sigue con los temas de las entrevistas, se afina con las preguntas y concluye con la edición. En algunos casos ocurre de manera un poco

diferente: los personajes (con poder y agenda propias) escogen los temas y los medios a través de los cuales quieren incidir y se nos vende como periodismo lo que en realidad es un publibreportaje.

Desde este punto de vista, no hay mucha diferencia si quien nos habla es un científico, un político, un gran chef o un rapero porque encapsulados en su propio prestigio se nos venden otras ideas, ajenas a la autoridad de los personajes en cuestión.

La postura de Jaron Lanier de que "la internet, como la conocemos debe ser demolida" puede ser más peligrosa que el cigarrillo y las redes sociales. Conocemos iniciativas jurídicas de gobiernos que han pretendido, con el pretexto de combatir al terrorismo, limitar libertades individuales fundamentales relacionados con el derecho a la información y el uso de internet. Tal es el caso de la USA Patriot Act o de la Ley Lleras en Colombia, cuyas pretensiones, afortunadamente, no prosperaron, o no en la medida esperada en el caso de la Patriot Act. Eso de "demoler", en el contexto de un instrumento que genera interacción entre seres humanos, suena maoísta. Implica la existencia de un poder totalitario que pueda imponer tal medida al resto de la sociedad.

Para sustentar que las redes sociales "son peores que los cigarrillos" Lanier dice: "un cigarrillo te matará, pero no te convierte en una persona diferente. Tendrás cáncer de pulmón, pero seguirás teniendo la misma personalidad". No sé cuál sea la visión existencial de Lanier o su concepto de personalidad, pero la muerte es el cambio más radical que puede sucederle a una persona. Y eso de que después de una grave enfermedad uno sigue teniendo la misma personalidad habría que preguntárselo a los que han sobrevivido a un grave accidente, enfermedad o evento traumático. En realidad, Jaron Lanier parte de una concepción fijista o estática de la personalidad, que sirve para definir algunas tipologías de personalidad según rasgos muy generales, concepción que no es útil para referirse a la personalidad específica y dinámica de cada individuo. Somos seres cambiantes, que aprendemos. Si al perro no lo capan dos veces, mucho menos puede suponerse que en la conciencia humana la repetición de un evento tenga el mismo significado para determinado individuo entre una ocurrencia y otra. Es lo que algunos estudiosos refieren como la singularidad de los fenómenos de la conciencia. Así como Heráclito de Éfeso dijo que nadie se baña dos veces en el mismo río, tampoco es la misma persona la que se sumerge dos veces en aquel río. Así es la personalidad.

Vayamos, entonces, al tema del comportamiento adictivo generado por las "recompensas" en redes. En parte, Lanier tiene razón cuando afirma que hay personas adictas a las redes sociales, en la medida que se le pasan verificando compulsivamente qué tan populares son y cuántos *me gusta* cosechan. Pero es una postura insuficiente para descalificar el papel de las redes sociales en la vida de las personas. Si las considera nocivas por este motivo es porque está generalizando ese tipo de adicción. En este punto su visión es muy simplista, pues reduce la motivación a la recompensa externa, o como se denomina en la teoría, "motivación extrínseca". Sin embargo, existen otro tipo de motivaciones, la intrínseca y la trascendente. La primera se refiere a la satisfacción por la actividad realizada en sí misma, por el acto creativo o la acción materializada; hacemos algo porque nos gusta. La segunda se refiere a la motivación que deriva al pensar en las consecuencias de nuestras acciones para otras personas. Habrá gente que depende de los *me gusta*, como muchos youtubers o "influenciadores" quinceañeros. Pero hay muchos otros que actúan por motivaciones intrínsecas y trascendentes. En este último caso se asume el trabajo en redes sociales como una contribución al mejoramiento de la sociedad.

Aún si se tratara de recibir recompensas emocionales por la actividad en redes sociales, de una motivación extrínseca, es algo legítimo, pues la mayoría de personas que dedicamos tiempo a alguna actividad dirigida a otras personas espera una recompensa por su trabajo. No importa si la recompensa es material o simbólica. En última instancia, si es un problema la adicción por las recompensas, no es exclusiva de las redes sociales, sino que está presente en muchas otras actividades humanas, de manera que pierde valor la calificación realizada por Lanier. No es necesario aquí hablar sobre la importancia del salario emocional en cualquier actividad y de su papel en la actual sociedad. Pero no debemos perder de vista que, más que responder a las leyes de Pavlov, tal necesidad de recompensa emocional es exacerbada por la sociedad del rendimiento a la que se refieren autores como Byung-Chul Han.

Finalmente, para establecer con mayor claridad cuál es el lugar desde el cual habla, Jaron Lanier habría que referirse a aspectos que no son fácilmente identificables en la entrevista publicada, pero que son ampliamente conocidas por otras fuentes. Lanier está contra los desarrollos colectivos en la internet porque es un acérrimo defensor de la iniciativa individual, de la que él mismo es un digno representante. En otras palabras, considera que la creación siempre debe tener reconocimiento económico privado e individual. Por tal motivo no le entusiasman proyectos como Linux. En este punto, plantea varias ideas interesantes sobre formas de redistribuir la ganancia para evitar su concentración en manos de gigantes tecnológicos y financieros, que vale la pena estudiar más a fondo. Sin embargo, un elemento clave que posibilita tales salidas es, precisamente, el que haya personas y colectivos que hayan roto la lógica de apropiación privada del conocimiento gracias a los proyectos colectivos y de código abierto que él critica.

En este orden de ideas, una de las aportaciones más valiosas de Jaron es considerar que "la clave para un sistema saludable es que las personas tengan el control sobre su propia información para que puedan disponer de su propia optimización, que será distinta de la de cualquier otra persona". Pero lo anterior implica mayor educación y democratización de los recursos tecnológicos. Y si recordamos cómo se han construido las democracias, han pasado por periodos de caos como el que observamos en las redes. Pretender su control en este momento sería como darle carta blanca a la "monarquía tecnocrática" a la que pertenece Jaron Lanier.

El cigarrillo siempre es nocivo, para los fumadores activos y pasivos. Las redes sociales han demostrado ser nocivas en unos casos y benéficas en otros: estás equivocado, Jaron Lanier.

Adaptado de: <https://www.las2orillas.co/las-redes-sociales-no-son-peores-que-los-cigarrillos-una-critica-a-jaron-lanier-y-a-los-medios/>

- A). Explique que llevó al autor a escribir este texto.
 B). En el texto, el autor cita una entrevista concedida por Jaron Lanier. ¿Sabes quién es? Investigue.
 C) ¿Cuál es la relación entre la imagen y el texto?
 D) ¿El autor se coloca a favor o en contra del uso de las redes sociales?
 E) ¿Qué argumentos usa para defender su punto de vista?
 F) ¿Está de acuerdo con el autor? ¿Por qué?

2. Análisis de los elementos que componen el estilo del género del artículo de opinión.

- A) ¿Qué significa a palabra cohesión? Busque en el diccionario.
 B). A veces, el autor del texto utilizó pronombres y, en otras, nombres para resumir palabras, expresiones o declaraciones completas presentadas en el texto. Desglóselos a continuación:

✓ Pronombres:

✓ Nombres:



Anáfora

Es un mecanismo gramatical de referencia que evitan las repeticiones innecesarias y, permiten la reaparición de un referente en el texto mediante sustitutos (pronombres, adverbios...). O sea, relación existente entre un elemento del discurso y otro elemento del mismo discurso que ha aparecido formulado anteriormente.

Elementos anafóricos

- **Pronombres demostrativos, posesivos:** mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro etc.; este, esta, esto, estos y estas; aquel, aquello, aquella, aquellos y aquellas etc.
- **Pronombre personal de 3ª persona:** él, ella, usted etc.
- **Pronombres personales átonos y tónicos:** me, te, le/se, nos, os, les/se; lo, la, los, las.

Disponible en: <https://sites.google.com/site/totapedrafaparetcampoamor/anaforas-cataforas>

3. Al escribir un artículo de opinión, que es un texto predominantemente argumentativo, las conjunciones u operadores argumentativos son extremadamente importantes para la construcción del texto. Los **conectivos lógicos** son utilizados para enlazar ideas estableciendo relaciones lógicas entre estas. En algunos casos, es necesario tener cuidado con su uso, puesto que pueden tener más de un significado. Vea algunos en la tabla abajo:

Tipo	Definición	Conectores
Adición	Sirven para incluir nueva información o nuevas unidades (párrafos) al texto.	Además, también, conjuntamente, en adición, sumado a esto, etc.
Excepción	Expresan que entre dos enunciados consecutivos, uno es la excepción del otro. De acuerdo con el conector, la posición entre los enunciados puede variar.	Pero, no obstante, sin embargo, a pesar de, aunque etc.
Condición	Presentan una condición o limitante que afecta la idea.	A menos que, siempre y cuando, aunque, a pesar de

Causa	Permiten Insertar una idea (explicación) que es la causa de otra.	Porque, debido a, a causa de, gracias a, por consiguiente, puesto que, ya que, dado que, en vista de, por, pues, etc.
Organización	Indican claramente el orden de las ideas en un texto.	En primer lugar, a continuación, finalmente, en conclusión, para comenzar/terminar, antes de terminar, etc.

Disponible en: <https://leo.uniandes.edu.co/index.php/menu-escritura/sub-gramatica-vocabulario/6-conectores-logicos>

A). Marque en el texto los conectivos lógicos y marca en negrita los pronombres anafóricos.

B). Explique la función de las conjunciones identificadas en el texto.

C) ¿Qué o tipo de conjunción es más utilizada por el autor?

D) ¿El texto está escrito en lenguaje formal o informal? ¿Por qué?

E) ¿El texto está escrito en 1ª persona u 3ª persona? Cite ejemplos del texto.

F) ¿Los verbos predominantes están en el presente, pasado o futuro?

4. Ahora analice y compare el uso de los recursos de lenguaje en los cuatro artículos de opinión leídos en esta secuencia didáctica.

Título	Elementos anafóricos	Conjunciones más utilizadas	Lenguaje utilizado	Conjugación verbal	Tempo verbal predominante
Texto 1 Mi opinión sobre redes sociales					
Texto 2 Datos digitales y tecnología para un mundo mejor					
Texto 3 Redes sociales					
Texto 4 Las redes sociales no son peores que los cigarrillos...					

5.4 Producción final

Objetivos: desarrollar la capacidad de los estudiantes para producir un artículo de opinión; Revisar y reescribir el texto con base en la revisión de las características del artículo de opinión.

Capacidades de lenguaje: CA; CD, CS; CLD; CMS.



Es hora de mejorar aún más su texto producido anteriormente y complementar con sus nuevos conocimientos.

● Revisión

1. Usted debe revisar su texto y verificar si cumple con todos los criterios.
2. Después haremos una corrección en pares. Para eso elija un colega de la clase para leer su texto y llenar la tabla.
3. Ahora es la vez del profesor revisar su artículo de opinión y apuntar posibles problemas y soluciones para ellos.

Tabla 2: Evaluación de su artículo de opinión

Criterios	Yo		Colega		Profesor	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
¿Escribí un título coherente con el tema?						
¿El propósito de mi artículo de opinión es claro?						
¿Es explícita la tesis, en la introducción?						
¿Se identifica claramente los tipos de argumentos?						
¿Los argumentos persuadieron al lector?						
¿La conclusión es coherente frente al argumento?						
¿Se evidencian conectores lógicos?						
¿Son claros y explícitos los anafóricos?						
¿Hay una posición coherente frente a la escritura del artículo de opinión?						

Fuente: adaptado de Díaz (2018)

- **Reescrita**

Al verificar que no ha respondido ningún ítem, intente solucionar el problema y haga la reescrita del texto. Entonces lea nuevamente y revise si ahora está atendiendo todos los criterios. Cómo se publicará su texto, es importante que realice tantas revisiones como sea necesario. Para eso, solicite la ayuda de su profesor.

- **Maquetación del texto**

Luego de la corrección, trabajaremos en la maquetación de su texto (la letra y color del título, la foto (está cerca), la letra del contenido, etc.), ya que circulará en el medio digital, lo que lo permite contener elementos multisemióticos que contribuyan a la construcción de sentido.

- **Divulgación de los artículos de opinión al público**

Ahora que su artículo está pronto, publique su texto en la página de Facebook creada por nosotros. Ahora todos los colegas podrán leer y comentar sus textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto procurou apresentar uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2010; MIQUELANTE; CRISTOVÃO; PONTARA, 2020) para o ensino de língua espanhola a partir da perspectiva do ISD (BRONCKART, 2007), contemplando as cinco CL (DOLZ; SCHENEUWLY, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; LENHARO, 2016). Para tanto, elegemos o gênero artigo de opinião devido à importância da formação de um cidadão crítico, que reflete, debate e contesta sobre assuntos diversos, ou seja, consegue participar da sociedade em que vive por meio do uso da linguagem. Logo, entendemos a relevância de promover o trabalho com diferentes práticas sociais de leitura e escrita na sala de aula a partir da criação de atividades significativas que envolvam situações reais de comunicação.

A respeito do gênero selecionado, concordamos com Uber (2008, p. 7), ao afirmar que ao conhecer a opinião do outro “[...] torna-se possível rever valores e aceitá-los, transformá-los ou refutá-los, e escrever artigos de opinião nos possibilita explicitar nossas

opiniões a respeito de diferentes temas”. Nesse sentido, consideramos que o trabalho com o gênero artigo de opinião pode estimular o estudante a se posicionar na língua-alvo, apresentando seu ponto de vista e argumentos para sustenta-lo, o que pode levar a capacitação linguística dos participantes do Paraná Fala Espanhol, público-alvo desta proposta.

Entretanto, vale ressaltar que esse trabalho foi elaborado durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, o que dificultou a sua aplicação prática para validação do instrumento e identificação de possíveis lacunas. Em vista disso, esperamos aplicar o projeto piloto e aperfeiçoá-lo durante o retorno das aulas de línguas estrangeiras pelo Paraná Fala Espanhol, que foi descontinuado devido à falta de recursos financeiros.

Pensando na contribuição deste trabalho para o ensino de língua espanhola, esperamos que a SD possibilite que os docentes visualizem as potencialidades do trabalho com os gêneros nas aulas de línguas estrangeiras. Logo, almejamos que essa proposta seja aproveitada, aplicada e adaptada por professores da área que pretendem ajudar os estudantes a dominarem o gênero artigo de opinião, tomando-o como objeto de ensino, visando sua apropriação e utilização em diferentes situações comunicativas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. D. de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012; Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 79-102.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.
- CASTELLANI, R. A.; BARROS, E. M. D. de. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. *Entrepalavras*, v. 8, n. 2, p. 196-214, ago. 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1178>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. 4. ed. Paris: Puf, 1999/2004.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.
- DÍAZ, M. R. *La escritura de artículos de opinión: secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, artículos de opinión, con estudiantes de grado octavo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de Ciencias de la Educación, 2018.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 35-60.

LENHARO, R. I. *Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista da Anpoll*, v. 51, n. 2, p. 153–174, 2020. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1404>. Acesso em: 1 jun. 2021.

PONTARA, C. Produção de sequência didática com base no gênero infográfico em língua inglesa: um olhar para o processo de transposição didática. *Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 241– 284, 2019.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 19-34.

UBER, T. de J. B. *Artigo de opinião*: Estudos sobre um gênero discursivo. Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – PDE, Maringá, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_terezinha_jesus_bauer_uber.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.



Recebido em 05/11/2021. Aceito em 09/12/2021.

REPRESENTAÇÃO DAS FORMAS DE TRATAMENTO NAS VARIEDADES DO ESPANHOL: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

**REPRESENTACIÓN DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN VARIEDADES DEL ESPAÑOL:
UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA**

**REPRESENTATION OF THE FORMS OF TREATMENT IN SPANISH VARIETIES: A PROPOSAL
FOR A DIDACTIC UNIT**

Brenda de Oliveira Dardari*

Carolina Ecard Barros**

Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold***

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, refletimos sobre a variação e o preconceito linguístico no português brasileiro e nas variedades do espanhol. Também analisamos a representação das formas de tratamento das variedades do espanhol em um material didático para o Ensino Médio para, posteriormente, propor uma unidade didática que desenvolva essa reflexão. Elaboramos uma unidade didática organizada com ênfase nos gêneros sinopse e curta-metragem para sensibilizar os aprendizes a respeito das relações que temos e

* Doutoranda do Programa de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e professora de língua espanhola da rede privada do Rio de Janeiro. E-mail: brenda.dardari@gmail.com.

** Doutoranda do Programa de Letras Neolatinas da Faculdade de Letras (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e professora de língua espanhola da rede pública de Niterói. E-mail: carolina.ecard@hotmail.com.

*** Doutora em Linguística (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Professora de Língua Espanhola da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas desta mesma universidade. E-mail: m.sebold@letras.ufrj.br.

podemos ter e também conhecer algumas formas de tratamento em uso de três variedades do espanhol. Ao final da unidade didática, esperamos que o aprendiz seja protagonista de sua produção escrita e oral ao planejar e realizar um curta-metragem em espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático. Unidade didática. Espanhol como Língua Estrangeira. Formas de tratamento. Variedades do espanhol.

RESUMEN: En este artículo, reflexionamos respecto a la variación y los prejuicios lingüísticos en portugués brasileño y en variedades del español. También analizamos la representación de las formas de tratar las variedades del español en el material didáctico de Bachillerato, para, posteriormente, proponer una unidad didáctica que desarrolle esta reflexión. Creamos una unidad didáctica organizada con énfasis en la sinopsis y los géneros de cortometrajes para sensibilizar a los alumnos sobre las relaciones que entablamos y podemos entablar, y también conocer algunas formas de tratamiento en uso de tres variedades del español. Al final de la unidad didáctica, esperamos que el alumno sea el protagonista de su producción escrita y oral a la hora de planificar y realizar un cortometraje en español.

PALABRAS CLAVE: Material didáctico. Unidad didáctica. Español como lengua extranjera. Formas de tratamiento. Variedades de español.

ABSTRACT: In this article, we reflect on linguistic variation and prejudice in Brazilian Portuguese and Spanish varieties. We also analyze the representation of the ways of treating the varieties of Spanish in teaching material for High Schools, in order, later, to propose a didactic unit that develops this reflection. We created an organized didactic unit with an emphasis on synopsis and short film genres to sensitize learners about the relationships we have and can have and learn about some forms of treatment in use of three varieties of Spanish. At the end of the didactic unit, we hope that the learner will be the protagonist of his written and oral production when planning and directing a short film in Spanish.

KEYWORDS: Teaching material. Teaching unit. Spanish as a Foreign Language. Forms of treatment. Varieties of Spanish.

1 INTRODUÇÃO

O contexto de aquisição de uma língua estrangeira tem se mostrado como uma produtiva área de pesquisa seja ao olhar para o ponto de vista do aprendiz, daquele que ensina ou do material didático. Sobre o material didático, também muitos estudos têm sido dedicados à avaliação dos materiais disponíveis no Brasil, por exemplo. No contexto do processo de ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira (doravante ELE), temos tido significativos avanços em termos de autoria de materiais didáticos, principalmente aqueles voltados para o contexto das escolas públicas.

Mas, parece predominar uma visão de que muitos desses materiais ou um pouco de cada um deles não atende às necessidades do professor do Oiapoque ao Chui. Prabhu (1990) propõe para o termo “método” três interpretações:

- (1) diferentes métodos são bons para diferentes contextos;
- (2) todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos;
- (3) a noção de métodos bons ou ruins é equivocada.¹

Diante de tal panorama, caberia perguntar: não seria mais produtivo que cada professor elaborasse, ele mesmo, seu material, tendo em vista uma realidade e um público que ele conhece tão bem? Mas, considerando as diferentes realidades de formação de professores em nosso país, poderíamos esperar distâncias muito grandes entre modelos de ensino ou visões do que seja ensinar ou aprender uma língua estrangeira.

Sobre tal tema, Matos (2014, p.166) destaca como importante aspecto na formação de professores no Brasil romper com “[...] a visão tradicional de ensino como repositório de conteúdos e caminhar em direção a uma visão de ensino como educação”. Ainda

¹ Original: “(a) that different methods are best for different teaching contexts; (b) that all methods are partially true or valid; (c) that notion of good and bad methods is itself misguided.” (PRABHU, 1990, p. 161)

seguindo essa mesma linha de pensamento, a autora afirma que o professor não deve se sentir refém do material didático e dispor das habilidades de poder escolher, reescrever, complementar, adaptar e usar considerando sua realidade.

Se muitas dessas habilidades podem ser conteúdos trabalhados nos cursos de formação de professores, os professores dispõem ainda, já há algum tempo, de documentos norteadores que não devem ser desconsiderados no momento de desenhar um material didático. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não considere o espanhol, temos outros documentos anteriores que podem servir de ponto de partida para o desenho e planejamento de cursos na escola pública. Uma dessas fontes são as Orientações Curriculares Ensino Médio (BRASIL, 2006). Nesse documento, são definidos princípios gerais para o ensino de uma LE na escola, entre eles, destacamos: “[...]levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (BRASIL, 2006, p. 133).

Ao destacarmos tais princípios e escolhê-los, já definimos de antemão que nossa visão de língua está voltada para a educação e a formação de um cidadão crítico. Diante do exposto, neste artigo pretendemos discutir o tema da variação linguística numa língua como o espanhol, refletir sobre as formas de tratamento, analisar o tratamento de tal tema em um material didático e, finalmente, propor uma unidade didática que represente a variação linguística nas formas de tratamento.

2 VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E AS FORMAS DE TRATAMENTO

De maneira geral, os estudos linguísticos na atualidade têm se baseado em um mesmo pressuposto: o de que a variação linguística é um aspecto intrínseco das línguas humanas. Cada comunidade linguística é formada por um conjunto de diversos indivíduos que participam constantemente de práticas sociais distintas e que habitam diferentes regiões geográficas. Logo, a variação se apresenta como um fenômeno que reflete as diferenças geográficas, socioculturais e estilísticas entre os falantes de uma mesma língua ou uma mesma comunidade.

Em concordância com Del Olmo (2020), assumimos uma perspectiva de ensino de língua estrangeira segundo a qual a variação linguística pode estar efetivamente integrada ao currículo escolar de maneira transversal e não apenas ser relegada a um papel secundário, como costuma ocorrer. Se a variação for compreendida como um fenômeno da linguagem de caráter superficial, isso pode trazer consequências negativas para o ensino. Os próprios docentes, por acreditarem que o estudo da diversidade linguística pode vir a confundir os alunos, acabam por se esquivar dos aspectos da variação e incorrem no equívoco de apresentar aos alunos formas estereotipadas ou mesmo “domesticadas” (DEL OLMO, 2020, p. 48).

Dentre os desafios oferecidos pelo estudo da heterogeneidade das línguas, encontram-se os tópicos relacionados ao ensino de língua estrangeira. A realidade extremamente diversa e complexa de uma língua como o espanhol exige do professor uma formação linguística adequada. Esta formação deve ser ampla o suficiente para que ele seja capaz de apresentar as variedades desta língua aos alunos, deixando claro que todas elas são igualmente complexas e dotadas de uma organização interna própria. O prestígio social que é atribuído a algumas variedades está fundamentado em fatores estritamente sociais (históricos, políticos, culturais etc.), por isso não existem motivações linguísticas que justifiquem a superposição de uma variedade às outras.

Seguindo essa linha de pensamento, Blanco (2000) defende que a boa formação linguística do docente precisa estar fundamentada no pleno domínio do conceito de norma linguística. Mais do que se aprofundar na definição do que é norma, é necessário também, segundo a autora, que os professores conheçam bem as outras normas cultas da língua além da sua própria e que saibam diferenciar quais aspectos linguísticos são comuns a todas as variedades do mundo hispânico e quais se restringem a uma só variedade.

Existem duas principais acepções atribuídas ao termo norma: quando nos referimos ao conjunto de fenômenos linguísticos que são corriqueiros e habituais em uma comunidade linguística, ou seja, aos usos considerados normais dentre os falantes dessa comunidade, estamos tratando do conceito de *norma objetiva*; por outro lado, a *norma prescritiva* tem caráter normativo e está relacionada a modelos de correção gramatical artificialmente construídos, que se manifestam por meio de dicionários e manuais de gramática (LAGARES, 2016).

A norma padrão, segundo Lagares (2016), é o resultado de um processo consciente de codificação e elaboração de um modelo linguístico que serve para prescrever os usos considerados corretos. Deste modo, a norma padrão consiste numa construção artificial que não está representada por uma variedade linguística própria de nenhum falante.

Em Lagares (2018, p.214), esse mesmo autor retoma os critérios de Del Valle (2007) que analisa a “ideologia da hispanofonia” e a “pátria comum” e também, nas palavras de Lagares (IDEM) “um ativo estratégico a serviço de um projeto linguístico-mercadológico”. Esse contexto quer favorecer a ideia de um espanhol homogêneo no qual se permite a variação mas se defende a unidade. Tal panorama não dá conta da língua espanhola pluricêntrica que emerge das idiossincrasias de suas múltiplas variedades. Com frequência vemos que a variedade priorizada no ensino do espanhol é apresentada como um modelo do bom uso da língua corresponde à uma variedade associada à norma padrão, entretanto, entendemos que no contexto de ensino o aprendiz possa ser exposto a tantas variedades quanto seja possível. Além disso, esse mesmo aprendiz recebe *input* que o faça compreender as especificidades das diferentes variedades existentes no espanhol.

O material didático para o ensino do espanhol como língua estrangeira nem sempre inclui um tratamento adequado das variedades que constituem essa língua e a variação linguística acaba sendo abordada de maneira superficial ou não é trabalhada. Em decorrência disto, os aprendizes acabam sendo expostos a um modelo de língua de aparência homogênea e as formas que não fazem parte da norma padrão são apresentadas como incorreções ou como “curiosidades dialetais”, “formas exóticas” que se situam à margem da língua (AVENDAÑO, 2004, p. 18).

Embora o espanhol seja hoje uma língua de caráter global cujas formas padronizadas são, nas palavras de Del Olmo (2020), um potente e estável veículo de comunicação, compreendemos que o ensino de ELE pode ter como um de seus objetivos contribuir para dar visibilidade e reconhecimento a todas as variedades, na medida em que se proponha a desenvolver e incentivar a análise crítica das formas linguísticas ensinadas. Desta forma, será possível desenvolver a sensibilidade dos aprendizes em relação à diversidade linguística das comunidades hispano falantes. De acordo com Avendaño (2004), é importante deixar claro para estes aprendizes que as diferenças dialetais são sistemáticas e regulares. Mesmo no interior de uma determinada variedade, os usos que são próprios do registro escrito diferem dos que pertencem à oralidade, por isso os professores e materiais didáticos devem evidenciar estas diferenças para que não se incorra no equívoco muito comum de se ensinar formas já em desuso no registro oral como se ainda fossem produtivas. Além disso, entendemos ser importante enfatizar que a variação ocorre em todos os níveis de uma língua, por isso seria incorreto assumir, como é comum, que o nível morfossintático, por exemplo, apresenta menos variação que os outros.

Destacamos, por fim, a importância de que seja trabalhada a pluralidade de normas desde os níveis iniciais, de modo a tornar claro para os aprendizes que não há nenhuma norma que seja superior a outras ou mais fácil de ser aprendida. Para isso, é necessário, segundo Blanco (2000), o domínio do conceito de norma, de como estão organizadas as normas culta e padrão e, principalmente, da concepção de que os usos apresentados como incorretos são, muitas vezes, fenômenos pertencentes a outras normas. Neste sentido, cabe ao professor de ELE estimular em seus alunos o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos casos de discriminação ou atribuição de prestígio social a certas variedades da língua.

Após termos definido nossa abordagem de variação, passamos agora a apresentar alguns pressupostos que embasam nossa proposta de unidade didática relativos às formas de tratamento. Seguimos a mesma linha de pensamento de Pereira & Pontes (2015) que defendem a importância de conhecer e saber utilizar as formas de tratamento posto que marcam as relações entre os interlocutores. Também compartilhamos com os autores a visão de que as formas de tratamento podem variar segundo alguns critérios, entre eles a relação entre os interlocutores.

Ainda que no universo dos materiais didáticos dirigidos ao ensino-aprendizagem de ELE as formas de tratamento tenham lugar garantido, sua apresentação se limita a incluir, em geral, apenas um dos sistemas de formas pronominais (em geral o peninsular) sem maiores considerações com relação a outros sistemas que coexistem.

Dentre as muitas propostas de classificação dos sistemas das formas de tratamento, incorporamos neste artigo a proposta de categorização de Fontanella de Weinberg (1999). A autora propõe quatro sistemas de formas pronominais segundo três categorias de relações: intimidade, confiança e formalidade.

Para tratar a variação no que diz respeito às formas de tratamento, adotamos a proposta de Fontanella de Weinberg (1999), porque parece uma boa forma de representar o quadro da variação das formas de tratamento no espanhol. Segundo a proposta da autora, o sistema pronominal I abrange a maior parte da Espanha, o sistema II abrange Andaluzia e Canárias, parte do território da Colômbia e Venezuela, pequena parte do território fronteiriço do Uruguai, Cuba, México, Peru e Porto Rico. O sistema III se subdivide em “a” e “b”. Sistema III “a” abrange Bolívia, sul do Peru, parte do Equador, parte da Colômbia, oeste da Venezuela, fronteira do Panamá e Costa Rica, estado mexicano de Chiapas e Chile. O sistema III “b” abrange o Uruguai. O sistema de tratamento IV abrange Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, Paraguai e Argentina.

Para a organização de nossa unidade didática e considerando que a distribuição das formas de tratamento não parece distinguir entre intimidade e confiança, reunimos as relações de intimidade e confiança numa mesma categoria e consideramos apenas dois tipos de relação: intimidade-confiança e formalidade.

Olhando rapidamente para o português brasileiro, língua materna dos aprendizes para os quais estamos desenhando a unidade didática, Bagno e Carvalho (2015) informam que com relação ao quadro das formas de 2ª pessoa do singular segundo a proposta de Scherre, Dias, Andrade e Martins (2015), existem seis subsistemas para os usos das formas *tu* e *você* combinados com a morfologia verbal. Também o quadro das formas de 1ª pessoa do plural se caracteriza pela coocorrência de duas variantes: a forma *nós* e a forma *a gente*.

Outra forma de tratamento que certamente circula nos contextos de uso dos aprendizes é “senhor”, forma herdada da sociedade portuguesa. Sobre esta forma, Scherre et al. (2015 apud Pereira & Pontes, 2015) propõe que as formas “senhor/senhora” são utilizadas para indicar respeito e/ou distância.

Considerando tais pressupostos, no presente artigo, apresentamos uma proposta de unidade didática desenhada para o ensino de ELE a aprendizes do ensino médio falantes de português do Brasil. Considerando tal contexto, temos como objetivo reconhecer a pluralidade de normas das variedades do espanhol e fomentar o respeito em sua língua materna, o português, e nas variedades do espanhol às suas idiossincrasias. Pretendemos ainda levar o aprendiz a observar as formas de tratamento em três variedades do espanhol relacionando a seleção das mesmas aos contextos de intimidade-confiança ou formalidade partindo da língua materna do aprendiz, o português do Brasil. Adotamos uma perspectiva de reconhecimento da pluralidade de normas do espanhol, do nível de espanhol do aluno e da finalidade do aprendizado da língua no contexto em questão (BLANCO, 2000) no planejamento desta unidade didática.

3 REPRESENTAÇÃO DAS VARIEDADES DO ESPANHOL NAS FORMAS DE TRATAMENTO NO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL LE

Durante a análise de alguns materiais didáticos de espanhol, encontramos uma precariedade na abordagem das formas de tratamento nestes livros. Algumas vezes, quando aparecem é através do uso de tabelas ilustrativas que não dão conta da descrição destas formas de tratamento nas diferentes variedades do espanhol.

Entre os materiais analisados, o que mais nos chamou a atenção foi a unidade 4 do livro *Confluencia*, volume 1, da editora Moderna, direcionado ao ensino de espanhol no 1º ano do Ensino Médio nas escolas brasileiras. Este livro foi aprovado pelo PNLD² no ano de 2018.

A unidade 4 (entre as páginas 93-119), intitulada *Des(cortesías)*, está dedicada à análise de algumas formas de tratamento no espanhol. Diferentemente do que ocorre nos demais livros da Educação Básica, que normalmente tratam rapidamente esta temática

² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública voltada para a avaliação e a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil.

de uma forma normativa através de alguma seção do livro, os autores apresentam uma preocupação em relacionar as formas de tratamento aos diferentes contextos linguísticos e sociais nos quais os alunos possam estar inseridos, fazendo um interessante paralelo com o uso destas formas no português brasileiro, através de perguntas pessoais direcionadas aos alunos e contextualizando o país em que eles vivem.

De uma forma diferente da clássica abordagem apresentada por muitos materiais didáticos, não há o uso de tabelas ilustrativas gramaticais que demonstrem quais são os pronomes pessoais do espanhol, mas os alunos recebem tal informação através de fragmentos do *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) e da *Gramática Esencial del Español*. Nesses fragmentos, a referência às variedades não peninsulares se restringe ao uso do termo “América”, sem maiores detalhamentos sobre como as formas de tratamento se distribuem nas diferentes variedades.

A alternativa utilizada pelos autores para dar continuidade ao trabalho com as formas de tratamento é recorrer ao registro escrito, oferecendo excertos de textos literários de alguns clássicos da literatura espanhola (*La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca) e da literatura hispanoamericana (*Un mundo para Julius* de Alfredo Bryce Echenique). No fragmento da obra *La casa de Bernarda Alba*, os autores apresentam a temática do diálogo teatral e, em seguida, oferecem o primeiro ato desta obra, como podemos ver a seguir:

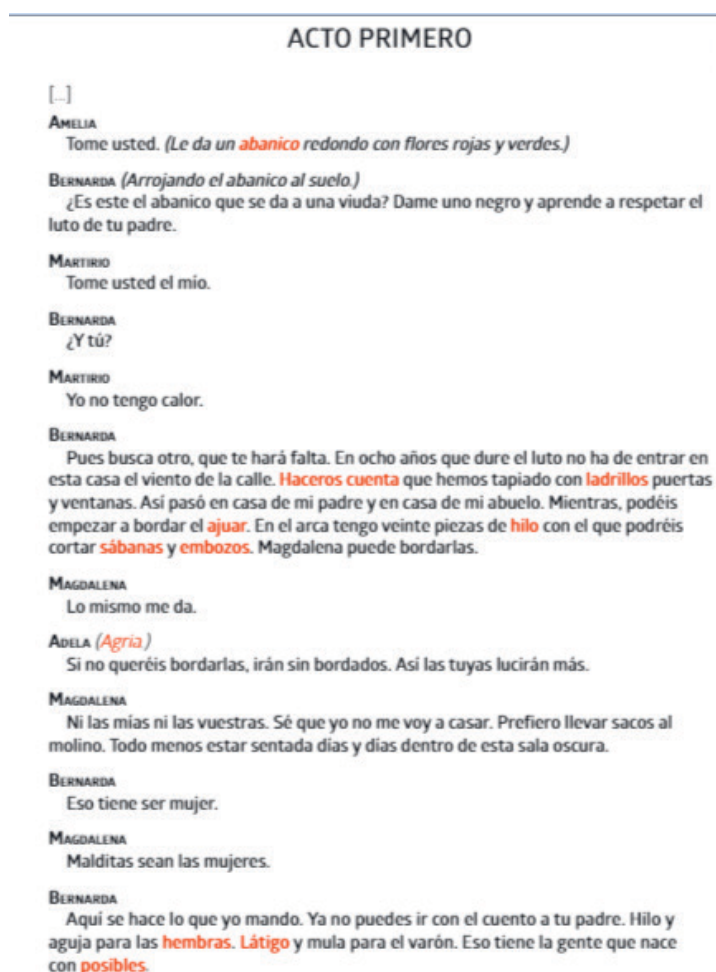


Imagem 1: Página do Livro *Confluencia*

Fonte: Pinheiro-Côrrea e Lagares (2016, p.103)

As palavras destacadas em vermelho são apresentadas em um glossário através de definições em espanhol oferecidas pelos autores. Logo após, há um texto sobre a biografia do autor e perguntas com possibilidades de respostas sobre a interpretação do primeiro ato lido, como podemos ver adiante:

Leíste un fragmento de *La casa de Bernarda Alba*, del escritor Federico García Lorca. Esa obra de teatro, en la que todos los personajes en escena son mujeres, representa un ambiente rural opresivo en el sur de España durante el inicio del siglo XX, marcado por el luto tras la muerte del padre de la familia.

Federico García Lorca [Fuente Vaqueros, 1898 – Alfacar, 1936] fue un poeta y dramaturgo español, perteneciente a la llamada "Generación del 27". Autor de varios libros de poesía, entre los que se encuentran *Poema del cante jondo*, *Romancero gitano*, *Poeta en Nueva York* y *Sonetos del amor oscuro*. En su obra combina una estilizada recreación de la poesía popular andaluza con innovaciones introducidas por las vanguardias europeas. Como autor teatral, es creador de algunas de las principales piezas españolas del siglo XX, como *Mariana Pineda*, *Bodas de sangre*, *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*. Murió asesinado, en los primeros días de la guerra civil española, por militares del bando fascista. *La casa de Bernarda Alba*, escrita en el año de su muerte, fue publicada y representada por primera vez en Buenos Aires en 1945, gracias a la iniciativa de la actriz Margarita Xirgu.



ALVARO C. DEL RIO
Reproducción prohibida. Art. 184 de Código Penal y la Ley 17 de 19 de febrero de 1998.

Representación de *La casa de Bernarda Alba* por el Grupo de los Actores en 2009 en el Teatro Luisa Vehil, de Buenos Aires. Dirección de Oscar Sandoval Martínez. Para saber más, accede al sitio web disponible en: <www.alternativateatral.com/obra15565-la-casa-de-bernarda-alba> (acceso el 5 nov. 2015).

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 Considerando el uso de los pronombres personales que vimos, ¿qué marcas señalan una diferencia de tratamiento entre los personajes? ¿Qué tipo de relación sugieren esas marcas? *Bernarda Alba trata a las hijas de "tú", mientras que las hijas la tratan de "usted". Esa diferencia sugiere la existencia de una relación jerárquica entre ellas.*
- 2 Este breve fragmento reproduce un diálogo entre Bernarda y cuatro de sus hijas. ¿Cómo se retrata la personalidad de la madre? Extrae del texto una frase que ejemplifique tu respuesta y escríbela en tu cuaderno. *Autoritaria. "Aquí se hace lo que yo mando".*
- 3 ¿Cómo se puede describir el papel social de la mujer y del hombre en este diálogo, a partir de lo que dice Bernarda Alba? *La mujer, en el habla de Bernarda Alba, debe someterse al hombre, a tal punto que cuando esto muere, su mujer o hijas deberían enterrarse también en vida. La frase "Hilo y aguja para las hembras" hace referencia al hecho de que las mujeres deben dedicarse solo a las tareas domésticas y no salir de casa.*

104 ciento cuatro

Ar

Imagem 2: Página do Livro *Confluência*

Fonte: Pinheiro-Côrrea e Lagares (2016, p.104)

Já no primeiro momento, os autores introduzem a temática das formas de tratamento na questão número 1 e pedem aos alunos que observem as formas de tratamento já indicando de antemão uma diferença no tratamento entre os personagens. Em seguida, mais características sobre o teatro são abordadas, assim como, também são abordados os perfis dos personagens presentes no ato selecionado. Com relação à obra *Un mundo para Julius*, a mesma estrutura de perguntas é utilizada (pré-leitura, leitura e pós-leitura), contextualizando os alunos sobre a época em que foi escrita a obra e direcionando perguntas à realidade deles, como podemos visualizar a seguir:

Prelectura / Preaudición

Las actividades de este apartado de Prelectura/Preaudición se refieren a los textos presentados en las subsecciones Texto 3 y Comprensión oral 1.

Contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

- 1 De manera general, ¿qué pronombres personales o de tratamiento emplean las personas con las que convives al conversar con los mayores? *Respuesta personal.*
- 2 ¿Y cómo se dirigen a ti los mayores? *Respuesta personal.*
- 3 En español, según lo que viste en los apartados anteriores, ¿consideras irrespetuoso tratar a una persona mayor de "tú"? Y tratar a un(a) niño(a) de "usted", ¿te parece excesivo? ¿Por qué? *Respuesta personal.*
- 4 En tu opinión, al hablar con una persona, ¿los pronombres personales y de tratamiento son la única forma de demostrar respeto y/o formalidad? Fundamenta tu respuesta. *Respuesta personal. Se espera que el(la) estudiante piense en otras formas de mostrar respeto, como el uso de "señor(a)" o de "don(dña)"; evitar determinadas palabras que puedan considerarse malsonantes; o hablar en un tono de voz más bajo.*

Imagem 3: Página do Livro *Confluência*

Fonte: Pinheiro-Côrrea e Lagares (2016, p.99)

Nessas perguntas, percebemos uma preocupação por parte dos autores em introduzir a temática das formas de tratamento buscando informações sobre o comportamento dos alunos na relação com pessoas mais velhas e suas concepções acerca das formas de tratamento respeitadas. Além disso, as formas de tratamento *tú* e *usted* são mencionadas reiterando seus devidos conteúdos sobre respeito e intimidade em um contexto comunicativo entre adolescentes e pessoas mais velhas.

Com relação ao pronome *vos*, embora no final do livro haja referências bibliográficas mostrando onde podem ser consultadas algumas noções teóricas com relação às formas de tratamento, não há maiores descrições no que diz respeito à distribuição dessa forma de tratamento.

Percebemos que a abordagem dos autores leva os alunos a refletirem sobre os usos das formas de tratamento em variedades do espanhol, podendo traçar um paralelo com os usos existentes no português brasileiro.

A menção a duas variedades do espanhol (peruana e espanhola) através dos excertos literários utilizados ocorre de forma indireta e, além disso, não há maiores informações sobre as características subjacentes a estas variedades que poderiam ajudar o aprendiz a perceber como o espanhol é uma língua pluricêntrica e que cada um destes centros de referência apresentam prestígio e legitimidade nos usos linguísticos e sociais. Ao observarmos tal lacuna, reunimos neste artigo algumas possibilidades como alternativa para o tratamento desse tema no ensino de espanhol nas escolas brasileiras.

4 DESENHO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL LE

Considerando que nossa unidade didática está desenhada para o ensino-aprendizagem de espanhol LE numa escola, também nos preocupamos em ancorar nossa proposta em um documento curricular que a legitimasse. E nossa opção foi seguir a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), embora o espanhol não esteja contemplado por ela. Em 2017, a BNCC, documento de caráter normativo, foi homologada pela Portaria número 1570 publicada em 21-12-2017. Nessa reestruturação do Ensino Médio, o inglês passa a ser a língua obrigatória, LDB, art. 35-A, parágrafo quarto (BRASIL, 1996).

Para a unidade que desenhamos, consideramos a competência específica número 4: “Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, p. 57).

Embora tenhamos lançado mão de diferentes gêneros (reportagem, capítulo de livro, sinopse de curta-metragem), consideramos para nossa proposta como gênero principal o curta-metragem. Escolhemos o produto cultural mais consumido pelos jovens da atualidade: os filmes. E o fazemos porque entendemos que partir do interesse de nosso público alvo pode ser uma boa estratégia para engajá-los no processo de aquisição-aprendizagem da língua estrangeira. Também consideramos o gênero curta tomando como referência dados levantados por Callegari (2008) que revela com seu estudo que o segundo lugar das atividades de motivação foi alcançado pela opção “vídeo-filmes” (Callegari: p. 149). Coincidimos com Alcântara (2014) que tais recursos embora sejam “fortes aliados metodológicos” (Alcântara: p. 32), podem às vezes ser mal-empregados e, com isso, serem vistos como mero entretenimento.

A unidade didática que elaboramos e apresentamos neste artigo (anexo 1) tem os seguintes objetivos: entender que as línguas têm variedades segundo a cidade em que são faladas; discutir sobre o preconceito linguístico; reconhecer as principais características dos gêneros discursivos sinopse e curta-metragem; reconhecer nas relações pessoais dois níveis diferenciados: intimidade/ confiança ou formalidade; conhecer algumas formas de tratamento das variedades da Argentina, Madri e México; conhecer e empregar formas de tratamento considerando os níveis de relação e, finalmente, produzir um curta-metragem e uma sinopse para o curta.

Essa unidade foi desenhada para o 1º ano do Ensino Médio. Por isso, tanto o nível de dificuldade das questões, quanto as temáticas abordadas foram adequadas a este público. A duração prevista para a realização da unidade didática é de um total de 12 aulas de 50 minutos, dentro das quais se inclui também uma última aula dedicada à culminância de uma atividade que os alunos poderão

apresentar a toda a escola. As habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na unidade didática são a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita.

Na primeira parte da unidade didática que trata das variedades do espanhol e do preconceito linguístico, os alunos serão estimulados a desenvolverem a compreensão escrita através da leitura de uma entrevista e, posteriormente, de um fragmento de um livro (este sobre o português, sua língua materna).

Neste momento inicial, por entender que o fenômeno da variação está intrinsecamente relacionado ao tema do preconceito linguístico, introduzimos este tema a partir da leitura de dois textos de gêneros diferentes: uma entrevista que trata de uma variedade do espanhol que é vista por seus falantes como de menor prestígio e um fragmento de livro que aborda o tema das variedades de maior prestígio no Português do Brasil. Pensamos que seria relevante desenvolver a consciência crítica dos aprendizes no que diz respeito a alguns mitos relacionados à questão da variedade nas línguas.

Num segundo momento, que está voltado para a distribuição das formas de tratamento em três variedades do espanhol, propomos que os alunos assistam a três curtas-metragens e, portanto, a tarefa visará inicialmente ao desenvolvimento da compreensão oral. As habilidades de produção, por outro lado, também têm seu espaço reservado, em especial a produção escrita, que estará presente durante a maior parte das tarefas que compõem a unidade. A produção oral está reservada à tarefa final de elaboração do curta. A escolha pelo gênero curta-metragem teve como objetivo viabilizar que os aprendizes estivessem expostos ao *input* oral. Diferentemente da unidade didática que analisamos na seção anterior, seria relevante tratar o tema da variedade a partir da oralidade.

Entendemos que seria importante apresentar as características do gênero sinopse para apresentar a temática dos curtas-metragens e, posteriormente, levar os alunos a produzirem uma sinopse do curta que eles organizarão. Previamente à exibição dos curtas-metragens, também tratamos do gênero curta-metragem visando não só fazer uma aproximação inicial ao gênero ao qual serão expostos, mas também dar pistas dos principais elementos que poderão ser incorporados ao curta que será produzido. Propusemos para cada um dos curtas-metragens questões de compreensão das histórias e reflexão sobre os temas abordados, as quais foram organizadas em três etapas: “ANTES DE VER EL CORTO” - Seguem um estilo de questões de pré-leitura e têm como objetivo introduzir o tema abordado no filme; “DURANTE EL VISIONADO DEL CORTO” - Questões de compreensão sobre o curta; “TRAS EL VISIONADO DEL CORTO” - Questões que levam o aluno a refletir sobre o que foi visto no curta-metragem e permitem estabelecer relações com a sua própria realidade.

Os vídeos que compõem a unidade foram selecionados de acordo com a variedade linguística predominante e com as situações de interação que havia nas histórias. Como a nossa proposta didática está baseada num trabalho com a variação linguística, consideramos pertinente que os filmes escolhidos representassem, cada um deles, uma determinada variedade do espanhol. Desta forma, podemos apresentar aos alunos um recorte da complexa realidade linguística do espanhol no que diz respeito ao uso das formas de tratamento e aprimorar sua competência comunicativa na medida em que eles sejam expostos a situações de uso concreto da língua.

Para a seleção dos vídeos, também levamos em conta o tema abordado por cada um deles e os tipos de interação que se estabeleciam entre os personagens. De maneira geral, trabalhamos com curtas-metragens que discutem sobre expectativas e propósitos de vida dos personagens, os quais refletem sobre suas escolhas e seu estilo de vida enquanto assumem atitudes que provocam mudanças em sua rotina ou seu destino. Apesar desse ponto em comum, os curtas-metragens se diferenciam em outros aspectos, como as relações que os personagens estabelecem entre si. Esse é um dos pontos mais importantes para a unidade didática que organizamos, pois as atividades propostas se baseiam na análise do uso das formas de tratamento do espanhol nestes contextos de interação.

Selecionamos, portanto, contextos comunicativos diversos que propiciassem a observação de situações de intimidade/confiança e formalidade. No curta *Sueños*, por exemplo, temos o uso da forma de tratamento *vos* em conversas informais entre um neto (jovem) e sua avó (idososa), contexto que escolhemos para mostrar aos aprendizes como este pronome é utilizado na variedade argentina num contexto em que, apesar da grande diferença de idade entre os interlocutores, prevalece a relação de intimidade/confiança.

No curta *Catalina*, por outro lado, o uso de *usted* caracteriza uma relação de respeito devido à diferença etária que há entre um vendedor do mercado e a protagonista Catalina, que já é uma senhora idosa. Nesse último caso, há um certo grau de intimidade entre os dois personagens, pois eles já tinham uma relação de amizade, mas a idade avançada de Catalina foi um fator de maior peso neste caso. Do mesmo modo, *usted* foi a forma utilizada no diálogo entre Catalina e Bernardo, dois personagens já idosos que, ao se apresentarem, mantiveram um distanciamento respeitoso que supomos que seja tanto pela questão da idade, quanto pelo fato de ainda serem desconhecidos. Ainda em *Catalina*, temos também o uso de *tú* entre a protagonista e uma amiga mais jovem, relação marcada pela intimidade/confiança, na qual o fator idade não foi tão relevante.

Embora a apresentação das formas de tratamento através de quadros e esquemas gramaticais também possa contribuir para a sua aprendizagem, propomos, nesta unidade didática, a utilização das cenas de curtas-metragens como um recurso que pode enriquecer este processo. Para alcançar tal objetivo, propomos organizamos duas atividades que levam os alunos a refletir sobre as formas de tratamento que eles próprios usam no português brasileiro e, a seguir, apresentamos algumas cenas dos curtas-metragens a partir das quais serão realizadas as atividades seguintes sobre o uso das formas de tratamento em diferentes variedades do espanhol.

Nesta etapa, esperamos que os alunos consigam identificar o tipo de relação que se estabelece entre os personagens dos curtas-metragens de acordo com o grau de intimidade/confiança ou formalidade existente entre eles. Além disso, os alunos são convidados a identificar as formas de tratamento selecionadas segundo o contexto de interação de cada uma das três variedades. Dessa forma, entendemos que os alunos terão uma visão, ainda que parcial, de que a distribuição de tais formas não é homogênea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo retomando as interpretações que Prabhu (1990) propõe para o termo “método”: diferentes métodos são bons para diferentes contextos, todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos e a noção de métodos bons ou ruins é equivocada. Partimos dessas três interpretações porque qualquer que seja o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira parece que a necessidade de ter um material didático previamente desenhado ou organizado pelo professor é uma constante.

Com relação a este tema, concordamos com Matos (2014) que o professor deve ter autonomia para escolher ou até mesmo organizar seu material didático. Entretanto, entendemos que tal autonomia exige algumas habilidades que nem sempre são fomentadas nos cursos de graduação.

Ao propormos uma unidade didática voltada para o tema da variação, preconceito linguístico e formas de tratamento em três variedades do espanhol, reconhecemos que embora este tema não seja recorrente nos materiais didáticos é um tema relevante no processo de ensino-aprendizagem de ELE. Também entendemos ser importante analisar uma unidade didática com este mesmo objetivo de um material voltado para o Ensino Médio.

Partimos então para a definição dos pontos principais que compuseram nossa unidade didática: público alvo, objetivos, gêneros discursivos, abordagem de tais gêneros e habilidades a serem trabalhadas. Antes de iniciar o desenho da unidade didática, definimos que nossa proposta deveria estar amparada na BNCC (2017) ainda que a mesma não inclua o espanhol e consideramos, para fins de organização da unidade, a competência específica número 4: “Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 57).

Para dar conta do desenho das atividades relacionadas às formas de tratamento, recorreremos aos estudos descritivos dedicados às formas de tratamento e adotamos uma das classificações dos sistemas de formas nas variedades do espanhol: a de Fontanella de Weinberg (1999). A autora propõe quatro sistemas de formas pronominais segundo três categorias de relações: intimidade, confiança e formalidade.

Considerando que nos quatros sistemas propostos Fontanella de Weinberg (1999) a distribuição das formas de tratamento de intimidade e confiança se repete, para fins de organização de nossa unidade, propusemos uma reorganização da categorização da autora e definimos dois tipos de relações: intimidade-confiança e formalidade.

Optamos por não inserir os clássicos quadros ou tabelas com as formas de tratamento, mas delegamos aos aprendizes a tarefa de observar o sistema de formas de tratamento de três variedades do espanhol: argentina, mexicana e espanhola a partir da língua em uso.

Da mesma forma, escolhemos como gênero discursivo central o curta-metragem porque pode ser uma maneira de atrair a atenção de nosso público-alvo e também porque queremos, ao final da unidade didática, que ele seja sujeito e protagonista em língua espanhola ao planejar e realizar um curta-metragem.

Assim sendo, entendemos que a proposta que apresentamos pretende contribuir para o tratamento da variação em língua espanhola ao trazer *corpora* de registro oral e convidar o aprendiz a identificar nas relações entre os personagens quais são os contextos de maior ou menor formalidade. Esperamos que nossa proposta seja uma das muitas que deem visibilidade a diferentes variedades do espanhol e, além disso, fomente o respeito a tal variedade na língua estrangeira estudada e, por extensão, também em sua língua materna.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, J. C. D. de. *Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

AVENDAÑO, C. S. Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor. In: *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*. p. 131-154, 2004.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BAGNO, M.; CARVALHO, O. L. de S. Variação linguística e ensino: *nós e a gente* em livros didáticos de português brasileiro como língua estrangeira. *Estudios Portugueses y Brasileños*, n. 15, p. 25-39, 2015.

BLANCO, Carmen. El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. In: *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASELE, 11., Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000. Actas... Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2000. p. 209-216.,

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

CALLEGARI, M. O. V. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis*. Análise e interpretação num centro de estudos de línguas de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

DEL OLMO, F. C. *Voces en español: Variación lingüística, norma culta y enseñanza de lengua*. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343404301_Voces_en_espanol_Variacion_linguistica_norma_culta_y_ensenanza_de_lengua. Acesso em: 25 abr. 2021.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (ed.). *Gramática Descriptiva de la lengua española*. 1. Madrid: RAE, 1999. p. 1399-1425.

LAGARES, Xoán Carlos. Dinámicas normativas del español y del portugués. Arnoux, E. N. de; Lauria, D.(comps.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. Gonnet: UNIPE, p. 283-297, 2016.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache*, ano 4, n. 6, p. 165-185, 2014.

PINHEIRO-CÔRREA, Paulo. LAGARES, Xóan. *Confluencia 1*. Manual do professor. São Paulo: Editora Moderna, 2016. pp. 93 - 119.

PEREIRA, L. L. de O.; PONTES, V. de O. A tradução das formas de tratamento do espanhol para o português brasileiro e a questão da variação. *Transversal: revista em tradução*, Fortaleza, v. 1, n. 2, pp. 48-67, 2015.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why?. *Tesol Quartely*, v. 24, n. 2, p.161-176, 1990.

RABASCALL, Julia Talarn. “*Es falso que los chilenos hablen mal, lo hacen distinto*”, según lingüista. *EFE*, Santiago do Chile, 3 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.efc.com/efe/america/cultura/es-falso-que-los-chilenos-hablen-mal-lo-hacen-distinto-segun-linguista/20000009-2630171>. Acesso em: 29 julho 2021.

FORMAT FACTORY. VERSÃO: 5.11.0.0. Autor: Free Time. 23/05/22. <https://formatfactory.br.uptodown.com/windows>.



Recebido em 05/11/2021. Aceito em 12/12/2021.

APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA

NOS RELACIONAMOS: SOMOS MUCHOS, DISTINTOS, PERO NOS ENTENDEMOS

Así como el portugués de Brasil tiene características específicas según sea el de Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão o cualquier otra ciudad, el español también dispone de distintas variedades según sea la ciudad a la que se hace referencia. Dichas variedades comparten rasgos entre ellas pero también a veces se destacan por alguna marca más específica. Es importante darse cuenta de dicha variedad en nuestra lengua materna y en el español y, para ello, hace falta comprender que un tipo de actitud hacia un hablante de una determinada variedad con algún rasgo que lo hace diferente de las demás variedades puede caracterizarse como un prejuicio. Vivimos en un mundo que supone relaciones en distintos niveles. Relaciones familiares, con amigos, con pareja, profesionales e incluso con personas desconocidas. Según sea el tipo de relación es importante reconocer diferentes niveles tales como: intimidad/confianza o formalidad. Eso es así en portugués brasileño y en las variedades del español. Así como ocurre en portugués, hay muchas formas para expresarse en cada uno de los distintos niveles en cada variedad del español. Os invitamos a pensar sobre dichas cuestiones y, además, conocer algunas formas para relacionarse en tres variedades del español.

OBJETIVOS:

- Entender que las lenguas presentan variedades según la ciudad en la que se habla;
- Discutir sobre el prejuicio lingüístico;
- Reconocer las principales características de los géneros sinopsis y cortometraje;
- Reconocer en las relaciones personales dos distintos niveles: intimidad/ confianza o formalidad;
- Conocer algunas formas de tratamiento de las variedades de Argentina, Madrid y México;
- Conocer y emplear formas de tratamiento teniendo en cuenta los niveles de relación;
- Hacer un cortometraje y una sinopsis para el corto;

PRIMERA PARTE: HABLANDO DE LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

CLASE 1:

ANTES DE LEER EL TEXTO:

Contesta oralmente estas preguntas en portugués:

- (1) Entre los países que tienen el español como lengua oficial, ¿cuál te gustaría conocer? ¿Por cuál razón?
- (2) Respecto a la lengua oficial que se habla en Brasil, el portugués de Brasil, ¿crees que todos hablamos de la misma manera?
- (3) Respecto al español, ¿crees que todos hablan de la misma manera?
- (4) El texto que vas a leer tiene el siguiente título: “Es falso que los chilenos hablen mal, lo hacen distinto”, según lingüista.” Apunta las informaciones que crees que puedes encontrar teniendo en cuenta únicamente el título

Ahora vas a leer el texto que te ofrecemos a continuación que se refiere a una de las variedades del español.

Figura 1: Texto

"Es falso que los chilenos hablen mal, lo hacen distinto", según lingüista

EFE | Santiago de Chile | 3 jun. 2015



El escritor chileno Darío Rojas, en Santiago (Chile). EFE

La inquietud por derribar el extendido mito de que Chile "es el país donde peor se habla el español" empujó al lingüista chileno Darío Rojas a escribir un libro que expone las peculiaridades dialectales del país austral, "donde el castellano se habla distinto".

"En términos puramente lingüísticos, en Chile no se habla mal, se habla distinto, si hubiéramos hablado mal habríamos dejado de comunicarnos así desde hace mucho tiempo", destacó el joven profesor de la Universidad de Chile, autor del ensayo "Por qué los chilenos hablamos como hablamos".

En Chile se dice guagua (bebé), cachai (entiendes), guata (barriga), poh (pues) o carrete (fiesta), se vosea -¿Cómo estás? ¿Qué querí?- no se pronuncia la 's' al final de las palabras y se usa un tono agudo al hablar.

Pero esas notorias diferencias respecto de la norma estándar no son motivo suficiente para considerar que los habitantes de Chile hablan mejor o peor que otros países latinoamericanos, según el experto.

"Lo que explica esta valoración es la instrumentalización política de estas diferencias lingüísticas que se hizo en el siglo XIX", explicó Rojas, excolaborador de la Fundéu, una fundación patrocinada por el BBVA y la Agencia Efe para el buen uso del castellano.

Uno de los protagonistas de esta cruzada contra los modismos fue Andrés Bello, uno de los fundadores de la República de Chile, quien temió que en América Latina, después de independizarse de España, pudiera pasar lo mismo que en Europa tras la caída del Imperio Romano, cuando el latín empezó a fragmentarse en distintas lenguas que llegaron a ser incomprensibles entre sí.

"Bello quería evitar esto y estableció que el habla modelo fuera el de las personas cultas, lo que en Chile se asemejaba al lenguaje de la elite social y económica, por lo que la lengua que circula en Chile se convirtió en una excusa para el clasismo", sostuvo.

Ello derivó en una "condena de la forma de hablar de los estratos populares" que se prolongó desde la época de Andrés Bello hasta el día de hoy.

Pero, nada más lejos que corrupciones lingüísticas, muchas de las características de la forma de hablar de las clases populares chilenas son, según el académico, "formas legítimas que tienen mucha antigüedad".

Página a página, el miembro de la Academia Chilena de la Lengua desgrana la historia del castellano antes de llegar a América y su constitución en el nuevo continente.

Los últimos capítulos del libro destacan las particularidades lingüísticas del castellano que se habla actualmente en Chile, cuyo origen se remonta a varios siglos atrás.

Este es el caso, por ejemplo, de las terminaciones verbales voseantes -tu amái, tu tenís, tu salís-, propias del lenguaje coloquial, que derivan de la segunda persona plural latino "amatis" (de amare 'amar'), transformada en castellano medieval en "amades", luego "amaes", "amáis" y de ahí la forma voseante "amás", usada por ejemplo en Argentina y "amái", con pérdida de la 's' final, usada en Chile.

"Gracias al conocimiento de la historia de la lengua española uno se da cuenta de que la idea de que hablamos mal es un mito que se ha construido a través de la defensa de intereses de ciertos grupos privilegiados de la sociedad", remarcó.

La caída de la 's' final, el seseo o el debilitamiento de la 'd' entre vocales y en posición final está relacionada con la gran influencia que tuvo el andaluz en Chile y en el conjunto de América Latina, donde los primeros españoles que llegaron provenían del sur de España o de las Islas Canarias.

La influencia de la lengua indígena es otro de los rasgos que caracteriza el habla chilena, repleta de léxico como "poto" (trasero), "trutro" (musio), "palta" (aguacate) "papa" (patata) o zapallo (calabaza), de origen quechua o mapudungun, etnias a las que algunos atribuyen la particular entonación aguda chilena.

"El objetivo de este libro es que el chileno se sienta orgulloso de su manera de hablar. Debemos valorar la diversidad y tratar de superar estas dinámicas tan clasistas que se dan en nuestra sociedad", sentenció.

"¿Por qué los chilenos hablamos como hablamos?", publicado por Uqbar editores, será presentado el próximo martes 9 de junio en la universidad Alberto Hurtado.

Por Júlía Talarñ Rabascall

Figura 1: Texto

Fonte: <https://www.efe.com/efe/america/cultura/es-falso-que-los-chilenos-hablen-mal-lo-hacen-distinto-segun-linguista/20000009-2630171> Consultado en 29/07/2021.

CLASE 2:

HABLANDO SOBRE EL TEXTO

Vuelve al texto de la clase pasada y contesta estas preguntas, en español, en tu cuaderno:

- (5) En el 1er párrafo, la autora menciona un mito respecto a Chile. ¿Qué opina Darío Rojas respecto a dicho mito?
- (6) En el texto, se mencionan algunas características de la variedad de Chile. Presenta dos de estas características.
- (7) Bello no quería que le pasara a la variedad de Chile lo mismo que le pasó al latín. ¿Qué decisión toma Andrés Bello para evitarlo?
- (8) Transcribe del texto una frase del autor del libro mencionado en la que defiende que los chilenos no hablan mal.

TRAS LEER EL TEXTO:

Contesta estas preguntas, en portugués, en tu cuaderno:

- (9) ¿Has cambiado tus previsiones respecto al título?
- (10) ¿Crees que algún hablante de variedad del español habla mejor que otro?

CLASE 3:

ANTES DE LEER EL TEXTO:

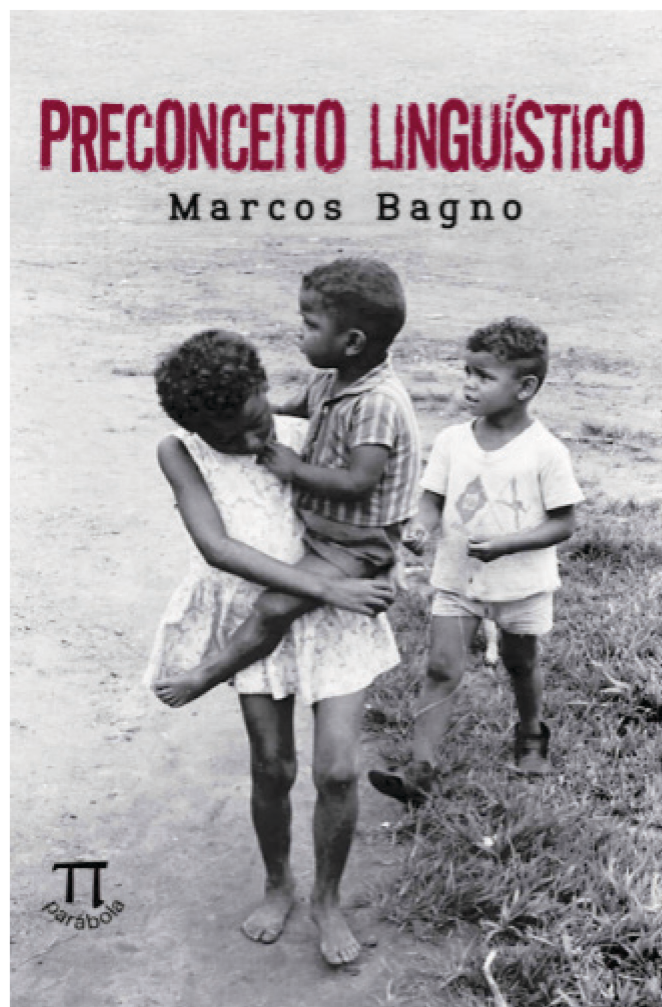
Contesta oralmente estas preguntas en portugués:

- (1) ¿Ya has oído hablar de prejuicio lingüístico?
- (2) ¿Conoces a alguien que ya ha sufrido prejuicio lingüístico?

HABLANDO SOBRE EL TEXTO

Ahora vas a leer un fragmento del libro "Preconceito Linguístico" de Marcos Bagno.

Figura 2: Capa do Livro



Fonte: BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola editorial, 2015. p. 352.

É sabido que no Maranhão ainda se usa com grande regularidade o pronome tu, seguido das formas verbais clássicas, com a terminação em -s característica da segunda pessoa: tu vais, tu queres, tu dizes, tu comias, tu cantavas etc. Na maior parte do Brasil, como sabemos, devido à reorganização do sistema pronominal de que já falei, o pronome tu foi substituído por você. Aliás, nas palavras da boneca Emília, “o tu já está velho coroco” e o que ele deve fazer, na opinião dela, “é ir arrumando a trouxa e pondo-se ao fresco”, e mudar-se de vez para o “bairro das palavras arcaicas”. De fato, o pronome tu está em vias de extinção na fala do brasileiro, e quando ainda é usado, como por exemplo em alguns falares característicos de certas camadas sociais do Rio de Janeiro, o verbo assume a forma da terceira pessoa: tu vai, tu fica, tu quer, tu deixa disso etc., que caracteriza também a fala informal de algumas outras regiões. Em Pernambuco, por [pg. 46] exemplo, é muito comum a interjeição interrogativa “tu acha?” para indicar surpresa ou indignação. Ora, somente por esse arcaísmo, por essa conservação de um único aspecto da linguagem clássica literária, que coincide com a língua falada em Portugal ainda hoje, é que se perpetua o mito de que o Maranhão é o lugar “onde melhor se fala o português” no Brasil. Acontece, porém, que os defensores desse mito não se dão conta de que, ao utilizarem o critério prescritivista de correção para sustentá-lo, se esquecem de que os mesmos maranhenses que dizem tu és, tu vais, tu foste, tu quiseste, também dizem: Esse é um bom livro para ti ler, em vez da forma “correta”, Esse é um bom livro para tu leres. Ou seja, eles atribuem ao pronome ti a mesma função de sujeito que em amplas regiões do Brasil, nas mais diversas camadas sociais (cultas inclusive), é atribuída ao pronome mim quando antecedido da preposição para e seguido de verbo no infinitivo: Para mim fazer isso vou precisar da sua ajuda — uma construção sintática que deixa tanta gente de cabelo em pé. O que acontece com o português do Maranhão em relação ao português do resto do país é o mesmo que acontece com o português de Portugal em relação ao português do Brasil: não existe nenhuma variedade nacional, regional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais bonita”, “mais correta” que outra. Toda variedade lingüística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para [pg. 47] se adequar às novas necessidades. Toda variedade lingüística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares. Se o português de São Luís

do Maranhão e de Belém do Pará, assim como o de Florianópolis, conservou o pronome tu com as conjugações verbais lusitanas, é porque nessas regiões aconteceu, no período colonial, uma forte imigração de açorianos, cujo dialeto específico influenciou a variedade de português brasileiro falado naqueles locais. O mesmo acontece com algumas características “italianizantes” do português da cidade de São Paulo, onde é grande a presença dos imigrantes italianos e seus descendentes, ou com castelhanismos evidentes na fala dos gaúchos, que mantêm estreitos contatos culturais com seus vizinhos argentinos e uruguaios. Numa entrevista à revista *Veja* (10/9/97), Pasquale Cipro Neto disse que é “pura lenda” a idéia de que o Maranhão é o lugar do Brasil onde melhor se fala português. Ponto para ele. Infelizmente, continuando a tratar do assunto, não hesitou em afirmar que “no cômputo geral, o carioca é o que se expressa melhor sob a ótica da norma culta” e que a São Paulo que fala ‘dois pastel’ e acabou as fichas é um horror. Não acredito que o fato de ser uma cidade com grande número de imigrantes seja uma explicação suficiente para esse português esquisito dos paulistanos. Na verdade, é inexplicável. Faltam argumentos científicos rigorosos, por parte do entrevistado, que nos expliquem como chegou ao “cômputo [pg. 48] geral” que lhe permitiu atribuir ao carioca uma expressão “melhor sob a ótica da norma culta”, nem com que critérios metodológicos chegou à conclusão de que o português paulistano é “esquisito”. O uso de expressões tão generalizadoras como “o carioca” (de que classe social, de que faixa etária, com que nível de instrução?) ou “a São Paulo que fala” (quase vinte milhões de habitantes, duas vezes a população de Portugal!) acaba reforçando indiretamente (devido à influência inegável de quem as formulou como formador de opinião) a idéia de que o falar carioca é “melhor” e digno de maior prestígio que os demais falares brasileiros — idéia que, no passado, levou até a se querer impor a pronúncia carioca como a oficial no teatro, no canto lírico e nas salas de aula do Brasil inteiro!

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola editorial, 2015. p. 352.

CLASE 4:

Vuelve a leer el texto de la clase pasada y contesta estas preguntas, en portugués, en tu cuaderno:

- (3) En el fragmento que has leído, Bagno menciona un mito respecto al portugués. ¿De qué mito está hablando?
- (4) ¿Qué opinión tiene Pasquale Cipro Neto respecto a este mito?
- (5) ¿Qué opinión tiene el autor del libro respecto a la propuesta de Pasquale Cipro Neto?
- (6) ¿Estás de acuerdo con alguna de las dos? ¿Tienes una opinión distinta? Apúntala.

TRAS LEER EL TEXTO:

Contesta la siguiente pregunta, en portugués, en tu cuaderno:

- (7) ¿Por qué algunas comunidades que hablan español son mejores valoradas que las otras?

CLASE 5:

CONOCIENDO EL GÉNERO SINOPSIS Y EL GÉNERO CORTOMETRAJE

CONOCIENDO EL GÉNERO SINOPSIS

Una sinopsis es un resumen que presenta algunas informaciones sobre un texto fílmico. La sinopsis debe en resumidas palabras despertar el interés del lector de manera a que tenga interés por la obra.

Para hacer una buena sinopsis, hace falta incluir algunos de los siguientes elementos:

- (i) Escribe en el tiempo presente, en la tercera persona de singular;
- (ii) Informa dónde, cómo, cuándo ocurre la trama;
- (iii) Presenta brevemente los personajes principales (características físicas y psicológicas);
- (iv) Si te parece importante, puedes informar el nombre del director y el país del corto.

1. Los tres textos que siguen son sinopsis correspondientes a los cortometrajes que vas a ver. Lee cada una de ellas y complétalas con las palabras que faltan. Utiliza las opciones que te presentamos en los cuadros que están bajo los textos.

SINOPSIS 1

“Sueños”

Argentina, 2009, drama.

Esta historia narra un día en la vida de un hombre que _____ a vender hilos de coser en un colectivo urbano. _____ el vendedor aprovecha la oportunidad para intentar cambiar la vida de todos los que buscan seguir creyendo en _____ ideales. _____ un viaje en el colectivo, el hombre decide ofrecerles algo más a los pasajeros y les _____ sueños. Al percibir que la gente se veía muy desanimada, _____ en desistir de vender sueños hasta que, cuando llega a casa, recibe una visita que _____ cambiar todo.

Puede sus durante se dedica vende pero piensa

SINOPSIS 2

“Catalina”

México, 2017, romance.

Este cortometraje cuenta la historia de Catalina, una mujer que, por azares de la vida, vive sola en la ciudad. Catalina _____ una señora que _____ a la tercera edad y no _____ compañía, _____ un día encuentra un mensaje en _____ puerta que no _____ más que relanzar su esperanza y reavivar sus emociones.

hasta que su llega tiene hace es

SINOPSIS 3

“Vecino”

España, 2020, comedia.

Este cortometraje _____ la historia de un hombre que _____ solo durante la cuarentena del COVID-19 y que se recusa a participar del aplauso conjunto que _____ vecinos hacen todos los días a las ocho a los profesionales de salud. Un día, _____ a hablar con su vecina de arriba _____ los respiradores del baño y desde entonces _____ una relación de amistad.

empiezan a través de vive cuenta comienza sus

CLASE 6:

CONOCIENDO EL GÉNERO SINOPSIS Y EL GÉNERO CORTOMETRAJE

CONOCIENDO EL GÉNERO CORTOMETRAJE

Un cortometraje es una producción audiovisual que se llama así por su duración que no excede los treinta minutos.

Para hacer un cortometraje, puedes seguir las siguientes etapas:

- (i) Decidir qué queremos decir y en qué estilo o género cinematográfico (documental, terror, comedia, thriller, melodrama...);
- (ii) Escribir un guión, que es el argumento del film que se puede contar en pocos minutos (entre 3 y 6 minutos);
- (iii) Utilizar imágenes como elemento narrativo;
- (iv) Crear pocos personajes y decir pocas palabras.

A continuación vas a ver tres cortometrajes. CORTOMETRAJE 1 - “Sueños”

“Vendedor de Sueños”

País: Argentina

Año: 2009

Género: Drama

Duración: 10:24

Dirección: Jayme Monjardim

<https://www.youtube.com/watch?v=0udJVDyC0M4&t=494s>

ANTES DE VER EL CORTO

Contesta estas preguntas, en portugués, en tu cuaderno:

- (1) Hoy en día, ¿qué importancia crees que tienen los sueños?
- (2) ¿Cuáles eran tus sueños de niño (a)? ¿Los sigues manteniendo hasta hoy? ¿Por qué?
- (3) ¿Y qué haces para cumplirlos? ¿Ya has cumplido uno o más sueños?

DURANTE EL VISIONADO DEL CORTO

Contesta estas preguntas, en portugués, en tu cuaderno:

- (4) ¿Cómo ha reaccionado la gente cuando el vendedor les ofreció la venta de un producto?
- (5) ¿Y cuando trató de vender un sueño? ¿Tuvieron la misma reacción?
- (6) ¿Qué reacción crees que tendrías tú si estuvieras en ese colectivo?
- (7) En la escena con su abuela, el personaje principal dice que cuando baja del colectivo se siente amargado. Aunque vende muchos productos, baja con una sensación de tristeza. ¿Por qué? ¿Qué objetivo crees que tiene al vender sueños?

TRAS EL VISIONADO DEL CORTO

Contesta estas preguntas, en portugués, oralmente:

- (8) En el corto, la abuela del vendedor de sueño lo incentiva a no abandonar su propósito de hacer que las personas crean y realicen sus sueños. En tu vida, ¿hay alguien que también te incentiva a no desistir de tus sueños?
- (9) ¿Crees que es importante tener un grupo de apoyo (amigos, familiares, etc.) que te ayude a alcanzar tus metas? ¿Por qué?

CLASE 7: CONOCIENDO EL GÉNERO CORTOMETRAJE

CORTOMETRAJE 2 - "Catalina"

"Catalina"

País: México

Año: 2017

Género: Romance

Duración: 15:48

Dirección: Daniel Garibaldi Mata

<https://youtu.be/Yjj84uAWeco>

ANTES DE VER EL CORTO

Contesta estas preguntas, en portugués, en tu cuaderno:

- (1) ¿Hay algún anciano en tu familia? ¿Cómo es su vida?
- (2) ¿Crees que, cuando uno llega a la tercera edad, es fácil o difícil relacionarse con las personas (amigos, novio/a, parientes)? ¿Cuáles pueden ser las principales dificultades que enfrentan las personas mayores para relacionarse?

DURANTE EL VISIONADO DEL CORTO

- (3) ¿Crees que Catalina es una mujer que vive bien sola o la soledad es un problema para ella? ¿Por qué? Utiliza elementos de las escenas o actitudes de la protagonista para justificar tu respuesta.
- (4) ¿Cuál es el principal elemento que provoca un cambio en la historia? ¿De qué manera cambia la vida de Catalina?

TRAS EL VISIONADO DEL CORTO

- (5) ¿En tu opinión, la historia de Catalina presenta una nueva perspectiva sobre el estilo de vida de los adultos mayores actualmente? ¿Qué diferencias podemos identificar entre la imagen que teníamos de la vejez antiguamente y como la vemos hoy en día?
- (6) ¿Qué mensaje nos deja el cortometraje sobre las posibilidades y limitaciones de la vejez?

CLASE 8: CONOCIENDO EL GÉNERO CORTOMETRAJE

CORTOMETRAJE 3 – “Vecino”

“#MiStoryMi10 | “Vecino”. Un corto de Paco León rodado con #Mi10Pro”,

País: España

Año: 2020

Género: comedia.

Duración: 10:10

Dirección: Paco León

<https://www.youtube.com/watch?v=DzMqy5KPVIk&t=186s>

ANTES DE VER EL CORTO

Contesta estas preguntas, en portugués, en tu cuaderno:

- (1) ¿Qué ha cambiado en la rutina de tu ciudad durante la pandemia del Covid-19?
- (2) ¿Ha habido demostraciones de reconocimiento y gratitud por los profesionales de salud?

DURANTE EL VISIONADO DEL CORTO

Contesta estas preguntas, en portugués, en tu cuaderno:

- (3) En el corto, de pronto se oye un ruido. ¿De qué se trata? ¿Qué hora es? ¿Qué opinión tiene el personaje principal respecto a ese gesto?
- (4) ¿Qué le pasa al hombre cuando se va al baño?
- (5) La vecina Rosa le pide ayuda a su vecino con algo que necesita hacer. ¿Qué le pide?
- (6) La vecina Rosa le da un consejo al vecino respecto a alguien de su familia. ¿Qué consejo es éste?
- (7) Al fin y al cabo, Rosa consigue convencer a su vecino a cambiar de idea en dos puntos. ¿Cuáles son?

TRAS EL VISIONADO DEL CORTO

- (8) ¿Te has identificado con alguna de las escenas del corto respecto a lo que te ha pasado en la pandemia?

CLASE 9:

HABLANDO DE RELACIONES

2. Cuando nos comunicamos y hablamos directamente con alguien, utilizamos algunos elementos lingüísticos que demuestran el tipo de trato que mantenemos con nuestro interlocutor (más respetuoso, más íntimo etc.). Algunos de estos elementos son los pronombres personales y los pronombres de tratamiento. Piensa sobre las formas de tratamiento que existen en portugués de Brasil y contesta: cuando estás hablando en portugués, ¿qué formas de tratamiento utilizas?

Hablando con tus padres:

Hablando con tus amigos:

Hablando con tu profesor:

Hablando con alguien mayor que no conoces:

Hablando con tu pareja:

3. Respecto al portugués de Brasil, señala las siguientes opciones.

a) Para expresar intimidad/confianza cuando hablas con alguien, utilizas:

() Tu

() Você

() Senhor, senhora

b) Para expresar formalidad/respeto cuando hablas con alguien, utilizas:

() Tu

() Você

() Senhor, senhora

EN ESPAÑOL

Para las variedades del español, también se puede elegir los pronombres de tratamiento según la situación sea de Intimidad/Confianza o Formalidad:

INTIMIDAD/CONFIANZA

Tú

Vos

FORMALIDAD

Usted

INTIMIDAD/CONFIANZA

Vosotros

INTIMIDAD/CONFIANZA-FORMALIDAD

Ustedes

4. Ahora vas a ver escenas de tres cortometrajes que has visto anteriormente.

CLASE 10:

5. A continuación, te presentamos algunas imágenes de escenas seleccionadas de los tres cortos. Respecto a las relaciones entre los diferentes personajes de los cortos, escribe, en los paréntesis, el número según el nivel de relación que hay entre ellos. Después, en las líneas bajo los paréntesis, escribe las formas de tratamiento u otras formas utilizadas por los personajes que indiquen el tipo de relación que mantienen entre sí.

(1) INTIMIDAD/CONFIANZA

(2) FORMALIDAD

a) “SUEÑOS”

Pedro vende hilos de coser en el colectivo



Conversación en casa



- Por tan solo tres pesitos ustedes
podrán adquirir el famoso "Cosetutti"
que los sacará de cualquier apuro

Pedro: - ¿Vos te das cuenta? ¡Todavía hay
gente que cree!

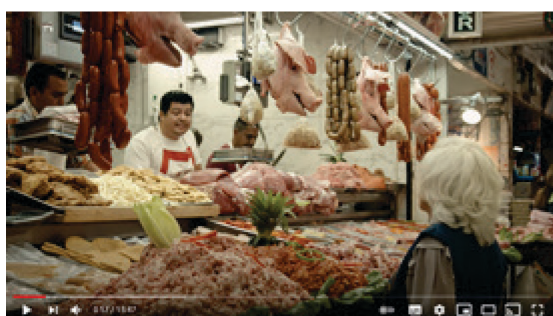
Abuela: - Así parece nene...

() _____

() _____

b) "CATALINA"

Catalina conversa con el vendedor

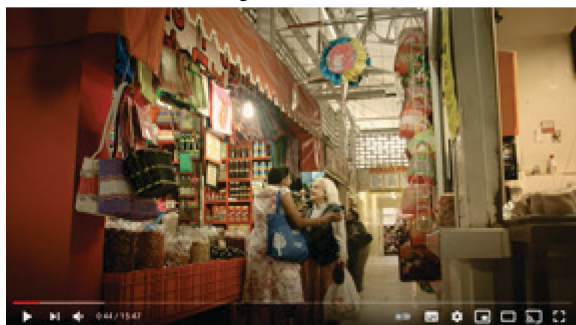


Catalina: - Pues sí, Félix, así son esos escuincles,
se aprovechan porque la ven a una sola.

Vendedor: - Pero dios todo lo ve, Doña Cata. Así que
usted ni se preocupe.

() _____

Catalina saluda a su amiga en la feria



Catalina: - Damaris...

Damaris: - Ay, ¿Cómo estás?

Catalina: - Bien, ¿y tú?

Damaris: - Bien, gracias [...]

() _____

Catalina y Bernardo se encuentran

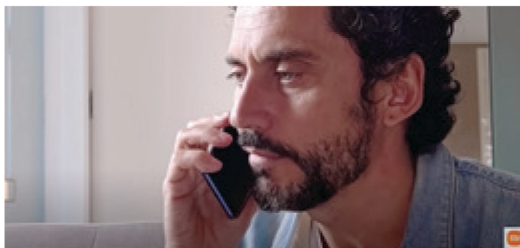


Bernardo: - Disculpe usted, señora. Fue mi
culpa. Buen día. Por cierto:
hoy luce usted divina.

() _____

c) “VECINO”

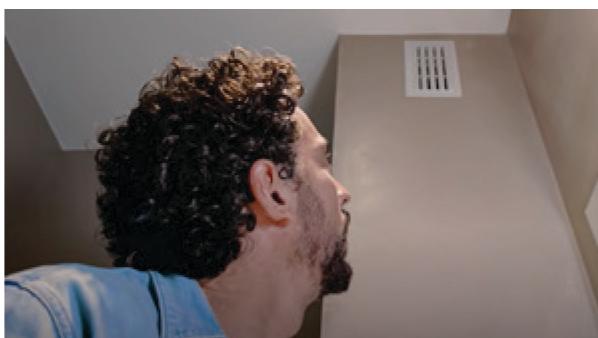
Hablando por teléfono con la mamá



Vamos, a ver, déjame a mí
con mi vida, aplaude tú si quieres,
yo no voy a aplaudir.

() _____

Conversación con la vecina de arriba



- Que no nos conocemos. Pero que te quería comentar que si necesitas cualquier cosa, que aquí estoy
- Ah, vale, muchas gracias, igualmente.

() _____

CLASE 11: CREANDO TU CORTOMETRAJE Y ESCRIBIÉNDOLE UNA SINOPSIS

AHORA TE TOCA A TI



Cinema (Imagen: Pixabay)

Te invitamos a hacer un cortometraje que represente alguno de los dos niveles de relación: intimidad/confianza, formalidad. ¡Sería muy interesante si al final organizáis una Muestra y los presentáis a todos de la escuela!

1. Escribe un guión con pocos personajes y una sola localización. Puedes hacerlo sol@ o acompañad@. Cada una de las dos posibilidades tienes sus ventajas y sus inconvenientes.
2. Busca un lugar en tu casa o en la de tus padres o en la de los amigos donde puedas rodar medio día, un día o, incluso, dos, pero sin abusar.
3. Rodéate de poca gente en el equipo. Todos somos (im)prescindibles, según las posibilidades.
4. Pídele a tu director de fotografía (el que manejará la cámara e iluminará) que lleve su cámara de fotos para grabar el corto. Y si no tiene, búscala entre tus allegados... ¿Quién no tiene en la actualidad un familiar/amigo/conocido que disponga de una cámara de fotos que grabe vídeo?
5. Y haz varias tortillas de patatas y ensaladas de pasta para el rodaje, para pagar a tu equipo con comida. Siempre te lo agradecerán.

Adaptado de: 5 pasos para hacer un cortometraje (con muy poco dinero) - Ocio y tiempo libre

Herramientas de apoyo para la elaboración del corto:

Páginas web:

- Para edición de videos y audios (unir, recortar, convertir en formatos distintos etc): <https://online-video-cutter.com/pt/>
- Storyblocks – librería de audios, videos e imágenes (aquí se puede encontrar efectos de audio para videos, como ruidos de objetos, naturaleza, animales...): <https://www.storyblocks.com/audio>
- “Saiba como montar roteiros de curtas-metragens” (reportaje): <https://www.aicinema.com.br/roteiros-de-curtas/>

Programa:

- Format Factory – programa para edición de videos, audios y otros tipos de archivos: <https://formatfactory.br.uptodown.com/windows>

Tutoriales (videos):

- Cómo hacer un cortometraje: Cómo hacer un CORTOMETRAJE
- Cómo hacer un cortometraje *en menos de cinco minutos*: <https://youtu.be/wFtFveHs8GI>
- Cómo hacer un cortometraje: <https://youtu.be/5iHqq0l8saU>

CLASE 12:

A VER SI TE ACUERDAS...

EN ESTA UNIDAD DIDÁCTICA, HAS CONOCIDO ALGUNAS FORMAS DE TRATAMIENTO DE ALGUNAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL.

(1) EN EL CORTO DE ARGENTINA

- PARA LA INTIMIDAD Y CONFIANZA: VOS

- PARA LA FORMALIDAD: USTEDES

(2) EN EL CORTO DE MÉXICO

- PARA LA FORMALIDAD: USTED

(3) EN EL CORTO DE ESPAÑA

- PARA LA INTIMIDAD Y CONFIANZA: TÚ

**AHORA TE INVITAMOS A BUSCAR MÁS CORTOMETRAJES PARA CONOCER CÓMO SON LAS FORMAS DE
TRATAMIENTO DE OTRAS VARIEDADES.**

LEITURAS PRAGMÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERACIONAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA

LECTURAS PRAGMÁTICAS: DESARROLLO DE CAPACIDADES INTERACCIONALES EN
LENGUA ESPAÑOLA

PRAGMATIC READINGS: DEVELOPING INTERATIONAL COMPETENCES IN SPANISH

Paulo Pinheiro-Correa*

Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Neste texto, é proposta uma unidade didática destinada a estudantes brasileiros de espanhol do 3º ano do ensino médio e que visa a desenvolver competências pragmáticas na língua-alvo. Na unidade é desenvolvido um trabalho distribuído ao longo de alguns encontros, com os seguintes temas pragmáticos: o valor relativo dos diminutivos, a formalidade e formas de negar. São discutidos os conceitos de sociopragmática, pragmalinguística e ideomas culturais (BRIZ, 2004). A atividade, que conta com os pressupostos teóricos da Língua em Uso (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010), é concluída com a realização de uma tarefa final (NUNAN, 1996; ESTAIRE, 2007). A proposta visa a atender a necessidade de sensibilização à pragmática para um letramento mais pleno em língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmática. Sociopragmática. Espanhol língua estrangeira. Abordagem por tarefas. Ensino/aprendizagem de línguas.

RESUMEN: En este texto se presenta una unidad didáctica destinada a estudiantes brasileños de español del 3º año de la enseñanza media, con objetivo de desarrollar competencias pragmáticas en la lengua meta. En la unidad se desarrollan, a lo largo de algunos encuentros, actividades sobre los siguientes temas pragmáticos: el valor relativo de los diminutivos, la formalidad y las formas de negar. Se discuten los conceptos de sociopragmática, pragmalinguística e ideomas culturales (BRIZ, 2004). La actividad, ubicada en el marco teórico de los estudios de Lengua en uso (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010), se cierra con la realización de

*Professor Associado de Língua Espanhola da UFF, Doutor e Mestre em Linguística pela UFRJ, com Pós-doutorado na Universidade Complutense de Madrid. Coautor da coleção *Confluencia* (PNLD / Espanhol - Ensino médio) e de *Escrever em espanhol* (Pontes). E-mail: papinheirocorrea@id.uff.br.

una tarea final (NUNAN, 1996; ESTAIRE, 2007). La propuesta está volcada a atender a la necesidad que tienen los estudiantes de ser sensibilizados a cuestiones pragmáticas, con vistas a desarrollar una literacidad más plena en lengua extranjera.

PALABRAS-CLAVE: Pragmática. Sociopragmática. Español lengua extranjera. Enfoque por tareas. Enseñanza/aprendizaje de lenguas.

ABSTRACT: In this paper a proposal for a didactic unit designed for Brazilian students of Spanish is presented. The aim is to develop pragmatic competences in the target language. In the unit, the activities are distributed along some meetings, and the following pragmatic subjects are discussed: the relative value of diminutives; formality and forms of negation. The concepts of sociopragmatics, pragmalinguistics and pragmatic scripts (BRIZ, 2004) are also discussed. The activity, developed within Usage-based language approach (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010), is concluded with a realization of a final task (NUNAN, 1996; ESTAIRE, 2007). The proposal was designed to fulfill students' needs of sensitization about pragmatics for improving literacy in the foreign language.

KEYWORDS: Pragmatics. Sociopragmatics. Spanish as a foreign language. Task-based instruction. Language learning/teaching.

1 INTRODUÇÃO

Esta unidade didática, denominada *Leituras Pragmáticas*, visa ao desenvolvimento de competências pragmáticas em língua espanhola. A pragmática é um nível de análise linguística que não se confunde com a gramática, nem com a semântica, e que trata de elementos que pertencem à linguagem e que não estão textualmente ditos: manifestam-se na interação (BRIZ, 2004) e respondem a padrões de conduta social que caracterizam a interação em determinado grupo social. Proporemos atividades que envolvem três temas da pragmática: uso de diminutivos, formalidade e a negação. Iniciaremos com um olhar sobre o valor relativo de elementos específicos, com a sensibilização ao uso de diminutivos e oferecemos uma progressão na complexidade das questões pragmáticas, estendendo o trabalho a questões sobre formalidade, até culminarmos com uma atividade de sensibilização às diferentes formas de negar em espanhol. As últimas atividades estão ligadas à ideia de ideomas culturais (BRIZ, 2004, p.82-83), um dos muitos elementos compreendidos pela pragmática.

Os ideomas culturais – que também poderíamos chamar de scripts pragmáticos – correspondem a padrões rotinizados de interação específicos de cada cultura, cada grupo social. Podem variar dentro de uma mesma língua e espera-se encontrar diferença nos ideomas operantes em línguas diferentes. Assim, vários comportamentos na interação que não estão regidos por nenhuma norma explícita são compartilhados – e esperados – pelos membros de determinado grupo social. Sharifian (2017), no âmbito da Linguística Cultural, cita o esquema cultural *taarof*, operante entre iranianos, inserido dentro de um conjunto de esquemas culturais responsáveis pelas extensas negociações que envolvem diferentes instâncias da interação naquela cultura.

O *taarof*, especificamente, é um esquema social que impregna vários âmbitos da interação e está vinculado à ideia de polidez ligada à hospitalidade, o que faz com que os interlocutores empreguem estratégias corteses ao fazerem vários tipos de oferecimentos, como servir comida, por exemplo, a seus recém-chegados. Devido a outro esquema cultural, vinculado ao *taarof*, porém mais relacionado à noção de expressar humildade, corresponde ao interlocutor rejeitar o que foi oferecido, e um longo jogo de oferta e recusa amável se estabelece, obedecendo a estes ideomas culturais operantes nessa cultura.

Este comportamento na interação, que envolve expressões linguísticas específicas diretamente ligadas a tais ideomas culturais é, não apenas aceito, mas também esperado, e se encontra profundamente arraigado na cultura. A mesma reflexão pode ser utilizada para compreender os ideomas culturais operantes nos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. Seguimos ideomas culturais em cada instância de interação sem dar-nos conta de que estes não são universais e sim, construídos culturalmente com o tempo e que nossa expressão linguística abarca e está inserida nas determinações de nossas regras de interação. Assim, para pedir informação a desconhecidos, rejeitar ofertas ou comportar-nos em uma negociação de compra e venda, por exemplo, seguimos regras corporais, atitudinais e linguísticas que são esperadas pelos brasileiros, mas que podem ser específicas da nossa cultura, não necessariamente podendo ser transferidas automaticamente para outra língua.

Dentro do vasto repertório de ideomas culturais propõe-se, nesta unidade didática, sensibilizar os estudantes brasileiros de espanhol a questões relacionadas à formalidade e à negação, além de reflexões sobre o efeito discursivo do uso de diminutivos, tudo isto ao longo de alguns encontros planejados para o desenvolvimento da unidade didática. Especificamente, pretende-se levar os estudantes ao entendimento das seguintes questões:

(a) que o conceito de formalidade é relativo e que certas formalidades que usamos no Brasil ou que, por exemplo, são usadas entre chilenos, não são nem esperadas nem bem-vistas em outras variedades do espanhol;

(b) que os diminutivos não têm um valor absoluto de afetividade e de confiança, como, por exemplo, no português brasileiro (PB), quando enunciados com uma prosódia específica uma vez que estes são compreendidos e aceitos de maneira diferente nas distintas realidades culturais de sociedades falantes de espanhol, mesmo quando enunciados com boa intenção por estrangeiros;

(c) que o uso de *tú* em oposição ao uso de *usted* nem sempre demonstra falta de respeito e de que há diferença entre chilenos e espanhóis, por exemplo, no emprego das formas pronominais de acordo com graus de formalidade;

(d) que a típica dificuldade brasileira de dizer “não” e a consequente expressão de negações indiretas para o interlocutor inferir o “não”, também ocorre entre mexicanos, mas não é universal, já que há culturas nas quais dizer ‘não’ a pedidos ou solicitações não causa desconforto social.

Estas quatro questões estão contempladas nos três textos de leitura das atividades que correspondem ao bloco de atividades da unidade didática.

Conhecer questões pragmáticas influencia diretamente no letramento, uma vez que permite ao estudante adentrar em novas dimensões dos textos e fomenta novas interpretações para as diferenças culturais, conhecimento essencial na formação do leitor crítico e do cidadão atento à alteridade, com vistas a poder enxergar a diferença e o outro com prismas mais amplos.

Para se chegar ao modelo de unidade didática adotado, foram pesquisadas: (a) a proposta de sequência didática de Dolz; Noverraz; Shneuwly (2004); (b) o desenho de unidade didática composta por tarefas encadeadas proposto por Estaire (2007) e (c) a proposta de unidade didática de Matos (2014). Esta última foi a selecionada, por ser mais reflexiva e, portanto, mais adequada para o desenvolvimento progressivo do tema, que exige reflexões iniciais sobre os textos.

A proposta de unidade didática de Matos (2014, p. 177) consiste de três momentos ou blocos:

- (i). Bloco de *preparação*, com 3 etapas: delineamento dos objetivos, escolha do tema e escolha dos textos
- (ii). Bloco de *atividades*, que compreende as atividades a serem desenvolvidas nos diferentes encontros: 1, 2, 3, etc.
- (iii). Bloco de *produção final*, composto de: reflexão final

Adicionalmente, o terceiro bloco, de produção final, foi por nós adaptado, tendo sido convertido em uma tarefa de comunicação, no sentido de Nunan (1996, *task-based approach*). Este desenho propiciou, ao mesmo tempo, (i) a retomada de toda a discussão realizada ao longo da unidade didática e (ii) uma negociação de sentidos significativa, para resolução do problema proposto, já com os estudantes munidos dos saberes culturais e linguísticos desenvolvidos ao longo da unidade didática.

Nas próximas seções e parágrafos desenvolveremos a unidade didática dentro dos três blocos: preparação; atividades e produção final.

2 UNIDADE DIDÁTICA: PREPARAÇÃO

O bloco de preparação consistiu dos seguintes itens:

a) Objetivo geral:

Sensibilizar o estudante para as dimensões sociopragmática e pragmalinguística da comunicação em língua estrangeira, por meio de atividades de leitura e de resolução de tarefas, com duração de um bimestre letivo.

b) Escolha do tema:

No bimestre será tratado o seguinte tema geral: o valor relativo das palavras e as diferenças entre os falantes de uma mesma língua, já que a interpretação dos enunciados depende do conhecimento da vivência cultural da sociedade na qual o falante está inserido.

c) Escolha dos textos a serem utilizados ao longo dos encontros:

1. Fragmento do livro *¿Por qué hablamos como hablamos?*, de Juana Puga.
2. Trecho de texto de blog. *Los diminutivos y los tratamientos*.
3. Uma pergunta e uma resposta do site de perguntas e respostas *Quora*. *¿Por qué los mexicanos no saben decir no?*

d) Delineamento do público-alvo:

O público-alvo do trabalho didático são alunos de 3º ano de espanhol do ensino médio.

e) Delineamento detalhado dos objetivos:

O papel do professor de língua estrangeira como mediador cultural tem uma faceta muitas vezes pouco explorada na sala de aula da educação básica que é da pragmática linguística, muitas vezes confundida com a vaga noção de ‘cultura’. Sharifian (2017) demonstra que por meio da linguagem utilizada em um grupo social é possível identificar as práticas culturais que caracterizam determinada sociedade. São apreendidas pela linguagem.

Esta unidade didática tem este fim: sensibilizar os estudantes a práticas culturais que se manifestam na interação entre falantes de diferentes línguas e, também, de distintas variedades da mesma língua, chamando atenção para diferentes formas de compreender, desde a ótica da pragmática intercultural, alguns aspectos da interação que se manifestam na linguagem verbal.

Para alcançar o objetivo de maneira satisfatória, no processo contínuo de formação de melhores leitores, com vistas à alteridade e à criticidade, é necessário promover o conhecimento das dimensões sociopragmática e pragmalinguística (MARMARIDOU, 2011; DELAHAIE, 2015) da língua em uso, tal como se manifestam na interação em língua espanhola.

A dimensão sociopragmática envolve os cálculos que os interlocutores realizam na interação e as dimensões dos papéis sociais de cada interlocutor – por exemplo, como uma autoridade interage de maneira diferente em relação a um amigo –, variáveis sociolinguísticas como idade do interlocutor, uma vez que maior idade demanda maior formalidade como demonstração de respeito, e outras noções, a exemplo do contexto: lugar da interação, parque/elevador/restaurante; condições momentâneas da interação (perigo/despojamento, etc.), intenções e necessidades comunicativas, gêneros discursivos e muitas outras variáveis. Todas estas informações sociopragmáticas vão sendo computadas pelo falante em milésimos de segundos e determinam os caminhos da interação.

Por outro lado, a dimensão pragmalinguística, complementar, é ligada à especificidade das línguas em si e diz respeito ao repertório de palavras, expressões e construções de determinada língua/variedade e que é compartilhado pelos falantes. A atuação da dimensão pragmalinguística envolve a seleção dos itens da língua que se encaixam melhor no tipo de interação delineado pelos cálculos sociopragmáticos. Desta maneira, há palavras mais adequadas para um interlocutor que para outro; há construções que podem atender melhor aos nossos objetivos comunicativos de elucidar ou convencer, que outras construções e expressões da língua. Tais

dimensões passam a ser contempladas de maneira mais satisfatória no ensino de línguas com o advento da abordagem por tarefas, que pode ser entendida como um aprimoramento da didática comunicativa. A tarefa se resolve por negociação em grupos para solucionar os problemas propostos. É apenas na interação significativa na língua alvo que as dimensões pragmáticas mencionadas podem ser ativadas.

3 UNIDADE DIDÁTICA: ATIVIDADES

O bloco de atividades consta de três atividades de leitura e culmina com a resolução de uma tarefa de comunicação (ESTAIRE, 2007) dentro da metodologia denominada “abordagem por tarefas” (NUNAN, 1996).

3.1 ACTIVIDAD 1: EL VALOR DEL DIMINUTIVO - ¿CUÁNDO SE LO USA EN ESPAÑOL? ¿QUÉ EFECTO DE SENTIDO TIENE?

A primeira atividade do bloco visa a levar os alunos a questionar a relação dos indivíduos de determinado grupo social com os diminutivos, já que o valor deste item na língua varia segundo o grupo social. Também visa a sensibilizar os estudantes sobre o fato de que se os diminutivos no Chile são uma demonstração de afeto, em outros grupos sociais hispanofalantes essa relação não é a mesma, podendo gerar problemas de comunicação.

3.1.1 Prelectura

Discutan brevemente en grupos de tres:

1. *Si pedimos a un compañero de la escuela que nos alcance una pelota de fútbol que está en un rincón ¿es lo mismo decir en portugués “me dá essa bola” e “me dá essa bolinha”? ¿Cuál de los dos pedidos tiene más chances de ser atendido? Justifiquen su respuesta.*
2. *¿Prefieren que en la escuela los llamen por sus nombres (como, por ejemplo, “José”), por sus apodos (como, por ejemplo, “Joca”) o por diminutivos de sus nombres (como, por ejemplo, “Zezinho”)? ¿Hay diferencia?*

Discussão

A atividade de pré-leitura, a ser realizada em grupos pequenos, propõe, na questão 1, uma discussão sobre o uso do diminutivo como estratégia de persuasão, uma vez que o termo “bolinha” tende a projetar uma imagem de menor esforço para o interlocutor e força uma relação mais simpática entre os interlocutores. Esta discussão pode levar os estudantes a perceberem outros usos pragmáticos dos diminutivos em geral, como o desdém, a percepção do senso comum de “fala de menina” *versus* “fala de menino” ou o tom de voz usado quando se usa o diminutivo. Da mesma maneira, a questão 2 conduz à reflexão sobre a forma como cada um se autoidentifica e o papel do diminutivo em relação à identidade.

3.1.2. Lectura

En el texto de lectura el autor se identifica en su blog solo como un español casado con una chilena y que vive en España. Y añade que en el blog suele contar anécdotas y malentendidos por “los distintos usos del idioma”. En el texto, terminamos por descubrir cómo se llama: Pedro. Lee el texto, consulta el glosario o el diccionario si desconoces alguna palabra y luego contesta a las cuestiones que se plantean a continuación del texto.



Figura 1: aspecto do suporte original no qual circula o texto 1

Fonte: PALABRA DE CHILE (2013)

Los diminutivos y los tratamientos

Jueves, 23 de mayo de 2013

Siempre me parecía **molesto**. Personas a las que acababa de conocer, o familiares lejanos, que a la más mínima ocasión me llamaban Pedrito. Ni en mi **familia cercana** me llaman así, algún tío **quizá** muy esporádicamente y debido en mayor parte a que mi padre se llamaba igual que yo, Pedro. No me cabía en la cabeza cómo se atrevían a tomarse tanta confianza. Con el tiempo me fui acostumbrando, cosas de las diferencias culturales, si me quieren llamar así es por cariño, aunque a mí me resulte extraño.

El otro día le pasó a mi mujer al contrario. En el parque una niña jugaba con nuestra hija, y le dijo “¿Cómo estás, Carlita?” La niña, muy digna le contestó “No me llamo Carlita, me llamo Carla”. Luego lo hablábamos en casa, nos reíamos de estas curiosidades. Hasta algunas personas que he conocido a través del blog y que nunca nos hemos visto las caras en persona me llaman ahora Pedrito. Pues bienvenido sea, que lo hacen con la mejor de sus intenciones. Mi mujer en cambio tiene que llevarse la parte más difícil, no llamar a los niños aquí en España con diminutivos.

Le pasa lo contrario cuando hablamos en familia. Después de 7 años todavía le llama a mi madre de usted. Mi madre ya se ha acostumbrado, pero cuando hemos ido al **pueblo** hace unas semanas los primos insistían en que los **tutease**, pero no había manera. En cambio yo a mi suegro empecé a tutearle a **la semana de** conocernos y creo que no le sentó nada bien, le preguntó en privado a mi mujer que si en España era normal no respetar a los mayores. Hoy en día todavía **mezclo** el usted con el tú con mi suegra, no hay manera de que **me decante** entre el cariño del tuteo y el respeto del usted. La pobre pensará que no tengo las ideas claras.

(...)

(Fragmento de *Los diminutivos y los tratamientos*, del blog Palabra de Chile, 2013)

GLOSARIO:

molesto: que incomoda levemente

familia cercana: núcleo familiar constituido de padres e hijos

quizá: posiblemente

pueblo: población con menos habitantes que una ciudad

tutear: hablar a una persona tratando de tú o vos

a la semana de: después de aproximadamente una semana

mezclar: combinar dos cosas diferentes

decantarse: inclinarse por una tendencia o posibilidad

Contesta a las cuestiones a continuación:

1. El texto, de tres párrafos se ocupa de dos asuntos. Di cuáles son y qué párrafos ocupa cada uno.
2. De joven, ¿quiénes le decían Pedrito a Pedro? ¿Y por qué razón?
3. Y hoy día, ¿quiénes lo hacen? ¿Le gusta?
4. ¿Qué tiene prohibido su mujer? ¿Por qué?
5. Cómo espera la madre de Pedro que la esposa de su hijo la llame, ¿de tú o de usted? Y ¿qué sucede?
6. ¿Por qué el suegro de Pedro se molesta cuando este le habla?
7. Relaciona cada una de las formas de tratamiento en el texto y el valor que tienen en España y en Chile, según el autor:

- | | |
|----------------------|--|
| a. Pedrito (España) | w. () valor: proximidad, menor jerarquía |
| b. Pedrito (América) | x. () valor: demasiada intimidad (falta de respeto con los mayores) |
| c. tú (América) | y. () valor: demasiada intimidad (menosprecio) |
| d. tú (España) | z. () valor: proximidad, afecto |

Discussão

As perguntas de exploração do conteúdo do texto de 1 a 6 envolvem o letramento e também visam a despertar no estudante a percepção de que o uso do diminutivo e também os valores de *tú* e *usted* estão fortemente arraigados na cultura dos falantes, o que é evidenciado pela dificuldade de Pedro, espanhol que vive na Espanha, de aceitar ser chamado de Pedrito e na dificuldade da sua mulher, chilena de nascimento que passa a residir na Espanha, de deixar de usar diminutivos, por um lado, e de deixar de usar a forma de tratamento *usted* nas relações familiares em seu dia a dia na Espanha. Briz Gómez (2010) reconhece que o maior uso de *usted*, também associado ao maior uso de estratégias de cortesia, é indício de uma sociedade mais hierárquica que outras, em um nível bastante sutil da interação. Do ponto de vista da Linguística Cultural (SHARIFIAN, 2017), os mínimos detalhes linguísticos na interação refletem as determinações culturais de um grupo social. Neste caso, a dificuldade da mulher de Pedro de se desvincular do uso de *usted* na Espanha reflete sua constituição cultural, na qual determinados valores hierárquicos estão mais fortemente arraigados que em outras regiões falantes de espanhol. A questão de confirmação (7) visa a sintetizar as informações pragmáticas expressas no texto.

As respostas esperadas para as perguntas envolvem: (1) a habilidade de identificar o tema central dos dois primeiros parágrafos que é o uso dos diminutivos e o do terceiro parágrafo, que é a diferença dos valores do pronome de tratamento *tú*; (2) a percepção de que pouquíssimas pessoas usavam o diminutivo com ele em sua casa; (3) a percepção de que mais pessoas o tratam com o diminutivo, provavelmente porque tem leitores chilenos do blog, mas continua sendo estranho para ele, já que em seu ponto de vista leitores espanhóis tenderiam a não usar o diminutivo; (4) a compreensão de que sua mulher é chilena, de que o casal mora na Espanha e de que ali sua mulher não pode usar diminutivos com as crianças, porque isso as incomoda; (5) a compreensão de que a mãe de Pedro, espanhola, espera que a nora empregue com ela o pronome *tú*, mas esta não consegue; (6) a compreensão de que o sogro de Pedro, chileno, considera o tratamento de *tú*, que Pedro usa com ele, como falta de respeito; (7) a percepção de que as mesmas palavras têm valores diferentes para sujeitos sociais diferentes. Neste caso, a resposta é fechada, por ser uma síntese dos valores dos termos usados no texto em duas dimensões diferentes: nas culturas espanhola e chilena. As correspondências são: a-y; b-z; c-x; d-w.

3.1.3 Poslectura

1. ¿Saben identificar claramente en el día a día cuando hay que decir 'ó señor' o 'á señora' a alguien?

Discussão

O trabalho de pós-leitura promove a extensão do tema para o dia a dia dos alunos, com ênfase no segundo tema do texto, que é o da relatividade dos valores das formas de tratamento. O objetivo é levar os estudantes a refletirem sobre as práticas sociais brasileiras, quanto à formalidade versus informalidade. As questões de pós-leitura visam a levar os alunos a identificarem como se resolve esta questão cultural no seu grupo social.

As discussões esperadas envolvem: (1) a percepção de que nem todos no Brasil usam uniformemente as formas de tratamento e de que há vezes em que não sabemos se devemos tratar uma pessoa por “senhor” ou “você”. Esta questão envolve variáveis que vão além da idade, como uma difusa relação com a subalternidade, uma noção muito arraigada em nossa cultura e em outras culturas latino-americanas, de acordo com estudos da antropologia cultural. Esta discussão deve ser trazida à sala de aula pelo professor de língua, uma vez que, como mediador cultural, pode levar o aluno a ter percepções críticas – pela comparação com outras realidades trazidas pelos textos – sobre a realidade brasileira.

O professor pode ainda acrescentar, a seu critério, uma discussão a respeito da diferença na manifestação da deferência entre português brasileiro e espanhol, no que diz respeito às formas linguísticas empregadas para indicá-lo. O ideal seria sensibilizar os estudantes ao fato de que ainda que o texto faça menção aos pronomes e formas de tratamento, a marcação de respeito e formalidade em espanhol se expressa pela conjugação verbal em terceira pessoa que opõe formas como *siéntese* vs *sientate*, enquanto no PB a formalidade é marcada substancialmente nas formas de tratamento, como na diferença “rapaz”/“senhora” em: “entra, rapaz” vs “entra, senhora” (que, neste caso, alterna com a estratégia modalizadora de cortesia “pode entrar, senhora”).

3.2 ACTIVIDAD 2: CUANDO USAMOS EL PRONOME TÚ, ¿SIEMPRE ES INFORMAL? Y USTED, ¿SIEMPRE ES FORMAL?

A segunda atividade do bloco de atividades desta unidade didática estende a discussão sobre a dimensão pragmática por meio de um texto de outro gênero discursivo, a entrada de blog. Nesta atividade, a questão pragmática principal a ser discutida é o aprofundamento de um aspecto tratado na atividade 1, de que o *tú* e o *usted* têm valores diferentes para diferentes grupos de falantes, o que será tratado mais na pós-leitura.

3.2.1 Prelectura

La profesora chilena Juana Puga sacó en 2014 un libro que rápidamente ganó la atención de los diarios y de la tele y se convirtió en todo un éxito. Titulado Cómo hablamos cuando hablamos, el libro invita a los lectores a reflexionar sobre una dimensión de la conversación de la que rara vez nos damos cuenta, que está relacionada a las formas de la lengua que decidimos emplear cuando nos estamos comunicando. Es decir, hay varias maneras de decir lo que queremos comunicar. ¿Cómo decidimos cuál es la mejor manera?

Pensando en el tema del libro de Puga, te proponemos, antes de leer el texto de lectura, reuniros en grupos de tres y discutir sobre las siguientes preguntas:

- 1. ¿Ustedes hablan con sus abuelos de la misma manera como hablan con sus amigos? Es decir, ¿qué formas de tratamiento emplean para llamar a los abuelos y a los amigos?*
- 2. Como señala el libro de Puga, hay varias maneras de decir los mismos contenidos. ¿Creen que hay maneras más apropiadas y menos apropiadas de decir lo que queremos transmitir, como por ejemplo, decir que se tiene hambre, o da igual hablar de una manera o de otra? Justifiquen su respuesta.*
- 3. ¿Qué factores afectan la elección de palabras que vamos a utilizar cuando hablamos con las diferentes personas de nuestra convivencia?*

Discussão

Os objetivos destas perguntas de pré-leitura são os de sensibilizar o estudante para o fato de que nós acomodamos o nosso discurso por meio da escolha de palavras e construções diferentes, segundo o interlocutor e o quanto sabemos a respeito dele. As respostas esperadas, sempre abertas, envolvem a ideia de: (1) que não falamos da mesma maneira com diferentes pessoas, porque com algumas demonstramos mais deferência e com outras, mais afeto ou intimidade; (2) que sim, haverá maneiras mais apropriadas e menos

apropriadas, segundo a pessoa com quem estamos falando; (3) que a idade do(a) interlocutor(a) ou o grau de conhecimento ou intimidade que se tem com ele ou ela, entre outros fatores, poderiam influenciar nas escolhas linguísticas.

3.2.2 Lectura

En su libro 'Cómo hablamos cuando hablamos', Puga, que es chilena, nos cuenta una situación que vivió cuando estudiaba y vivía en la ciudad de Valencia, España. Consulta el glosario o el diccionario si desconoces alguna palabra.

El **repartidor** de gas iba a dejar un **balón** donde mi vecina y yo, que también necesitaba gas, **me acerqué** a preguntarle si me podía traer uno:

- Señor, ¿puedo hacerle una pregunta?
- Poder, puedes hacerme las que quieras.
- ¿Me podría traer una **bombona** a mí?
- Ahora mismo te la traigo.
- Muchas gracias.

(PUGA, Juana. *Cómo hablamos cuando hablamos*. Santiago: Ceibo. 2014. p. 6)

GLOSARIO:

repartidor: persona que reparte o distribuye objetos a las casas

balón: en este contexto, vasija metálica muy resistente, de forma cilíndrica o acampanada y cierre hermético. Sirve para contener gases a presión y líquidos. Palabra utilizada en Chile.

Acercarse: Ponerse a menor distancia de lugar, estar más cerca.

bombona: Lo mismo que balón en el contexto del texto. Palabra utilizada en España.

Contesta a las cuestiones a continuación:

1. ¿Qué quería Puga? ¿Obtiene lo que deseaba?
2. ¿Quién demuestra más respeto o distancia por su manera de hablar: la mujer o el repartidor? Indica muestras que lo comprueben.
3. Una mera situación de interacción se ha convertido en un desencuentro en la comunicación de ellos. Explica qué desencuentro es ese.

Discussão

O objetivo das perguntas de compreensão é o de levar a uma apreensão global do texto e chamar a atenção para a interação entre a mulher e o entregador de gás, procurando fazer que o estudante observe a comunicação, relacionando-a à discussão da pré-leitura.

O que está em jogo na anedota é um confronto entre diferentes esquemas culturais que se manifestam na interação entre indivíduos falantes de variedades da mesma língua (SHARIFIAN, 2017, p. 40). É importante que o professor observe que as reflexões da pré-leitura são feitas no que diz respeito ao nível individual da interação (o nível micro de qualquer esquema cultural, nas palavras de Sharifian [2017, p. 41]) o que foi necessário para aproximar o estudante do tema, mas que a discussão apresentada no texto de leitura aborda uma diferença no nível social, coletivo (o nível macro dos esquemas culturais em questão nesta atividade, de acordo com Sharifian [2017, p. 41]), entre falantes de diferentes variedades da língua.

As respostas esperadas para esta seção se relacionam: (1) à identificação de que a mulher desejava que o homem entregasse um botijão de gás na sua casa e consegue seu objetivo; (2) à identificação de que a mulher usa um tratamento formal e respeitoso enquanto o entregador a trata mais como 'igual', mesmo ele sendo um empregado e ela, a cliente. As marcas linguísticas são, entre outras, o tratamento de *usted* por parte da mulher, nas formas verbais *hacerle* e *podría* e na forma de tratamento *señor*, além da formalidade para iniciar a conversa, quando a mulher questiona se poderia fazer uma pergunta, o que indica o tratamento bastante respeitoso por parte dela. Por outro lado, as formas verbais *puedes*, *quieras* e o pronome *te*, usados pelo entregador, assinalam um

tratamento amistoso de *tú*, ou *tuteo*, por parte deste; (3) ao estudante conseguir reconhecer que o entregador não usa formalidades, e que, de certa maneira, até estranha a pergunta da mulher e responde com alguma ironia, como se a pergunta fosse fora de propósito; (4) ao homem não validar¹ a formalidade da mulher, como se tal formalidade não fosse apropriada para aquela situação.

A discussão sobre interação que propusemos que o professor estabeleça na aula se baseia no comentário que Puga realiza, sobre esta interação, em um artigo de 2012, no qual explica a estranheza da situação com base na forma como falantes de diferentes variedades da língua espanhola utilizam o tratamento formal:

Es habitual en Chile que antes de hacer una pregunta pidamos autorización para formularla. Respuestas esperadas habrían sido: “sí, dime”, “sí, claro” o “por supuesto”. La función de este acto de atenuación retardatorio es prevenir al interlocutor de que nos proponemos invadir su territorio. Sugerimos llamarlo “avisativo”. La respuesta irónica del repartidor de gas da cuenta de una reacción ante una modalidad del español diferente. Por otra parte, es habitual en Chile que el hablante pida permiso antes de haber formulado la pregunta. (PUGA LARRAÍN, 2012, p. 431)

Desta maneira, o estudante poderá perceber que certas pautas pragmáticas (ou esquemas culturais, na conceitualização de Sharifian [2017]) comuns à interação em algumas variedades do espanhol não são universais e que o uso da linguagem varia dentro de uma mesma língua, não somente nas palavras que são empregadas, mas na forma como interagimos com o outro, o que se manifesta em detalhes sutis. O exemplo demonstra que em Valencia, Espanha, não é esperado que se use tantas formalidades para fazer pedidos a desconhecidos e que, por outro lado, a autora aponta que entre chilenos, ao contrário, esta formalidade é esperada na interação.

Em efeito, no que diz respeito ao maior ou menor cuidado com o outro na interação, Briz Gómez (2010) assinala que entre chilenos, peruanos e mexicanos a interação se caracteriza pelo maior uso de cortesia atenuadora, enquanto entre argentinos e espanhóis (a exceção da Galícia e das ilhas Canárias, sempre segundo o autor), na maioria das situações não é esperada tanta cortesia atenuadora o que gera entre hispano-americanos (e brasileiros) a percepção generalizante de que “os espanhóis” são mais “diretos” ao falar. Esta característica se reflete na fala do entregador de gás do texto.

3.2.3 Poslectura

Vuelvan a reunirse en grupos de tres y hagan la actividad a continuación:

Elaboren una lista de pedidos que les hacen a los padres y los abuelos en casa, en portugués y que en casa de los vecinos dirían de otra manera.

Discussão

O objetivo da atividade única de pós-leitura é o de estender a discussão para o dia a dia dos estudantes para que eles possam se aperceber de manifestações concretas da sua linguagem cotidiana nas quais fazem os cálculos sociopragmáticos e utilizam as estratégias pragmalinguísticas derivadas desses cálculos para interagir de maneira apropriada na sua comunidade.

3.3 ACTIVIDAD 3: ¿PODEMOS OFENDER SI DEJAMOS DE ACEPTAR UNA INVITACIÓN? ¿ES DIFÍCIL DECIR NO?

Esta atividade está focada no terceiro e último aspecto pragmático que selecionamos para promover a criticidade sobre questões pragmáticas em língua estrangeira, tema desta unidade didática.

¹ Termo usado na Pragmática relativo a se o interlocutor acolhe (ou não) as proposições pragmáticas presentes no enunciado do emissor (neste caso, ele não valida o tratamento formal proposto pela mulher).

Há maior dificuldade entre os brasileiros para negar convites e pedidos, devido a uma crença velada arraigada na sociedade de que a negativa é uma descortesia, que desprotege a imagem social de quem recebe um 'não'. Isto leva ao recurso, bastante comum da resposta indireta, por meio da qual o interlocutor dá uma desculpa ou explicação de outro tipo e quem perguntou tem que inferir que a resposta é negativa. Exemplos de respostas negativas desse tipo são: "no sábado eu vou ter que fazer faxina", "meu cachorro está doente", etc. O link entre causa e consequência, diante de respostas como essas, quem tem que fazer é quem perguntou.

No entanto, esta dificuldade dos brasileiros de negar não é universal, pois existem culturas nas quais o fato de dizer "não" como resposta a um pedido ou um convite não ofende a imagem social de quem convidou. No mundo hispânico, considera-se que na cultura mexicana o "não" tem maior potencial ofensivo que em outras, como a espanhola, o que será explorado aqui. A finalidade da atividade é levar o estudante a compreender como esta questão é resolvida na sociedade dentro da qual ele está inserido.

3.3.1 Prelectura

Discutan en grupos de tres las siguientes cuestiones.

1. *¿Creen que decir no cuando nos invitan a una fiesta o cuando nos hacen un pedido es indelicado? ¿Hay maneras de decir no que sean más delicadas?*
2. *Echen un vistazo rápido a la figura del foro electrónico (figura 2) y al texto, sin leerlo. ¿Qué respuestas piensan que podrían aparecer allí?*

Discussão

A atividade de pré-leitura visa a chamar a atenção dos estudantes para o valor social do "não", que será detalhado no texto de leitura, no qual um mexicano discute como se dá esse uso no país onde vive. A discussão esperada é: para a questão (1), que os estudantes se deem conta de que há um problema com as negativas na nossa sociedade, já que este tipo de resposta não costuma ser bem recebida e, por isso, muitas vezes, o brasileiro faz rodeios para dizer "não", utilizando uma desculpa ou explicações. Outra característica brasileira é a já citada resposta indireta, na qual o interlocutor tem que inferir a negação. A proposta é fazer o estudante se dar conta desta questão pragmática.

A questão (2) requer um trabalho de *skimming*, varredura rápida do texto para identificar o gênero e palavras-chave e pede que o estudante formule hipóteses de resposta sobre a pergunta, antes de ler detidamente.

3.3.2 Texto 3

The screenshot shows a Quora page with the title "¿Por qué se dice que algunos mexicanos no sabemos decir 'no'?" (Why do we say that some Mexicans don't know how to say 'no'?). It has 7 answers. The first answer is by Fermín Castro, who lives in Mexico (1969-present). He responds to the question by saying that as an atypical person, he finds it hard to say 'no' because he is used to being the typical Mexican, and his nature would fit in countries like Russia, Sweden, or even England. He also mentions that he was a child who interpreted words literally, leading to misunderstandings, and that he never liked popular music because he was from Veracruz and never interested in dancing.

Figura 2: aspecto do fórum eletrônico Quora: Negar en México

Fonte: Castro (2020)

¿Por qué se dice que algunos mexicanos no sabemos decir “no”?

Respuesta de: Fermín Castro.

Soy un mexicano atípico, en cuanto a personalidad, en lo físico soy "**estándar**". Me ha costado muchísimo trabajo y un larguísimo aprendizaje empezar **apenas** a conocer el modo de ser del mexicano típico. Mi naturaleza habría encajado muy bien en países como Rusia, Suecia, tal vez Inglaterra. (...)

Por eso cuando salimos con amigos, quien desea comer algo, invariablemente invita amigablemente a sus compañeros una porción de sus papas fritas, **chicharrones**, **fritangas**... Ante tan esmerada amabilidad, los acompañantes han de corresponder de manera igualmente amable. No te dicen simplemente NO, si les invitas a compartir tu alimento, te dirán una excusa más o menos creíble, o te dirán, *luego*...

Igualmente para dar una negativa en cualquier tema, el mexicano suele decir **excusas** muy elaboradas, ambiguas, muchas veces evita decir un simple no:

- *ahorita no, joven*, le dice la ama de casa al vendedor **cambaceador**
- *mañana te aviso*, contesta un amigo a otro
- *aí vemos mañana*... propone un comerciante a otro.
- **pératepal** otro año, a ver si ya tenemos dinero pide el esposo a su mujer cuando ella le propone comprar un auto.

Lo peor es que por no atrevernos a decir NO, muchas veces nos comprometemos a hacer cosas que no queremos hacer. A veces ni siquiera nos atrevemos a dar una negativa sofisticada y amable como las de los ejemplos precedentes. Nos embarcamos en algo y luego no queremos cumplir. Así que le vamos **dando largas**, **procrastinamos**, nos escondemos, o simplemente **incumplimos**. Es parte de la mala imagen que proyectamos al exterior como personas informales. Todo por no atrevernos a decir NO.

También creo que este proceder informal, irresponsable diría yo y del que no estoy exento, es producto de nuestra historia y de nuestra actualidad, donde negarse **de plano** a una solicitud de alguien fuera de nuestro círculo puede ser muy peligroso.

(Fragmento de: <https://es.quora.com/Por-qu%C3%A9-se-dice-que-algunos-mexicanos-no-sabemos-decir-no>. Accedido en 28 mai 2021)

GLOSARIO:

estándar: que es lo más habitual o corriente

apenas: en el texto, algo que casi no ocurre o ocurre escasamente

chicharrón: Trozo de carne de cerdo con cuero pero sin pelo que se fríe en su propia grasa

fritangas: Alimentos fritos, especialmente caracterizados por ser grasosos.

excusas: disculpa que se da para justificar una falla o un error

cambaceador: vendedor puerta a puerta que suele facilitar el pago

pérate: verbo esperar. Pedido para esperar, usado en situaciones de confianza

pal: variante de “para el” usada de manera informal

dar largas: tardarse en realizar algo

procrastinar: dejar para hacer después una obligación o trabajo

incumplir: dejar de hacer algo que se había decidido previamente

de plano: en México, definitivamente, sin lugar a dudas

Contesta a las preguntas a continuación:

1. *¿En el comentario de Fermín se comprueba alguna de las hipótesis que formulaste en la puesta a punto? ¿Cuáles?*
2. *Sabemos que las sociedades son complejas, es decir que están formadas de grupos sociales diferentes entre sí que se suman en la vida diaria. Fermín es un miembro de la comunidad en México. ¿Cómo lo caracterizas, considerando las prácticas del día a día de su país?*
3. *¿Con qué países se identifica más? ¿Por qué?*
4. *En el segundo párrafo el autor comenta sobre hábitos mexicanos. En su comentario expresa:*
 - () envidia
 - () desprecio
 - () ironía

puedes marcar más de una opción. Justifica tu respuesta.

5. *Según la opinión de Fermín, ¿cómo se porta el mexicano típico cuando tiene que decir “no”?*

Discussão

As perguntas estão voltadas para o desenvolvimento do letramento em espanhol e da formação cidadã, uma vez que o texto dá voz a um ser social que não se encaixa no padrão e que critica hábitos culturais da sociedade à qual pertence. Esta divergência veiculada no texto desfaz estereótipos totalizantes, permitindo ao estudante compreender que as sociedades complexas estão constituídas de seres e grupos que pensam e se comportam de maneiras diferentes entre si. Propõe-se, portanto, um olhar multidimensional a uma sociedade diferente, através da exploração de um tema clássico da pragmática linguística, que é a forma de dar negativas em determinada língua ou variedade de língua.

As respostas esperadas são abertas, à exceção da (4), e envolvem: (1) a habilidade do estudante de procurar no texto coincidências entre as hipóteses que formulou na pré-leitura; (2) o reconhecimento do autor como um mexicano que não se encaixa na maioria das práticas rituais de seu país e (3) a compreensão de que o autor não se identifica com o mexicano típico, apesar de fisicamente se considerar igual aos seus compatriotas, considerando que se encaixaria melhor entre outros povos, como russos, suecos ou ingleses, porque dá a entender que nessas sociedades há menos rodeios na comunicação, como com o uso do “não”.

A resposta à questão (4) é fechada e envolve a compreensão de que ele manifesta ironia a respeito das práticas mexicanas de socialização, como o excesso de amabilidade no trato entre as pessoas nos ritos sociais. Demonstra isso repetindo as palavras

associadas a este significado: *amigablemente, esmerada amabilidad, igualmente amable*, construindo textualmente uma imagem de afetação excessiva no trato social. A resposta a (5) é aberta e envolve entender que o “não” é uma palavra malvista na língua.

3.3.3 Poslectura

Los españoles están considerados como un pueblo “duro” que habla de manera “muy directa” y que da “muchos órdenes”. Investiguen en internet y decidan si:

(a) () *en general los españoles son maleducados y tratan mal a todos*

(b) () *tal vez en aquel país la gente no siente falta de hacer rodeos para decir “sí” o “no”*

Discussão

A atividade tem por finalidade estender a discussão para além da opinião de Fermín e levar à descoberta essencial de que as formalidades presentes no espanhol mexicano (e no português brasileiro) não são universais e que dizer “não” não é tão comprometedor para a imagem social em certas sociedades. Tais observações contribuem ao desenvolvimento da alteridade, que permitirá ao estudante entender o outro – seja estrangeiro, seja migrante, proveniente de outros estados do país – sob outros prismas. A decisão por uma resposta fechada se deu em função de um encaminhamento direto ao estudante, dada a complexidade da resposta correta. Espera-se que ele entenda que a resposta correta é a (b), de modo a conseguir discorrer sobre a não-universalidade dos rodeios na linguagem e a nossa típica dificuldade de dizer “não”.

4 PRODUCCIÓN FINAL

Este bloco, que corresponde à atividade de fechamento da unidade didática, tem como finalidade levar o estudante a enlaçar os conhecimentos aprendidos e de avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

A proposta de reflexão final envolve a realização de uma tarefa em grupo, consistente das etapas de produção textual e de encenação com base ~~na~~em um roteiro a ser realizado pelo grupo.

Reflexión final:

Elaboren, en grupos de cinco, un diálogo para una escena para una corta dramatización de hasta tres minutos para presentar en clase. La escena debe retratar las diferentes maneras de negar un pedido y promover una reflexión sobre cómo se puede herir a una persona según la forma como hablamos.

Discussão

A atividade de reflexão final é uma tarefa de comunicação, no sentido de Estaire (2007), de acordo com a metodologia denominada “abordagem por tarefas” (NUNAN, 1996; ZANÓN, 1999; PINHEIRO-CORREA; LAGARES, 2016). A esta altura da unidade didática, os estudantes já têm percepção e vocabulário sobre o tema que lhes facilite negociar sentidos em espanhol na realização de uma tarefa de comunicação. Neste caso, trata-se de uma cena a ser representada pelo grupo cuja elaboração requer a negociação de sentidos para a etapa de criação do diálogo e também outra negociação para a etapa da encenação.

A realização da atividade requer uma discussão em espanhol entre os participantes do grupo na qual eles têm que exercer habilidades sociopragmáticas e pragmatolinguísticas, que correspondem, respectivamente, como já comentado anteriormente, na avaliação individual dos pesos e papéis sociais de cada um dos interlocutores e da seleção – dentre o repertório da língua, agora incrementado – de palavras e construções adequadas para alcançar o objetivo de comunicar e convencer cada um dos interlocutores, considerando os saberes pragmáticos prévios do estudante sobre cada um deles.

Neste momento, o professor pode recordar para os grupos as discussões prévias e, principalmente, das pós-leituras das atividades, uma vez que esta tarefa fecha a unidade didática. Os estudantes poderão se aperceber, no momento da realização da tarefa, dos passos que eles mesmos dão quando decidem como fazer-se escutar e como convencer o colega na negociação em grupo. De acordo com Nunan (1996), esse momento, da negociação em língua estrangeira, é propício para a aprendizagem/aquisição da língua, devido ao seu contexto real e ao caráter significativo da atividade, que obrigatoriamente mobiliza as dimensões pragmáticas da linguagem.

5 CONCLUSÃO

Foi proposta uma unidade didática no modelo discutido por Matos (2014) destinada a desenvolver criticidade a respeito de questões pragmáticas que envolvem o uso da língua estrangeira. Isto se deu através da leitura e discussão de textos e sem uso de nenhuma terminologia específica, uma vez que o objetivo era apenas a sensibilização do estudante a temas complexos ligados à cultura e à língua, requeridos para um letramento mais completo em língua estrangeira e que não costumam ser tratados na escola. Desta maneira, o foco da exploração dos textos não foi nas questões gramaticais e, sim, nos reflexos linguísticos daquilo que está considerado fora da gramática mas que rege a interação entre os interlocutores: o domínio pragmático.

Foram escolhidos três assuntos para serem tratados no bloco de atividades: o valor relativo da formalidade/informalidade e das formas de tratamento; o valor relativo dos diminutivos e as formas de negar em espanhol do México.

A unidade se encerra com a reflexão final, uma tarefa de comunicação na qual os estudantes em grupo negociam sentidos para a realização de um diálogo a ser dramatizado pelo grupo e trabalham as dimensões sociopragmática e pragmalinguística na interação.

A tarefa visa a levar à reflexão sobre todo o aprendido na unidade e à percepção das diferentes maneiras de expressar-se na língua estrangeira: os diferentes valores que os termos têm, a depender de quem fala. Também leva a refletir sobre sua própria vida, suas práticas linguístico-sociais: o valor relativo das palavras; as possibilidades de ofender com o que dizemos e o motivo dos rodeios que fazemos com a linguagem.

REFERÊNCIAS

- BRIZ, A. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada. In: BRAVO, D; BRIZ, A. (ed.). *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004. p. 67-93.
- BRIZ GÓMEZ, E. A. La cortesía al hablar español. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*. Suplementos SinoELE, 3, 2010.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. CASTRO, F. Soy un mexicano atípico. México, 2020. Quora. Disponível em: <https://es.quora.com/Por-qu%C3%A9-se-dice-que-algunos-mexicanos-no-sabemos-decir-no>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- DELAHAIE, J. Sociopragmatic competence in FFL language teaching: towards a principled approach to teaching discourse markers in FFL. In: BEECHING, K.; WOODFIELD, H. (ed.). *Researching sociopragmatic variability: perspectives from Variational, Interlanguage and Contrastive Pragmatics*. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 253-275.
- DIESEL, H. *The grammar network: how linguistic structure is shaped by language use*. New York: Cambridge University Press, 2019.
- 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.

ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. (ed.). Language as a Complex Adaptive System. *Language Learning*, n. 59, Suppl. 1, 2009.

ESTAIRE, S. 2007. La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas [en línea]. Disponível em: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>. Acesso: 25 mar. 2021.

MARMARIDOU, S. Pragmalinguistics and sociopragmatics. In: BUBLITZ, W; NORRICK, N. R. (ed.). *Foundations of Pragmatics*. New York: De Gruyter Mouton, 2011. p. 77-106.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache*, ano 4, n. 6, 2014, p. 165-185.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LANGACKER, R. W. Culture, cognition, and grammar. In: PÜTZ, M. (ed.). *Language contact and language conflict*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994. p

LANGACKER, R. The relevance of cognitive grammar for language pedagogy. In: DE KNOP, S.; DE RYCKER, T. (ed.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

PALABRA DE CHILE. *Los diminutivos y los tratamientos*. In: **Palabra de Chile**. Espanha, 23 maio 2013. Disponível em: <http://palabradechile.blogspot.com/2013/05/los-diminutivos-y-los-tratamientos.html>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PINHEIRO-CORREA, P; LAGARES, X. *Confluencia*. São Paulo: Moderna, 2016.

PUGA, J. *Cómo hablamos cuando hablamos*. Santiago de Chile: Ceibo, 2014.

PUGA LARRAÍN, J. La observación participante en el estudio de la atenuación del castellano de Chile. In: ESCAMILLA, M., J.; HENRY VEGA, G. (eds). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: Universidad del Atlántico -Universidad de Estocolmo; CADIS –Programa EDICE, 2012. p. 413-450.

SHARIFIAN, F. *Cultural Linguistics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2017.

ZANÓN, J. *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid, Edinumen, 1999.



Recebido em 05/11/2021. Aceito em 12/12/2021.

ENTRE LA MORFOSINTAXIS, LA VARIACIÓN GEOGRÁFICA Y LAS SINGULARIDADES PRAGMÁTICAS: UN ENFOQUE DIDÁCTICO DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO A PARTIR DE MATERIALES AUDIOVISUALES

ENTRE A MORFOSSINTAXE, A VARIAÇÃO GEOGRÁFICA E AS SINGULARIDADES
PRAGMÁTICAS: UM ENFOQUE DIDÁTICO DAS FORMAS DE TRATAMENTO A PARTIR DE
MATERIAIS AUDIOVISUAIS

BETWEEN MORPHOSYNTAX, GEOGRAPHICAL VARIATION AND PRAGMATIC
SINGULARITIES: A DIDACTIC APPROACH TO FORMS OF ADDRESS USING AUDIOVISUAL
MATERIALS

Leandra Cristina de Oliveira*
Universidade Federal de Santa Catarina

Livya Lea de Oliveira Pereira**
Instituto Federal de Ceará

RESUMEN: El uso de las formas de tratamiento pronominales es uno de los aspectos más complejos de la morfosintaxis castellana, según Fontanella de Weinberg (1999). Desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje del E/LE, es un fenómeno desafiador, esencialmente cuando se consideran los factores sociopragmáticos implicados y los límites de los materiales didácticos. Así pues, proponemos en esta publicación un enfoque sociopragmático en la interpretación y en el aprendizaje de las formas de tratamiento pronominales de 2ª persona — *tú*, *vos* y *usted* — tomando como insumo recursos audiovisuales en español. Por medio de la

* Doctora en Lingüística. Profesora Asociada del Departamento de Lengua y Literatura Extranjeras (DLLE) y profesora del cuadro permanente del Programa de Posgrado en Lingüística (PPGL) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br.

** Doctora en Lingüística por la Universidad Federal de Santa Catarina. Maestría en Estudios de la Traducción. Profesora de lengua española en el Instituto Federal de Ceará (IFCE), campus Cedro. E-mail: livya.oliveira@ifce.edu.br.

propuesta que aquí se presenta, la cual va dirigida al nivel intermedio, se espera que los docentes y estudiantes puedan estar atentos (i) a los aspectos relacionados a la variación diatópica en el uso de las formas de tratamiento; (ii) a cuestiones de naturaleza pragmática, como la deixis social; y (iii) a la multifuncionalidad de cada variante.

PALABRAS CLAVE: Pronombres de tratamiento. Sociopragmática. Enseñanza y aprendizaje del español. Aprendices brasileños.

RESUMO: O uso das formas de tratamento pronominais é um dos aspectos mais complexos da morfossintaxe espanhola, segundo Fontanella de Weinberg (1999). Na perspectiva do ensino e aprendizagem de espanhol/LE, é um fenômeno desafiador, especialmente se consideramos os fatores sociopragmáticos implicados e os limites dos materiais didáticos. Assim, propomos, nesta publicação, uma abordagem sociopragmática na interpretação e na aprendizagem das formas de tratamento pronominais de 2ª pessoa — *tú, vos e usted* —, tomando como insumo recursos audiovisuais em espanhol. Por meio da proposta apresentada, direcionada ao nível intermediário, espera-se que docentes e estudantes possam estar atentos (i) aos aspectos relacionados à variação diatópica no uso das formas de tratamento; (ii) a questões de natureza pragmática, como a deixis social; e (iii) à multifuncionalidade de cada variante.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes de tratamento. Sociopragmática. Ensino e aprendizagem do espanhol. Aprendizes brasileiros.

ABSTRACT: The use of pronominal forms of treatment is one of the most complex aspects of Spanish morphosyntax, according to Fontanella de Weinberg (1999). From the perspective of E/LE teaching and learning, it is a challenging subject, especially when considering the socio-pragmatic factors that are involved and the limitations of didactic materials. In this publication, we propose a sociopragmatic approach to the interpretation and learning of 2nd person pronominal forms of address - *tú, vos, and usted* - using audiovisual resources in Spanish as input. Using this proposal, which is aimed at the intermediate level of learning, it is expected that teachers and students can be more attentive (i) to aspects related to the diatopic variation when using forms of address; (ii) to issues of a pragmatic nature, such as social deixis; and (iii) to the multifunctionality of each variant.

KEYWORDS: Pronouns of address. Sociopragmatics. Teaching and learning Spanish. Brazilian learners.

1 INTRODUCCIÓN

Entre los fenómenos lingüísticos de mayor complejidad a los aprendices brasileños de la lengua española se encuentra el sistema de las formas de tratamiento de segunda persona, con especial relieve al trato singular, como se tratará adelante en este trabajo. Como investigadoras y profesoras del idioma en cuestión, nos interesa plantear ese objeto desde la perspectiva teórica — en lo que consideramos conveniente y necesario — hacia la práctica de la enseñanza, buscando contribuir para la elaboración y aplicación de unidades didácticas relacionadas al fenómeno que aquí nos interesa.

Son diversas las investigaciones sobre la variación en el uso de los tratamientos de segunda persona en el mundo hispanohablante, entre las más referenciadas, se encuentra el amplio y criterioso estudio sociolingüístico llevado a cabo por Fontanella de Weinberg (1999), el cual nos servirá de apoyo para la contextualización del objeto a la luz de la realidad pluricéntrica del español. En oportunidades anteriores, también nos apoyamos en los resultados de Fontanella tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación (PEREIRA; PONTES, 2015; PEREIRA, 2016). En esta etapa, la discusión se desplaza de las preocupaciones estrictamente variacionistas a una mirada sociopragmática, como tendremos la oportunidad de discutir en la sección subsecuente, a partir de la noción de *deixis social*, con base en Lyons (1977) y Levinson (2004), vinculándola brevemente a la teoría de la cortesía lingüística (BROWN; LEVINSON, 1987). Tal debate teórico nos servirá de apoyo para sensibilizar al lector docente sobre la conveniencia de considerar lo que aquí se define como una perspectiva sociopragmática en las clases de lengua extranjera, sobre todo cuando se encuentra en discusión un objeto íntimamente vinculado a las singularidades de la interacción, como es el caso de las formas de tratamiento de segunda persona. A este debate de carácter práctico va dedicada la sección tres de este trabajo en el que se diseñan algunas posibilidades que pueden compensar la ausencia de una pragmática concreta en los debates que atraviesan nuestras clases de lengua extranjera situadas en un ambiente de habla no hispánica.

2 EL OBJETO DESDE LO TEÓRICO

2.1 LA PERSPECTIVA DIATÓPICA

La variación en el uso de los pronombres de tratamiento en el mundo hispanohablante se ve motivada por distintos factores, como: el grado de intimidad o confianza entre los interlocutores; las cuestiones diastráticas (edad, sexo, escolaridad, profesión); la relación de poder y jerarquía; la (des)cortesía social; los posicionamientos de identidad nacional/regional; entre otros. Tal realidad convierte este tema en un fenómeno complejo en el aprendizaje de una lengua con un sistema alocutivo no binario (en términos del equilibrio entre forma y función), puesto que mantiene íntima la relación entre lengua, discurso y estructura social y, por lo tanto, necesita un abordaje continuo en la enseñanza de E/LE.

Conocer los usos oportunos de las formas *tú*, *vos* y *usted* en una lengua pluricéntrica no es tarea fácil para estudiantes, profesores y traductores extranjeros. Nos pueden apoyar en esta tarea los estudios sociolingüísticos, que consisten en una fuente importante de sistematización de los usos de estas formas en las distintas comunidades lingüísticas de lengua española. Sin embargo, estas investigaciones generalmente acaban por restringirse a comunidades específicas, y, lo más importante, por sus propósitos específicos, raramente establecen un diálogo con la didáctica, sobre todo cuando de la lengua extranjera se trata. Por ende, en la presente discusión, asumimos como necesario el enfoque didáctico sobre la variación diatópica del sistema de tratamiento, y, para ello, partimos de la adaptación de la descripción teórica propuesta por la lingüista argentina Fontanella de Weinberg (1999).

Cuadro 1: División del sistema de tratamiento pronominal de las variedades de la Lengua Española según Fontanella de Weinberg (1999)

Relación entre interlocutores	Sistema I		Sistema II		Sistema III			Sistema IV		
	Sing.	Plural	Sing.	Plural	Singular		Plural	Sing.	Plural	
					IIIa	IIIb	IIIa e IIIb			
Intimidad	Tú	Vosotros	Tú	Ustedes	Tú	Tú	Ustedes	Vos	Uste-des	
Confianza					~vos	Vos				
Formalidad	Usted	Ustedes	Usted		Usted					Usted
Ejemplos de países	España		Puerto Rico		Colombia, Uruguay, Chile			Argentina, Paraguay		

Fuente: Pereira (2016, p.102)

Como se puede observar en el cuadro anterior, Fontanella de Weinberg (1999) propone la división en cuatro sistemas pronominales, los cuales se basan en las relaciones de intimidad, confianza y formalidad entre los interlocutores — aunque la concepción en cada cultura de estos ejes es variable, según advierte Oliveira (2020). En lo concerniente a la diferencia entre los sistemas, el Sistema I corresponde al uso de gran parte de España, con la presencia de dos formas de trato en singular — *tú* para confianza e intimidad, y *usted* para formalidad — y dos formas correspondientes en plural — *vosotros* para el trato de intimidad y confianza, y *ustedes* para las relaciones de distancia.

El Sistema pronominal II se difiere del anterior respecto a las formas en plural. En este, se emplea el tratamiento *ustedes* indistintamente, tanto en las relaciones de confianza como en las de distancia. Según Fontanella de Weinberg (1999), el Sistema II se presenta en regiones de España, como Andalucía y Canarias, parte del territorio colombiano y venezolano, gran parte de México y Puerto Rico, entre otros.

En su turno, el Sistema III eleva el nivel de complejidad, pues presenta una subdivisión en IIIa y IIIb, según la diferencia funcional o social entre las formas del singular *tú/vos*, además de contar con el *usted*. En el Sistema IIIa, se presenta una alternancia generalizada de las formas en singular; además, para el tratamiento en plural solamente se utiliza la forma *ustedes*. Según Fontanella de Weinberg (1999), lo que impacta la elección de una forma u otra en este sistema es la preferencia del hablante más culto, en un estilo cuidado, por la forma *tú*, mientras los hablantes con menor nivel de escolaridad y en estilos más informales prefieren la forma *vos*. Señalamos que cuestiones de identidad regional o de género también pueden influenciar estos usos (CREUS; BALADÃO, 2008). Algunos países que presentan esa distinción más social que funcional son: Chile, parte de Bolivia, regiones en el sur peruano, parte de Ecuador, oeste venezolano, la frontera de Panamá y Costa Rica, entre otros.

En el sistema IIIb, a su vez, se encuentran tres niveles de relación entre los interlocutores manifiestos por las formas de tratamiento: *vos* (íntimo), *tú* (confianza) y *usted* (formal y de respeto). Para la estudiosa argentina, un país que caracteriza esta variación funcional es Uruguay, especialmente en la oralidad, en que se realizan (i) el voseo¹ completo (*vos cantás*) entre personas íntimas y familiares; (ii) el voseo verbal (*tú cantás*) en las relaciones de mayor confianza, sin tanta intimidad; y (iii) el trato con *usted* cuando se implican la distancia, el respeto y/o la formalidad. Cuando en referencia a dos o más destinatarios, se emplea indistintamente el trato *ustedes*.

Fontanella de Weinberg (1999) también explica el Sistema IV, el cual se caracteriza por la presencia de la forma *vos* para el trato informal en singular y la forma *usted* para las situaciones de distancia y respeto. En el ámbito del tratamiento plural, se emplea la forma *ustedes* tanto para el trato íntimo y de confianza como para el trato distante y reverente — es decir, indica la existencia de apenas una forma plural, tal como sucede en los sistemas II y III. Para la autora, Argentina sería el país que ejemplifica claramente el sistema IV, aunque este también represente otras regiones como Paraguay, partes de Uruguay, regiones de Nicaragua, Guatemala, entre otras.

La distribución organizada por Fontanella demuestra el complejo sistema a que centramos nuestra atención en este estudio. La variación diatópica en el uso de las formas de tratamiento es un desafío para lingüistas, profesores y aprendices del español y, por consiguiente, de los límites de la descripción y de la enseñanza no escapan las generalizaciones.

Recordamos que en una misma zona dialectal (el español rioplatense y el español de Caribe, por ejemplo) pueden coincidir diferentes subsistemas. Desde ahí, importa recordar otros intentos de división del sistema de tratamiento pronominal en español. Carricaburo (1997), por ejemplo, propone una división entre la norma peninsular (Sistema I), la norma hispanoamericana tuteante (Sistema II), la norma hispanoamericana voseante-tuteante (Sistema III), y la norma hispanoamericana voseante (Sistema IV). En dirección semejante, el estudio de Calderón Campos (2010) apenas incluye en el Sistema II la región de Canarias — español americano y canario tuteante.

Considerando los límites de espacio para esta discusión, sintetizamos en este apartado una división lingüística que creemos útil para el profesorado de español como lengua extranjera, sobre todo por no limitarse a la clásica y contestable división continental: español americano y español europeo, la cual, en definitiva, no funciona en la explicación del objeto de las formas de tratamiento. Aunque no se destine a la docencia, la descripción propuesta por Fontanella nos sirve como base de estudio, nos apoya en la comprensión de un fenómeno complejo que sufre el impacto del pluricentrismo castellano. Toda esa complejidad no pasa desapercibida en los manuales didácticos y muchos de ellos no ignoran el tema de la variación diatópica. Se retoma esta discusión en la sección siguiente.

2.2 LA PERSPECTIVA DE LAS GRAMÁTICAS DE E/LE

¹ El voseo consiste en el fenómeno de uso del tratamiento *vos* acompañado o no de sus formas verbales canónicas para el trato en segunda persona pronominal singular, en lugar de *tú*. Por otro lado, el tuteo se refiere al uso del pronombre *tú* acompañado por su paradigma verbal y pronominal estándar en amplias situaciones comunicativas. Y el ustedeo consiste en el uso de *usted* en situaciones de confianza e intimidad, por ejemplo, en contextos familiares, es decir, el uso no convencional del pronombre *usted* como marcador de distancia o respeto. (CALDERÓN CAMPOS, 2010).

Las fuentes bibliográficas más utilizadas en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera suelen ser los manuales y gramáticas normativas, descriptivas, comunicativas o pedagógicas. Así que juzgamos conveniente y oportuno dedicar un poco de esta discusión dirigida a docentes de español como lengua extranjera (E/LE) a lo que orientan algunas gramáticas que circulan en el contexto brasileño, como: Gramática Comunicativa del Español (MATTE BON, 2008), Gramática didáctica del español (GÓMEZ TORREGO, 2005), Gramática y práctica de español para brasileños (FANJUL *et al.*, 2005), Gramática española para brasileños (MASIP, 2010), Gramática contrastiva del español para brasileños (MORENO; FERNANDEZ, 2012), Gramática Básica del estudiante de español (ALONSO RAYA *et al.*, 2014).

Concerniente al uso de las formas de tratamiento pronominales, se identifica en la gramática de Matte Bon (2008) un capítulo destinado a los pronombres personales, con un apartado sobre los pronombres sujeto. En el cuadro de esas formas tónicas, está contemplado el pronombre *vos*. No obstante, el material enseña los usos de las formas *tú / vosotros; usted/ustedes*, enfocando en el ‘español peninsular’, para, entonces, tratar de explicar brevemente los usos de esas formas en el ‘español americano’. Como se observa en el cuadro elaborado a continuación, el autor dedica unas líneas para explicar la conjugación voseante.

Cuadro 2: Las formas de tratamiento pronominales en la *Gramática Comunicativa del Español*

Español peninsular	<i>Tú / vosotros</i> – aparecen en las relaciones menos formales o de confianza. Se suele usar el <i>tú</i> en las relaciones entre colegas o entre personas de la misma edad, en la relación profesor-alumno, alumno-profesor (en especial en las universidades). Además, aparecen en las relaciones entre personas que trabajan en servicios públicos, como camareros, choferes, dependientes en tiendas. <i>Usted / ustedes</i> – aparecen en las relaciones más formales. Se usa en algunas relaciones profesionales, para dirigirse a personas desconocidas o mayores. También se usa en las relaciones jerarquizadas.
Español americano	El autor destaca la difícil tarea de generalizar los usos de estas formas en la amplia gama de variedades existentes. Expone que: > No existe el uso del <i>vosotros</i>; se usa el <i>ustedes</i> en cualquier nivel de interlocución plural. > Los usos habituales de <i>tú / usted</i> son distintos en América, pues no existe tendencia de abandono del <i>usted</i>, el cual tiene usos muy amplios en algunos países, implicando ternura en ciertas relaciones afectivas (entre parejas, entre madre/padre e hijos), alternando con la forma <i>tú</i>, según las intenciones comunicativas, disposición afectiva y tema de la conversación. > Sobre la forma <i>vos</i>, indica que “en algunas zonas, bastante circunscritas geográficamente” es una forma alternativa al trato <i>tú</i> en contextos de informalidad o de confianza. Es un pronombre que requiere formas verbales especiales en algunos tiempos. Asimismo, señala que, en Argentina, Paraguay y Uruguay, el uso del <i>vos</i> es generalizado, y la forma <i>tú</i> se limita a situaciones de registro culto académico. El autor también menciona la presencia del <i>vos</i> en Chile, en registros familiares y sobre todo en ambientes socioculturales menos elevados. Respecto a la morfología, el autor solamente explica la conjugación del tipo monoptongado en presente de indicativo y en imperativo, señalando que en los demás tiempos verbales, la conjugación es muy similar a la del <i>tú</i>.

Fuente: elaboración propia, a partir de Matte Bon (2008, p. 242-245)

De modo similar, Gómez Torrego (2005) trata de las formas de tratamiento pronominales en un capítulo específico sobre los pronombres. A diferencia de la gramática de Matte Bon (2008), Gómez Torrego (2005) separa la forma *vos* incluyéndola en la

discusión sobre los pronombres personales que funcionan en el trato de 2ª persona singular, en que están también contempladas las formas *tú* y *usted*. La discusión sobre las formas de tratamiento en la referida publicación va sistematizada en el cuadro siguiente.

Cuadro 3: Los usos de las formas de tratamiento pronominales en la *Gramática didáctica del español*

La forma vos	Explica que en algunas zonas de Hispanoamérica se emplea el <i>vos</i> en lugar de <i>tú</i> , acompañado por formas verbales arcaicas o no. El autor no especifica cuáles son las regiones, pero ejemplifica con el ampliamente difundido voseo argentino y rioplatense.
La forma tú / vosotros	En un apartado llamado ‘Pronombres familiares y pronombres de respeto’, el autor expone que, en el español peninsular, se utilizan las formas <i>tú/vosotros</i> como trato familiar. Llama la atención para la región de Canarias y toda Hispanoamérica, en que no se utilizan las formas <i>vosotros/as</i> , sino el <i>ustedes</i> como trato familiar y de respeto. En un apartado específico, se menciona la semántica del <i>tú</i> (<i>te, ti</i>) generalizador. En algunos actos comunicativos, puede referirse a cualquier persona, funcionando, asimismo, como una estrategia de encubrimiento del hablante (p.118)
La forma usted / ustedes	“La forma de respeto <i>usted</i> y <i>ustedes</i> son pronombres de tercera persona desde el punto de vista sintáctico, [...] sin embargo, pertenecen a la segunda persona en el acto comunicativo, [...]” (GÓMEZ TORREGO, 2005, p. 107). Según el autor, la concordancia de formas verbales en 2ª persona plural con la forma <i>ustedes</i> es incorrecta (ej. Ustedes lo sab <u>áis</u>).

Fuente: elaboración propia, a partir de Gómez Torrego (2005, p.103-119)

En la *Gramática y Práctica de Español para Brasileños* (FANJUL *et al.*, 2005), observamos dos momentos en que se discuten las formas de tratamiento, primero en un capítulo sobre los pronombres sujeto, al inicio de la gramática, luego, en un capítulo específico sobre el voseo (Cap. 83). Así que, inicialmente, Fanjul *et al.* (2005) presentan un cuadro en que se exponen las formas *tú/vosotros(as)* para el tratamiento en situaciones de menos formalidad, destacando la ausencia de esta última en Hispanoamérica, y las formas *usted/ustedes* para situaciones de más formalidad. En el referido cuadro, no incluye la forma *vos*, pero la menciona en una nota en que indica la posibilidad de su uso en lugar del *tú* en algunas regiones, como en la rioplatense².

En un segundo momento, Fanjul *et al.* (2005, p. 176-177) dedican un capítulo al voseo, confirmando la funcionalidad semejante entre *vos* y *tú* en muchas regiones de habla hispánica, y mencionando apenas Argentina y Uruguay como contextos de uso de esta forma pronominal. En la secuencia, el material ilustra un cuadro con la formación de la conjugación voseante en presente de indicativo y en imperativo afirmativo, del tipo monoptongado (hablás, querés, complís). Además, presenta el paradigma pronominal del voseo con una nota explicativa sobre su semántica de singularidad, al que no se puede confundir el *vos* (segunda persona del discurso singular) con el *vosotros* (segunda persona del discurso plural). Lo que se verifica es la mirada atenta al público brasileño, el cual, equivocadamente, suele transferir la semántica plural del *vós* del portugués en el uso del *vos* español. En la nota mencionada, el autor también señala que “las formas del voseo nunca presentan irregularidades como la diptongación, por ejemplo” (FANJUL *et al.*, p. 176).

En la *Gramática contrastiva del español para brasileños* (MORENO; FERNÁNDEZ, 2012), se dedica un capítulo específico para las formas de tratamiento y sus situaciones de uso. Las autoras parten de la consideración de los diferentes niveles de interacción, identificando los que implican la asimetría (los que poseen diferencia de poder) y los que implican la simetría (relación igualitaria). En la secuencia explica el fenómeno del voseo.

² La forma más objetiva con que el autor discute los dos sistemas — el de la informalidad y el de la formalidad (en este primer momento) — justifica nuestra opción por no organizar las exposiciones didácticas propuestas por Fanjul *et al.* (2005) en un cuadro.

Sobre el contexto asimétrico, Moreno y Fernández (2012) mencionan la diferencia de edad: entre los mayores, en que predomina el trato *usted*, y, entre los más jóvenes, el *tú* y el *vos*. También, exponen la relación entre profesorado y alumnado, cargos directivos y subordinados, clientes y vendedores, médico y paciente o un primer contacto con desconocidos como contextos que promueven la asimetría y el uso de la forma *usted* — exposición un poco distinta de la que encontramos en el cuadro de Matte Bon (2008, p. 242-245), registrado párrafos arriba. No obstante, las autoras hacen hincapié en el tuteo de España, que puede significar la pertenencia a un mismo grupo, o sea, que los interlocutores comparten algunas características, o incluso indicar el interés en disminuir la sensación de distancia o de edad que la forma *usted* puede expresar (MORENO, FERNÁNDEZ, 2012, p. 24).

Las autoras también exponen los tratos en relaciones simétricas, las cuales serían aquellas en que los interlocutores reciben el mismo tratamiento, señalando los contextos de formalidad, poca confianza o desconocimiento, en que sería posible un trato simétrico *usted* < > *usted*. Además, afirman que cuando la relación entre los interlocutores es de familiaridad, confianza o informalidad es posible un trato recíproco usando formas *tú-vos*, en singular, y *vosotros*, en plural.

En lo referente al voseo, las autoras incluyen explicaciones (i) diatópica, señalando algunos países y regiones voseantes (Argentina, Uruguay, parte de Paraguay, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, México, Cuba y Panamá – p. 25); y (ii) diacrónica, mencionando que, hasta mediados del siglo XX, el voseo era considerado vulgar, pero, con las obras de escritores latinoamericanos y la aceptación del fenómeno, se extendió a todas las capas sociales. Además, explican la conjugación verbal y el paradigma pronominal voseante, del tipo monoptongado, enfatizando los verbos en presente de indicativo y en imperativo.

El lector observará que las reseñas a continuación aparecen de forma más reducida, lo que se explica por la objetividad manifiesta en estas publicaciones. Por ejemplo, en la *Gramática Básica del estudiante de español* (ALONSO RAYA *et al.*, 2014), se verifica una breve orientación en el capítulo sobre pronombres personales, en especial los de sujeto. En la explicación se aduce que “en español peninsular se usan *tú* y *vosotros/vosotras* en relaciones menos formales o de confianza. *Usted* y *ustedes* se usan en relaciones más formales o jerarquizadas” (ALONSO RAYA *et al.*, 2014, p. 71). Los autores claramente restringen el fenómeno al sistema emprendido en España – Sistema I, discutido por Fontanella de Weinberg (1999). Se suprime totalmente el voseo de la discusión.

En la *Gramática española para brasileños* (MASIP, 2010), las formas de tratamiento también aparecen en el capítulo destinado a los pronombres personales, componiendo un cuadro de formas tónicas, átonas y de tratamiento. No obstante, en el referido cuadro no se menciona la forma *vos*, en dirección al monocentrismo español observado en Alonso Raya *et al.* (2014). Se presentan los sistemas binarios de la familiaridad *tú/vosotros* y de la distancia *usted/ustedes*. Al tratar de las personas verbales (p. 146) y del núcleo de sintagmas nominales (p. 209), tampoco se contempla el paradigma voseante.

A través de lo expuesto, se verifica que (i) el voseo es un fenómeno ignorado o suprimido en algunas de las gramáticas; (ii) predomina la presentación didáctica del Sistema I esquematizado por Fontanella de Weinberg (1999), pese su territorialidad restricta; (iii) solamente en Moreno y Fernández (2012) se exponen factores diacrónicos para explicar el fenómeno voseante; (iv) la formalidad y la informalidad son ejes centrales en las explicaciones; y (v) las explicaciones hacen suponer el equilibrio *una forma* > *una función* fácilmente cuestionable si se toma en cuenta la comunicación real, tal como se discute en la sección 3, adelante en este texto.

2.3 LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Desde la perspectiva diatópica, recordábamos en la sección 2.1 la convergencia de sistemas en un mismo territorio — sea una zona dialectal o un país —, la que va motivada por las singularidades idiolectales o por factores más inmediatos de la interacción. En esta sección nos adentramos en estas especificidades localizadas, retomando discusiones desde el campo de la Pragmática.

Reconociendo “[...] las formas de tratamiento como fenómeno lingüístico estrechamente relacionado a la estructura social y, por ende, sensible a las singularidades culturales que representa su sistema”, en los términos de Oliveira (2020, p), discutimos el sistema

alocutivo singular a partir de la teoría de la deixis social (LYONS, 1977; LEVINSON, 2004) y de la cortesía verbal (BROWN; LEVINSON, 1987).

Desde una mirada semántica, la *deixis* puede ser comprendida como un fenómeno de la estructura lingüística capaz de indicar referentes estrechamente conectados al contexto situacional del habla. Se trata de una codificación lingüística de rasgos contextuales que vincula el acto comunicativo a una orientación egocéntrica, puesto que el hablante asume el papel de *ego* en la interacción, en que se ve implicado un egocentrismo espacial y temporal — el *yo*, *aquí* y *ahora* (LYONS, 1977). A la tradicional clasificación organizada en las deixis (i) *personal*, que sitúa los participantes de la interacción (hablante y oyente); (ii) *espacial*, que informa sobre el ambiente de la interacción; (iii) y *temporal*, que alude al momento en que se sitúa la enunciación (LYONS, 1977; FILLMORE, 1997; LEVINSON, 1983; 2004), se incorpora la *deixis social*, la cual nos interesa en esta discusión.

Encontramos en estas nociones más estáticas e inmediatas cierta dificultad en abarcar un componente importante en el evento comunicativo, la dinamicidad de los papeles sociales. La deixis social, por lo tanto, indica las relaciones sociales, el papel de los participantes en la interacción (LEVINSON, 2004, p. 119). En ese sentido, no basta con identificar el *oyente* de la interacción, sino captar el estatus que desempeña en ella (superior, inferior o solidario, por ejemplo).

En términos lingüísticos, así como la deixis de persona, la deixis social puede captarse a partir de las unidades lingüísticas, como los pronombres y la flexión verbal. Observemos un ejemplo:

(1') ¿Sería usted tan amable de enviarnos *su* pedido?

(1'') ¿Podrías enviarnos *tu* pedido, por favor?

En un contexto comunicativo real, las diferencias pronominales y morfológicas en este par oracional no denotarían diferentes personas en términos semánticos, pues en ambas se dirige una petición a una segunda persona del discurso – el oyente o lector. Sin embargo, en una perspectiva pragmática, el papel social inferido o implicado muy probablemente será distinto, ya que el hablante opta por el trato de la distancia en (1') y de la proximidad (o irrespeto) en (1'').

Conforme recuerda Oliveira (2020), aunque la deixis social no se limita a las unidades lingüísticas explícitas, no se puede ignorar la sistematicidad de los deícticos sociales. En el estudio de las lenguas humanas, se ha comprobado “la existencia en todas ellas, con más o menos variantes, del uso de unas unidades que definían a los participantes, con lo que podía considerarse como un uso de carácter universal” (PÉREZ GARCÍA, 2007, p. 808).

Luego, en los pasos de lo que discute Oliveira (2020, p. 4772), a partir de Pérez García (2007, p. 808), al campo de la pragmática le interesaría describir cómo las lenguas demarcan tales usos observando “el conjunto de unidades gramaticalizadas que codifican, por tanto, las relaciones interpersonales”. Como profesoras y profesores del español/LE, orientados por una perspectiva sociopragmática o de la pragmática variacionista³, cabe considerar cómo las formas de tratamiento se organizan en la lengua materna y en la lengua-meta del aprendiz, qué valores pragmáticos (confianza, familiaridad, distancia, (in)formalidad, afectividad, poder, etc.) marcan los diferentes ítems de que dispone cada sistema. De este modo, asumimos que los docentes de E/LE pueden beneficiarse de la lectura sobre el fenómeno de las formas de tratamiento desde las dos perspectivas: la Sociolingüística y la Pragmática. En el campo del estudio de la deixis social, es bastante oportuna esta complementariedad interdisciplinaria, de acuerdo con lo que postula Pérez García (2007, p. 812, los destacados son nuestros).

[...] puede decirse que mientras la sociolingüística estudia los cambios producidos en el sistema en relación al espacio y al tiempo concretos en los que se encuentran unos individuos, teniendo como objeto principal el análisis diacrónico y diatópico, la *pragmática estudia el uso de los elementos sistemáticos en el contexto*,

³ Puede interesar al lector el debate sobre los contrastes en el significado pragmático de las unidades lingüísticas en dos o más lenguas o dos o más variedades de lenguas – lo que se ha discutido en el ámbito de la pragmática variacional (BARRON; SCHENEIDER, 2009).

independiente de caracterizaciones individuales y concretas [...]. Sin embargo, bien es verdad que encuentra muchos aspectos en los que parece que deba ser la sociolingüística la que deba dar cuenta de su funcionamiento, ya que para este mecanismo, junto con el de la cortesía verbal, es necesario no sólo atender a una definición contextual genérica, sino que ha de explicar específicamente su forma de operar en unas culturas y en otras para especificar y ampliar su razón de ser en las lenguas.

En los pasos de la discusión de Oliveira (2020) debatida a la luz de los problemas de la Traducción, en este enfoque didáctico, podemos ilustrar la complementariedad teórica con algunas cuestiones que se podrían contestar con el apoyo del referido diálogo disciplinar: ¿Por qué en una misma situación comunicativa puede aparecer las formas *tú*, *vos* o *usted*? ¿Por qué en referencia a una persona íntima el sistema pronominal de una determinada zona hispanohablante (parte de Colombia o de países de la América Central, por ejemplo) cuenta con estas tres formas pronominales? ¿Qué influencia tienen los factores sociales como edad, sexo, nivel socioeconómico y escolaridad en el uso de cada una de esas variantes? Por otro lado, desde una mirada pragmática, el profesor de E/LE podría cuestionar: ¿Qué me dice sobre el acto comunicativo cada una de estas formas? ¿Qué relaciones guardan los signos con los actos de habla a que pertenecen? ¿Por qué determinados actos de habla favorecen o exigen ciertas estrategias lingüísticas? ¿En el acto de la petición, por ejemplo, qué formas de tratamiento pronominales y nominales se exigen?

Asociado al tema de la deixis social se encuentra la cortesía verbal, la cual no se desvincula de las relaciones sociales en que están implicados los estatus y papeles sociales de los participantes en el evento comunicativo. Se comprende la cortesía como “un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras” (ESCANDELL, 1993, p. 136). Se trata de un elemento básico para el establecimiento del orden social y la condición necesaria para la cooperación humana. Luego, considerar la estructura social es una circunstancia imprescindible para el estudio del fenómeno a que dedicamos nuestra atención. Esta norma de comportamiento social no se limita al nivel lingüístico, aunque este sea parte importante. Como ejemplificación, citamos el ajuste de las formas pronominales y nominales según el acto comunicativo, en atención al papel social de cada participante de la interlocución (hablante y oyente), mencionado por Oliveira (2020).

Desde la perspectiva de la Pragmática, la cortesía está interconectada a los actos de habla, afectando la interacción en general. Podemos encontrar en Calsamiglia y Tusón (2012, p. 196) un listado de aspectos propios del estudio de la cortesía lingüística, entre los cuales destacamos: (i) la cortesía funciona como un facilitador de las relaciones sociales para canalizar y compensar la agresividad y mitigar cualquier posible ofensa a los participantes; (ii) no es un conjunto de normas, sino más bien un conjunto de estrategias al servicio de la elaboración de enunciados oportunos; (iii) demarca las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder y solidaridad, distancia y proximidad, afecto, conocimiento mutuo, etc; (iv) concibe la interacción como un terreno de negociación en cualquier contexto.

En estrecha relación con lo expuesto, se encuentran los principios teóricos que Brown y Levinson (1987) desarrollan a partir del concepto de *imagen* propuesto por Erving Goffman. Los autores asumen la interacción como algo potencialmente conflictivo en el que la imagen está en constante riesgo. Esta realidad exige de los participantes de la interacción la atención a ciertos rituales capaces de preservar o salvar su propia imagen y la de los demás. En atención a lo que recuerda Oliveira (2020, p. 4774), apoyada en la *Politeness theory*, propuesta por Penelope Brown y Stephen Levinson, la teoría de la cortesía asume “el ser social como constituido por dos entidades interdependientes: la imagen positiva y la imagen negativa, que se relacionan con dos clases de deseo atribuidas mutuamente por los participantes”: (i) imagen negativa (*negative face*) — el deseo de que sus acciones no sean impedidas por los demás —; y (ii) imagen positiva (*positive face*) — el deseo de que sus acciones sean aprobadas y apreciadas por los demás (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 62).

Según la teoría, la interacción implica un esfuerzo por mitigar los efectos de lo que los autores denominan *actos amenazadores de la imagen* (AAI), en inglés *face-threatening act* (FTA). Los AAI suelen accionar diferentes estrategias de cortesía, las que llevan en cuenta la imagen del destinatario; en otros términos “que intentan mitigar el daño potencial de un determinado acto, ya sea la amenaza a la imagen positiva (como la censura) o la amenaza a la imagen negativa (como la petición).” (OLIVEIRA, 2020, p. 4775).

Apoyada en Moreno Fernández (2008, p. 149), la autora recuerda que, entre estas diferentes estrategias se encuentran las formas de tratamiento, una de las más significativas expresiones lingüísticas gramaticalizadas en el ámbito de la cortesía.

Con una mirada variacionista sobre este fenómeno pragmático universal, conviene destacar su variabilidad en las diferentes culturas (intra e interlingüísticamente). Bastaría con considerar cómo se organizan los papeles sociales en cada sociedad: el papel de la mujer, las dinámicas relacionales en el núcleo familiar (padre > < hijo/a), la relación entre clientes y prestadores de servicios, entre jóvenes y adultos mayores, etc. Las (a)simetrías se constituirían de modo distinto, comparando, muy genéricamente, zonas urbanas y rurales, provincias y metrópolis, sociedades orientales y occidentales, entre otros factores. Suscitar el debate sobre la consideración de esas singularidades sociales en la didáctica de un fenómeno que funciona en el dominio de la (des)cortesía verbal es uno de los propósitos de la presente discusión.

3 EL OBJETO DESDE LA PRÁCTICA: POR UN ENFOQUE SOCIOPRAGMÁTICO

Al inicio de la sección 2.1, comentábamos sobre la complejidad del sistema de tratamiento para aprendices de una lengua extranjera en virtud de la íntima relación entre lengua, discurso y estructura social implicada en este fenómeno lingüístico. Se ha advertido, además, que este objeto atraviesa diferentes momentos/niveles de enseñanza y aprendizaje del E/LE. Una vez recordados estos planteamientos, cabe considerar a cuál nivel conviene destinar un debate más profundizado sobre los diferentes factores extralingüísticos (sociales y pragmáticos) que actúan en la elección de una de las variantes (*tú, vos y usted*). Con base en nuestro recorrido por este campo, destacamos la conveniencia de que, a un público iniciante, se les enseñe el sistema desde una perspectiva (i) semántico-pragmática — considerando su funcionalidad como deícticos de persona (2ª persona singular del discurso) y deícticos sociales⁴, que expresan significados pragmáticos, como el estatus social de los participantes de la interacción —; y (ii) variacionista — tratando de su variabilidad diatópica en el universo hispanohablante (sin transformar la clase en un tratado de dialectología, especialmente cuando de estudiantes de la formación básica se trate).

Una vez familiarizado con el sistema triádico y, quizás, identificándose con el sistema de una determinada variedad hispánica y aplicándolo en su uso, el aprendiz del E/LE encontrará condiciones de avanzar en la comprensión de las singularidades del fenómeno. En otros términos, el nivel intermedio de aprendizaje es el momento oportuno para debatir el objeto desde una perspectiva más elevada de la pragmática, explorando la polivalencia de las formas de tratamiento en la lengua-cultura extranjera y poniéndola en contraste con la lengua-cultura materna. A este público está pensada la propuesta que aquí se diseña.

Se aprovecha para advertir que nuestra proposición no se estructura como una unidad didáctica, con inicio, desarrollo y fin. Lo que compartimos son sugerencias didácticas que han funcionado en nuestras prácticas en sala de clase, las que se apoyan en las lecturas indicadas en este texto. En síntesis, no se trata de ofrecer una receta, sino indicar buenos insumos para la enseñanza de un fenómeno tan complejo inter e intralingüísticamente, inter e intraculturalmente, como es el caso de las formas de tratamiento. Se trata de demostrar que hay caminos posibles para superar o disminuir el problema de la ausencia del componente pragmático en las interacciones creadas en clase.

Los pasos que hemos seguido en el enfoque didáctico del fenómeno lingüístico a que se dedica esta discusión se apoyan en el mundo audiovisual, concretamente, en los corto y largometrajes, en los cuales abundan diferentes tipos de interacciones y la manifestación de la variabilidad lingüística, motivada por cuestiones sociales, geográficas y estilísticas. El uso de estos materiales (videos publicitarios, videos en que aparecen interacciones reales, películas y documentales completos o recortados) ofrece la posibilidad de (i) poner a los estudiantes en contacto con usos reales del idioma; (ii) promover la observación de factores pragmáticos que actúan en la construcción del sentido de las unidades lingüísticas y de los enunciados; y (iii) dependiendo de las elecciones del docente, fomentar el acceso a la diversidad del idioma, de las culturas que representa, abriendo un espacio de discusión sobre temas del mundo hispanohablante.

⁴ En las clases de E/LE conviene prescindir de estas nomenclaturas más técnicas, excepto en el caso de estudiantes de la carrera de Letras. En términos didácticos, se explica a los estudiantes que las formas *tú, vos y usted* indican la persona con quien hablo o a quien escribo, y que la elección por una forma u otra va motivada por cuestiones geográficas y sociales.

Como sugerencia de fuente para el trabajo con recursos audiovisuales, listamos en el cuadro a continuación cinco plataformas de acceso libre al cine latinoamericano, las cuales también ofrecen acceso a reseñas, entrevistas y diversos contenidos educativos sobre humanidades, artes y ciencia.

Cuadro 4: Plataformas de acceso libre a materiales audiovisuales latinoamericanos

Plataformas	Descripción
Retina Latina https://www.retinalatina.org/	Una de las plataformas más destacadas y completas con películas, cortometrajes y documentales provenientes de diferentes países latinoamericanos. Tiene como entidades miembros institutos de Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Está disponible como aplicación para iOS y Android.
Onda media https://ondamedia.cl/#/	Se trata de una plataforma desarrollada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, con el objetivo de dar visibilidad al cine producido en Chile. El acceso exige un registro previo en la página web de la plataforma, a partir del cual se podrá ver ocho producciones mensuales entre corto y largometrajes, documentales y contenido educativo.
Filmin latino https://www.filminlatino.mx/	Es una plataforma que cuenta con las modalidades gratuita y paga, reuniendo más de 500 producciones latinoamericanas con destaque al cine mexicano, que cuenta con categorías como <i>Época de Oro</i> , <i>Cultura Indígena</i> y <i>Especial MICgénero</i> . Reúne series, cortos y largometrajes.
Cine.AR http://www.cine.ar/	Es un canal de televisión abierta argentino y un espacio digital que concentra las creaciones audiovisuales del país. Reúne documentales, series y películas de prestigiosos directores de Argentina.
RTVCPlay	También disponible como aplicación, es una plataforma de audio y video de Colombia que ofrece gratuitamente a sus usuarios: películas, series, podcasts y diferentes contenidos.

Fuente: elaboración propia

Además, el profesor puede recurrir a fuentes bastante difundidas en el escenario brasileño, como el Youtube y el servicio de *streaming* de Netflix. Ya sociabilizadas algunas fuentes con excelentes contenidos audiovisuales, pasemos a las reflexiones didácticas sobre el fenómeno que nos interesa.

Al retomar lo que postulan algunas gramáticas comunicativas y/o didácticas del español en la sección 2.2 en este artículo, podemos asumir como una práctica común el énfasis sobre el sistema binario *tú/usted* en estos manuales, asociándolo a las oposiciones formalidad/informalidad, distancia/confianza. Desde ahí, la tendencia es que el estudiante interprete y use cada una de estas formas monosemánticamente, seleccionando el *tú* cuando el objetivo es demostrar confianza y el *usted* cuando la indicación de distancia es la meta discursiva. Los problemas de este sistema icónico, con un equilibrio perfecto (e ilusorio) entre forma y función, son varios. Entre tantos, destacamos la cancelación de la polivalencia funcional de estas formas. Si, por un lado, es frecuente el uso del *tú* solidario, por otro, dependiendo del contexto de uso y de la variedad hispánica, puede indicar (i) irrespeto por la distancia etaria (tutear a un adulto mayor); (ii) irrespeto por demarcar un poder descendiente (tutear a un mesero en Bogotá, por ejemplo); (iii) irrespeto por el exceso de confianza (tutear a un profesor universitario en Ciudad de México, por ejemplo); entre otros.⁵

⁵ Conviene advertir además que, en algunas variedades del español hispanoamericano, el trato *tú* entre hombres es un indexador de habla homosexual — es el caso de Bogotá (CEPEDA RUÍZ, 2017) y Tolima (ZWISLER, 2017), en Colombia.

Referente a la forma *usted*, Oliveira (2020, p. 4778) recuerda que su funcionalidad no se restringe al ámbito de la cortesía, del respeto y de la distancia; puede, asimismo, “señalar ironía o enfado en distintas variedades del español, y solidaridad e intimidad en otras específicas, como es el caso de ciertas zonas de Costa Rica y Colombia.” Evitando el reduccionismo extremo de la multifuncionalidad de las formas de tratamiento, el profesor puede buscar videos de diferentes países hispanohablantes, con diferentes diadas interaccionales, es decir, con participantes de distintos estatus sociales, en distintos eventos comunicativos.

A título de ilustración, indicamos el video “Iván Duque tuteando a Humberto de la Calle en Barranquilla”, el cual representa el español colombiano. En este material audiovisual que ilustra un debate presidencial, están implicadas la formalidad y la distancia que el evento comunicativo exige.

Imagen 1: El tuteo en un debate político en Colombia



Fuente: Video disponible en Youtube (LIBRE EXPRESION, 2018)

Observemos un recorte de la interlocución entre los dos candidatos a la presidencia de Colombia.

Humberto de la Calle: Mi estimado Iván, hombre [risa]. Yo quiero hacer una pregunta suave, sin ánimo polémico. ¿Por qué no me defines cuál es la idea que **tú** tienes de los derechos de las personas? Por ejemplo: ¿**Tú** realmente **quieres** acabar con la corte constitucional? ¿Qué va a pasar con la tutela? Yo fui magistrado [...]

Iván Duque: Humberto, **te** agradezco mucho la tuteada, y lo que **te** quiero decir es lo siguiente: primero, yo respeto la constitución, y la constitución que **tú** ayudaste a construir tiene un artículo que es el artículo 42, que tiene **TU** definición de familia cuando **TÚ FUÍSTE** ministro del gobierno de **TU** constituyente de **TU** gobierno. Entonces si **TÚ** la **quieres** modificar, sabes cuál es el camino [...]⁶.

Como bien sugiere el título del video, sorprende el uso del trato *tú* en esta interacción a causa de los factores ya mencionados. Se trata de dos figuras políticas, con un estatus socialmente simétrico, pero con una distancia etaria de 30 años entre ambos (Humberto de la Calle nació en el año de 1946 e Iván Duque en 1976). Por la formalidad del contexto y su publicidad, se esperaría el *usted* recíproco. Podría considerarse que De la Calle le ofrece el *tú* a Iván Duque por la diferencia de edad, pero más probable que su intención era verticalizar la relación, demarcando un poder descendiente. El acceso a este contexto real de comunicación puede suscitar todas estas interpretaciones que un manual didáctico, por sus límites de espacio y las características del género, no es capaz de contemplar. A partir de un material audiovisual como este, el profesor y los aprendices pueden discutir los diferentes sentidos que el *tú*, el *vos* y el *usted* pueden alcanzar en la comunicación concreta.

De modo muy similar a la forma como De la Calle interpreta el *tú* despectivo, en Uruguay, zona mayormente voseante, como se ha discutido en la sección 2.1, en un ambiente político, el entonces senador Yamandú Fau se ofende con el trato voseante de su

⁶ Las mayúsculas indican énfasis.

coterráneo Pepe Mujica y le contesta: "A mí de vos no me trata ni usted ni nadie", frase con que la investigadora uruguaya Virginia Bertolotti⁷ intitula su libro sobre los sistemas y la historia de las formas de tratamiento en el español de América (BERTOLOTTI, 2015). Nos advierte el posfacio encontrado en Bertolotti (2015):

La frase "A mí de vos no me trata ni usted ni nadie" — a mí no me tutea ni usted ni nadie, diría un mexicano — refleja solo una parte de la complejidad y riqueza de significados de las formas de tratamiento, que codifican relaciones afectivas y sociales, pero también entramados culturales.

Discutir el sistema de tratamiento desde esta perspectiva pragmática es importante, ya que se trata de un fenómeno que se encuentra y se manifiesta en el ámbito de la cortesía, pero también de la descortesía, como ilustra el video comentado párrafos arriba.

Así pues, antes de presentar a los estudiantes un video como este (podrán seleccionarse otros que sean relevantes para el público meta), el profesor, en diálogo con lo que presentan los manuales didácticos, podrá incitar la mirada pragmática a partir de algunos cuestionamientos, como:

- 1) ¿Un debate presidencial es una situación comunicativa formal o informal?
- 2) ¿Se esperaría en este contexto un trato recíproco, es decir, que los participantes usaran la misma forma de tratamiento?
- 3) ¿Qué pronombre se esperaría en esta interacción considerando tu lengua materna? ¿Y en español?
- 4) ¿Cómo Iván Duque interpreta el tuteo que le destina Humberto de la Calle?
- 5) ¿Qué informa nuestro libro didáctico sobre el uso de los tratos *tú* y *usted*?⁸
- 6) ¿Qué diferencias podemos identificar entre lo que dice el manual y el uso concreto de la lengua?

En la secuencia de esta discusión en las clases de E/LE, el profesor puede estimular a los estudiantes a buscar otros contextos de comunicación, en diferentes variedades del español. Incentivarlos a registrarse en las plataformas de cine latinoamericano indicadas en el cuadro 4 arriba y a buscar documentales, cortos y largometrajes que ilustren el español en uso. Compartimos acá un trabajo a partir del cual hemos identificado buenos resultados en la comprensión de estas unidades polifacéticas. Lo sintetizamos en tópicos inscritos en el cuadro a continuación.

Cuadro 5: Propuesta de trabajo sobre las formas de tratamiento – posibilidades sociopragmáticas

1)	Formar grupos entre 3 y 4 participantes (dependiendo del número total de estudiantes).
2)	Indicar a cada grupo el país que su trabajo representará (como se trata de un trabajo con películas hispánicas, se recomienda atención a los países que forman parte de la industria audiovisual y a las producciones a que pueden tener acceso los estudiantes a partir de las fuentes aquí recomendadas).
3)	Orientarlos a que recorten en estas producciones diferentes ambientes de interacción (escuela, trabajo, restaurante, hotel, casa, etc.), en las que participan sujetos de distintos estatus sociales (cura, profesor, estudiante, madre, padre, hijos, hermanos, mesero, cliente, empleado, jefe, novios, esposos, etc.)

⁷ En Oliveira y Coelho (2019), el lector tiene acceso a una entrevista con esta prestigiosa investigadora, en que se debaten las complejidades del sistema alocutivo castellano. La pregunta final contemplada en la referida publicación ilustra los retos implicados en la selección del tratamiento oportuno: "Como hablante no-nativa del español e investigadora interesada en los polifacéticos pronombres de tratamiento y en su multifuncionalidad en las interacciones entre hispanohablantes de los más distintos rincones, tengo que confesarle que no me resulta fácil elegir el tratamiento oportuno en la presente interlocución. Si bien existe la formalidad requerida por el género textual, nos encontramos en cierta simetría social aparte de que usted es uruguaya (y por ello aquí casi me sale un 'sos'. ¿Qué podría decirme sobre este drama en que comúnmente se encuentra un hablante no nativo del español? ¿Se me permitiría usar el trato vos o 'a usted de vos no le trata' un extranjero?" La respuesta puede recuperarse en el texto referenciado.

⁸ O *vos* y *usted*, dependiendo del video y de los propósitos del profesor.

- 4) Recomendarles que en estos recortes se contemple por lo menos una relación de simetría (amigos, novios, hermanos, por ejemplo) y una de asimetría (jefe/empleado; padre/hijo; profesor/alumno, por ejemplo).
- 5) La situación ideal es que la película trate de un tema social relevante, para que se aproveche este espacio para una discusión que no disocie lengua y cultura.
- 6) Los grupos deben organizar una presentación que (i) exponga aspectos lingüísticos y culturales del país hispanohablante que representan; (ii) sintetice el tema central de la película, caracterizando los personajes principales; (iii) enseñe las situaciones comunicativas y la relación que se establece entre los personajes; y, finalmente (iv) traiga transcripciones de los diálogos que ilustren el uso de las formas de tratamiento.

Fuente: elaboración propia

Este tipo de actividad nos ha funcionado en el contexto de la Secundaria, en el de la Educación Profesional (con estudiantes que actuaban en el eje del turismo, como hoteles, bares y restaurantes) y en el de la Educación Superior (carrera de Letras Españolas). De estas experiencias de docencia, resultó el trabajo de Oliveira y Marafigo (2011), en que se socializa el exitoso resultado alcanzado por uno de los grupos, observando la variación diatópica, el cambio diacrónico del *vos*, y las singularidades sociales implicadas en los binomios formalidad/informalidad, distancia/confianza.⁹

Como resultado, se espera que el profesor pueda organizar un esquema con los principales hallazgos de los grupos, como:

- 1) Desde la **variación diatópica** en el uso de *tú*, *vos* y *usted*, con el (i) sistema binario *tú/usted* en películas de México y Perú, por ejemplo; (ii) sistema binario *vos/usted* en películas argentinas, también de Paraguay y Uruguay (el *tú* puede aparecer también en películas de estos dos últimos territorios); (iii) sistema triádico en muestras audiovisuales de Colombia, de Costa Rica y otros países de América Central; y (iv) con un *vos* no explícito pronominalmente en el cine chileno, pero manifiesto morfológicamente, como en “no lo hagái”, “quiero que lo dejí”, “no tengái miedo”, por ejemplo. Desde la variación geográfica, estas son realidades previstas, pero es posible que en este espacio de construcción del conocimiento surjan otros sistemas.
- 2) Desde lo **pragmático**, observar que la definición de distancia/confianza, formalidad/informalidad depende de cada sociedad. Puede que (i) en una película mexicana o colombiana aparezca un *usted* recíproco en un contexto de servicio (hotel y restaurantes, por ejemplo); (ii) en este mismo ambiente en Argentina se use el *vos* recíproco; (iii) en Paraguay un *vos* o *tú* de poder descendiente (del cliente hacia el mesero) y un *usted* de poder ascendiente (del mesero hacia el cliente); en España el *tú* recíproco. Estos son usos ilustrados por nuestros estudiantes, con base en los materiales audiovisuales seleccionados en las diferentes ocasiones. Sin embargo, la realidad es bastante fluida. La verticalidad entre *tú/usted* puede aparecer en diversas variedades del español, así como la horizontalidad del *usted*, del *vos* o del *tú*. Lo importante es que el profesor esquematice lo que identifican los grupos para que puedan observar que el uso puede distanciarse expresivamente de lo que dicen las gramáticas y los manuales didácticos.
- 3) Concerniente a la **multifuncionalidad**, se espera que los estudiantes identifiquen funciones que no se limitan al paralelismo *usted/distancia*, *vos* y *tú/confianza*, por citar algunas posibilidades: (i) el *usted* de enfado (cuando en una discusión entre novios, pasan a tratarse por *usted* – “Y *usted*, ¿por dónde andaba?”); el *tú* despectivo (en un momento de discusión, la estudiante pasa de *usted* a *tú* cuando la profesora le falta al respeto – “prometiste que eso quedaría entre nosotras”); (iii) el *usted* de cortesía para lograr un objetivo comunicativo (una hija que pasa del trato *tú* a *usted*, intentando convencer a su papá a que le permita regresar más tarde – “**le** prometo no salir el próximo fin de semana”); el *usted* de distancia que no puede ser comprendida como sinónimo

⁹ En la ocasión, el grupo optó por trabajar con dos películas: *El laberinto del fauno* (de producción hispano-mexicana-estadunidense, guion de Guillermo del Toro) y *María llena eres de gracia* (coproducción entre Colombia y Estados Unidos, dirigida por Joshua Marston). La forma como estudiantes de un curso de corta duración — *Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) “O espanhol na hospedagem”* (turma 2009/1) — observan las singularidades del *vos* reverencial del fauno destinado al personaje Ofelia, en la primera película, y del *usted* de máxima confianza y afecto (el *ustedeo* presente en parte de Colombia), en la segunda, motivó el registro de estos resultados en la referida publicación.

de respeto (una joven que, al darse cuenta que el chofer del Uber avanzaba en asuntos inconvenientes, cambia el tono y el tema de la conversación, y, paralelamente, pasa del *vos* al *usted* – “¿pero *usted* qué decía sobre la economía local?”)

4) Desde lo más estrictamente **lingüístico**, es un momento oportuno para recordar el paralelismo en el sistema de tratamiento presente en gran parte de las variedades del español, uno de los fenómenos más complejos del español para aprendices brasileños. El profesor puede registrar en su esquema, considerando los datos de habla transcritos de los materiales audiovisuales, la correspondencia entre los pronombres sujeto (*tú, vos, usted*), los clíticos (*te, le*), los posesivos (*tuyo, suyo*) y la morfología verbal (de 2ª y 3ª persona, con atención a las especificidades morfológica del *vos*), además de hacer el contraste con el sistema de tratamiento pronominal de la lengua materna de los aprendientes, cuando conveniente.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Con esta publicación hemos buscado contribuir para este importante número temático que tiene como objetivo reunir propuestas didácticas para la enseñanza de español para brasileños. Como profesoras del campo, reconocemos la pertinencia de este tipo de proposición, puesto que el pluricentrismo de nuestra lengua de trabajo, la generalización de la idea de semejanza entre el portugués y el español y las ideologías centralizadoras y normalizadoras repercutidas en los libros didácticos son realidades con las que nos enfrentamos en nuestra práctica como profesoras y profesores de español como lengua extranjera.

Estas son cuestiones que se acentúan al plantearse fenómenos expresivamente variables, sea por cuestiones diatópicas, diastráticas o diafásicas, sea por las singularidades pragmáticas vinculadas a las diferentes estructuras y conductas sociales. El fenómeno a que va dedicada esta discusión se ve afectado por todos estos factores, lo que justifica, desde nuestro juicio, plantearlo a partir de una mirada teórica multidisciplinar en la que se apoyan los caminos aquí compartidos. Esperamos que puedan servir para inspirar diferentes diseños didácticos consonantes a la realidad prevista en la llamada.

REFERENCIAS

ALONSO, R.; CASTAÑEDA, A.; MARTÍNEZ, P.; MIQUEL, L.; ORTEGA, J.; RUIZ CAMPILLO, J. P. Gramática básica del estudiante de español A1-B1. Barcelona: Difusión, 2012. *Gramática básica del estudiante de español A1-B1*. Barcelona: Difusión, 2012.

BARRON, A., SCHNEIDER, K. P. Variational pragmatics: studying the impact of social factors on language use in interaction. *Intercultural Pragmatics*, v. 6, n.4, p.425-442, 2009.

BERTOLOTI, V. *A mí de vos no me trata ni usted ni nadie: sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.). *La lengua española en américa: normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, 2010. p. 225-236.

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. 3. ed. Ciudad de México: Ariel, 2012.

CARRICABURO, N. *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, S.A., 2015.

CREUS, S.; BALADÃO, J. Construcción identitaria en el paradigma voseante rioplatense. Un proceso de interacción lingüística y sociocultural. 2008. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/266461056_Construccion_identitaria_en_el_paradigma_voseante_rioplatense_Un_proceso_de_interaccion_linguistica_y_sociocultural. Consultado en: 10 julio 2021.

CEPEDA RUÍZ, C. Y. Tú o usted? Estigmatización del tuteo en Bogotá. *Revistas Filológicas*, v. 5, n.2, p. , 2017. Disponible en: <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/1463>. Consultado en: 20 julio 2021.

ESCANDELL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos-UNED, 1993.

FANJUL, A; RUSSO, M; ELIAS, N., BAYGORRIA, S. *Gramática y práctica de español para brasileños*. São Paulo: Santillana, 2005.

FILLMORE, C. J. *Lectures on deixis*. Stanford, California: CLSI Publications, 1997.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (ed.). *Gramática Descriptiva de la lengua española*, 1. Madrid: RAE, 1999. p. 1399-1425.

GOMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del Español*. São Paulo: Edições SM, 2005.

IZQUIERDO, I. G. El español neutro y la traducción de los lenguajes de especialidad. *SENDEBAR (Revista de la FTI)*, n. 17, p. 149-167, 2006.

LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LEVINSON, S. C. Deixis. In: HORN, L. R.; WARD, G. *Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 97-121.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

LIBRE EXPRESION. Iván Duque tuteando a Humberto de la Calle en Barranquilla. Vídeo do Canal Libre Expresion, publicado em 5 abr. 2018. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=1ydy_Ri5qtc&t=38s. Consultado en: 9 jul. 2021.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del Español*. Tomo1 – De la lengua a la idea. Madrid: Edelsa, 2008.

MORENO, C; FERNANDEZ, G. E. *Gramática Contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL, S.A., 2012.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 2008.

MASIP, V. *Gramática española para brasileños* (Fonología y Fonética, Ortografía y Morfosintaxis). São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, L. C. de. Del léxico a la deixis social: reflexiones sobre las formas de tratamiento en el ámbito de la traducción. *Fórum Linguístico*, v. 17, p. 4770-4786, 2020. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2020v17n2p4770/44091>. Consultado en: 15 julio 2021.

OLIVEIRA, L. C. de; COELHO, I. L. C. Entrevista con Virginia Bertolotti. *Working Papers em Linguística*, v. 20, n. 2, p. 15-23, 2019. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2019v20n2p15/42297>. Consultado en: 03 agosto 2021.

OLIVEIRA, L. C. de; MARAFIGO, A. As formas de dirigir-se ao interlocutor em espanhol: resultado de uma atividade didática com base em filmes. In: OLIVEIRA, L. C. de; WILDNER, A. K.; HAEMING, W. K. (org.). *A língua espanhola no contexto turismo, hospitalidade e lazer*. Florianópolis: IFSC, 2011. p. 85-105.

PEREIRA, L. L. *A tradução de textos teatrais como recurso didático para o ensino da variação linguística no uso das formas de tratamento em espanhol a aprendizes brasileiros*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, L.L.; PONTES, V.O. A tradução das formas de tratamento do espanhol para o português brasileiro e a questão da variação linguística. *Transversal – Revista em Tradução*, Fortaleza, v.1, n.2, p. 48-67, 2015.

PÉREZ GARCÍA, E. La deixis social como concepto pragmático en la interpretación sociolingüística: delimitación de estudios. *Interlingüística*, n. 17, p. 807-816, 2007. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317676>. Consultado en: 15 abril 2019.

ZWISLER, J.J. Tú, Usted and the construction of male heterosexuality in young, working class men in Tolima. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, n. 29, p. 39-62, Enero - Junio 2017. Disponible en: <https://hispadoc.es/servlet/articulo?codigo=5834668>. Consultado en: 15 julio 2021.



Recebido em 27/08/2021. Aceito em 13/12/2021.

ABRIENDO GRIETAS EN PROYECTOS INTEGRADORES: UNIDADES DIDÁCTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA EM DIÁLOGO NA ÁREA DE LINGUAGENS

**ABRIENDO GRIETAS EN PROYECTOS INTEGRADORES: UNIDADES DIDÁCTICAS DE
LENGUA ESPAÑOLA EN DIÁLOGO EN EL ÁREA DE LENGUAJES**

**OPENING CRACKS IN INTEGRATING PROJECTS: SPANISH LANGUAGE TEACHING UNITS
IN DIALOGUE IN THE LANGUAGE AREA**

Antônio Carlos Silva Júnior*

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar propostas de unidades didáticas que encontrem *grietas* (WALSH, 2013) para que a língua espanhola possa dialogar com Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou outras, já que, segundo a BNCC, o idioma não integra a área da Formação Geral Básica e, por isso, não foi contemplado no edital e obras do objeto 1 do PNLD 2021. Como aporte teórico, as reflexões e sugestões aqui evidenciadas estão vinculadas à área da Linguística Aplicada em seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), por seu engajamento em práticas problematizadoras, a quebra de regras e o atravessamento reflexivo de fronteiras, e fundamentadas em Fazenda (2002; 2008), Freire (2019), Freire e Faundez (1985), Gama (2018), Hernández e Ventura (1998), Matos (2014) e Walsh (2013; 2017). A partir das propostas das unidades didáticas sobre os temas integradores do PNLD 2021, é possível vislumbrar a integração da língua espanhola nos projetos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. PNLD 2021. Projetos Integradores. Unidades Didáticas.

*Professor de língua espanhola do Colégio de Aplicação da UFS, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Letras e graduado em Letras Espanhol pela UFS. E-mail: carlosjunior.codap@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar propuestas de unidades didácticas que encuentren grietas (WALSH, 2013) para que la lengua española pueda dialogar con Proyectos Integradores en el área de Lenguajes y sus Tecnologías u otras, ya que, según la BNCC, el idioma no integra el área de la Formación General Básica y, por lo tanto, no fue incluido en la convocatoria y obras del objeto 1 del PNLD 2021. Como aporte teórico, las reflexiones y sugerencias aquí evidenciadas se vinculan al área de la Lingüística Aplicada en su carácter transgresor (PENNYCOOK, 2006), por su implicación en prácticas problematizadoras, la ruptura de reglas y el traspaso reflexivo de fronteras, y con base en Fazenda (2002; 2008), Freire (2019), Freire y Faundez (1985), Gama (2018), Hernández y Ventura (1998), Matos (2014) y Walsh (2013; 2017). A partir de las propuestas de las unidades didácticas sobre los temas integradores del PNLD 2021, es posible vislumbrar la integración de la lengua española en los proyectos.

PALABRAS CLAVE: Lengua Española. PNLD 2021. Proyectos Integradores. Unidades Didácticas.

ABSTRACT: The paper aims to present proposals for didactic units that find cracks (WALSH, 2013) to make create a possible the dialogue between the Spanish language and the Integrating Projects in the area of Languages and Technology or any of the other areas since, according the the BNCC, this language is not part of the General Basic Education and, therefore, it was not included in the public notice and works of object 1 of the PNLD 2021. As a theoretical contribution, the reflections and suggestions evidenced here are linked to the area of Applied Linguistics in its transgressive nature (PENNYCOOK, 2006), for their engagement in problematizing practices, the breaking of rules and the reflexive crossing of borders, and based on Fazenda (2002, 2008), Freire (2019), Freire and Faundez (1985), Gama (2018), Hernández and Ventura (1998), Matos (2014) and Walsh (2013, 2017). From the proposals of the teaching units on the integrating themes of the PNLD 2021, it is possible to glimpse the integration of the Spanish language in the projects.

KEYWORDS: Spanish Language. PNLD 2021. Integrating Projects. Didactic Units.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da sanção da lei nº 11.161/2005, a chamada “lei do espanhol”, que dispunha sobre a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio, o ensino desse idioma no Brasil vivenciou avanços significativos para o seu processo histórico, como a publicação de um capítulo específico para os conhecimentos de espanhol nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), em 2006, o crescimento de cursos de licenciatura com habilitação em espanhol, a realização de concursos públicos para docentes da área em diferentes esferas (federal, estadual, distrital e municipal), a inserção da língua espanhola no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o desenvolvimento de diferentes pesquisas *stricto sensu* e outros avanços particulares nos mais variados contextos (PARAQUETT; SILVA JÚNIOR, 2019).

Desde sua revogação pela lei nº 13.415/2017, conversão da Medida Provisória nº 746/2016, lei esta que também alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei nº 9.394/1996, estabelecendo a reforma do Ensino Médio, docentes de espanhol estão vivenciando uma fase de insegurança e um processo de descontinuidade de políticas linguísticas relacionadas à sua área, que foram conquistadas, a nível nacional, nos últimos anos. Essa referida descontinuidade representa um retrocesso e afeta diretamente os investimentos que asseguram a presença da língua espanhola no currículo escolar.

Para contextualizar, trago dois grandes marcos que ilustram esse momento desfavorável: a retirada do espanhol da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e dos editais do PNLD do Ensino Fundamental – Anos Finais (2020) e Médio (2021). Nas duas primeiras versões da BNCC, que estava em construção de forma colaborativa e com participação coletiva através de consultas públicas, ainda se falava em línguas estrangeiras em uma perspectiva plural. Na terceira e última versão, publicada em consonância com a lei nº 13.415/2017, a pluralidade linguística foi substituída pela obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e do seu estudo em algum momento do Ensino Médio, com a possibilidade de oferta de outras línguas em caráter optativo, preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2017). No caso do PNLD, a língua espanhola foi contemplada nos editais de 2011, 2014 e 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental e de 2012, 2015 e 2018 para o Ensino Médio, sendo retirada dos editais subsequentes para cada etapa de ensino, PNLD 2020 e 2021, respectivamente.

O PNLD 2021 (Ensino Médio) trouxe mudanças no processo de escolha e suas obras foram divididas em cinco objetos diferentes (BRASIL, 2019a), a saber:

- **Objeto 1:** Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio;
- **Objeto 2:** Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio;
- **Objeto 3:** Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio;
- **Objeto 4:** Recursos Digitais;
- **Objeto 5:** Obras Literárias.

Com a publicação do Guia do PNLD (BRASIL, 2021) e a chegada das obras nas escolas para a escolha do objeto 1 referente aos Projetos Integradores e Projeto de Vida, a ausência da língua espanhola na construção dos projetos gerou um impacto negativo para docentes de espanhol do país, pois representou mais um cerceamento e apagamento de toda uma história de luta e de investimentos, gerando incertezas e questionamentos sobre o lugar do espanhol nesses projetos escolares.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar propostas de unidades didáticas que encontrem *grietas* (WALSH, 2013) para que a língua espanhola possa dialogar com Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou outras, já que, segundo a BNCC, o idioma não integra a área da Formação Geral Básica e, por isso, não foi contemplado no edital e obras do objeto 1 do PNLD 2021. Utilizo o termo *grietas*, pois corroboro com a ideia de Walsh (2013) sobre a necessidade de provocar fissuras e rachaduras no poder colonial para encaminhar projetos outros com foco no pedagógico e no decolonial. Dessa maneira, propor unidades didáticas em língua espanhola que dialoguem com projetos integradores que foram concebidos sem incluir o referido idioma simboliza um ato de resistência e de abertura de *grietas* no que foi estabelecido.

Com essa conjuntura política e educacional, torna-se urgente

[...] desaprender a pensar desde o universo da totalidade e aprender a pensar e agir em suas periferias, fissuras e fendas, onde habitam, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas. As rachaduras tornaram-se parte de [nossa] localização e lugar. São parte integral de como e onde [nos] posicion[amos] política, epistêmica, ética e estrategicamente. São parte integrante também das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que [nos] obrigam a [nos] olhar criticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, a nível individual e coletivamente. Assim são constitutivos de como conceb[emos], constru[ímos] e assum[imos] [nossa] práxis [...]. (WALSH, 2017, p. 31; tradução nossa)¹

Como docentes de língua espanhola, precisamos atuar rompendo essas estruturas que nos colocam à margem do processo educativo a partir de modos-outros estratégicos, dialogando, nos movendo em busca de espaço e inserindo nossas práticas como parte também relevante do contexto. Essa caminhada em busca de *grietas* é decolonial (MIGNOLO, 2007) justamente por ser mobilizada por uma energia de descontentamento e inconformismo que provoca rupturas, ocupando um lugar que também pode ser nosso.

Outro aspecto que respalda a participação da língua espanhola no processo de desenvolvimento de Projetos Integradores e Projeto de Vida está presente na BNCC (BRASIL, 2018) ao reforçar o compromisso da escola com a educação integral dos/as estudantes e com a construção de seu projeto de vida. O documento explica que

¹ “[...] desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-outros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis [...]”.

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14)

Apesar de não estar contemplada no documento, é evidente que a língua espanhola pode participar desses processos educativos e contribuir para a formação integral dos/as estudantes. Desde as reflexões levantadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000) e as OCEM (BRASIL, 2006), foi evidenciado o papel educacional das línguas estrangeiras na escola regular e sua colaboração na formação para a cidadania. Nesse sentido, a partir da proposição de unidades didáticas em espanhol que dialogam com projetos integradores, será possível problematizar questões da sociedade contemporânea e promover aprendizagens significativas para discentes do Ensino Médio. Vale ressaltar que as propostas que aqui serão apresentadas não configuram projetos completos, mas ações que podem ser efetivadas a partir de unidades didáticas em consonância com os temas dos projetos integradores, constituindo partes desses projetos com enfoque na língua espanhola.

Como aporte teórico, as reflexões e sugestões aqui evidenciadas estão vinculadas à área da Linguística Aplicada em seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), por seu engajamento em práticas problematizadoras, a quebra de regras e o atravessamento reflexivo de fronteiras, e fundamentadas em Fazenda (2002, 2008), Freire (2019), Freire e Faundez (1985), Gama (2018), Hernández e Ventura (1998), Matos (2014) e Walsh (2013, 2017).

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta primeira com as considerações iniciais: na segunda, discorro acerca dos Projetos Integradores contemplados no PNLD 2021, seus objetivos e características, e discuto sobre interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade e projetos de trabalho; na terceira, evidencio a unidade didática como possibilidade de diálogo para uma prática plural integrada com a área de Linguagens e suas Tecnologias e apresento duas propostas que dialogam com os temas obrigatórios dos Projetos Integradores; e, na última, as considerações finais, nas quais retomo o objetivo traçado e trago reflexões que instigam implicações para as propostas aqui sugeridas.

2 PROJETOS INTEGRADORES DO NOVO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE *GRIETAS*

Tanto o PNLD 2020 para o Ensino Fundamental – Anos Finais como a edição de 2021 para o Ensino Médio incluíram obras dos chamados Projetos Integradores, compostas por livros reutilizáveis e com ciclo de quatro anos. De acordo com o edital de convocação nº 03/2019 da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) para o PNLD 2021,

As obras didáticas de Projetos Integradores têm como objetivo tornar a aprendizagem mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento, conectando estudantes a situações vivenciadas por eles em suas comunidades. Portanto, as obras de Projetos Integradores inscritos no PNLD 2021 devem contextualizar a relação de ensino e aprendizagem permitindo que os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores construídos ao longo da realização dos projetos façam sentido para o estudante. [...] (BRASIL, 2019a, p. 64)

Essa perspectiva focada na relação entre diferentes componentes e áreas, contextualizando com vivências concretas dos/as estudantes, não surgiu com a BNCC ou o novo PNLD. Reforço essa questão, pois, apesar da chegada de obras com projetos específicos nesse viés, nas escolas, a promoção de experiências contextualizadas e da interdisciplinaridade, na sala de aula, já tinha sido defendida pelos PCN (BRASIL, 2000) como princípios pedagógicos e eixos organizadores do currículo para que houvesse uma aprendizagem significativa, propondo a reorganização curricular em áreas do conhecimento. No referido documento, o conceito de interdisciplinaridade é explicado levando em consideração “o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (BRASIL, 2000, p. 75). Por essa razão, orienta em direção a uma prática pedagógica que relacione as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Vale destacar que, nos

PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a interdisciplinaridade já era sugerida por considerar a inter-relação e influência entre diferentes campos de conhecimento.

De acordo com Fazenda (2002), na prática, a interdisciplinaridade exige uma profunda imersão no trabalho cotidiano de forma contextualizada; é subsidiada pelos princípios da humildade, coerência, espera, respeito e desapego, cujos atributos próprios são a afetividade e a ousadia; e pauta-se numa ação em movimento. Para tratar da interdisciplinaridade na educação, Fazenda (2008, p. 21) menciona a interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática, na qual “[...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” e compreende que “[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade” (FAZENDA, 2008, p. 18).

O volume 1 das OCEM (BRASIL, 2006), voltado para a então chamada área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, propõe uma organização curricular que integre e articule os conhecimentos “[...] em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 2006, p. 7) e destaca que o projeto político-pedagógico da escola precisa refletir uma opção metodológica orientada por uma postura interdisciplinar. De acordo com o documento,

[...] a atividade de conhecer/aprender um dado objeto se pode organizar sistematicamente a partir de uma lógica que propicie que o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes, isto é, a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo ou de diferentes recortes advindos de áreas de conhecimentos. A assunção de tal postura pode, certamente, propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa. (BRASIL, 2006, p. 27)

Nesse sentido, evidenciam-se diferentes lentes, olhares, disciplinas e recortes para construir/abordar e conhecer/aprender o objeto em foco, mediante uma leitura plural e a partir de propostas articuladas com a realidade vivenciada pelos/as estudantes em suas comunidades. Apesar das pequenas caixas dos componentes curriculares e das grandes caixas das áreas do conhecimento, vê-se que os referidos documentos oficiais da educação brasileira já difundiam sua preocupação com a contextualização e a ideia de um currículo e de uma prática interdisciplinar na escola, indicando uma postura de integração que pode ser efetivada a partir da abordagem simultânea de determinada temática por diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, com a articulação de diferentes docentes, a problematização de pontos convergentes e divergentes, entre outras estratégias.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) retomam a discussão e associam a interdisciplinaridade à transversalidade, explicando que, pela abordagem interdisciplinar, a transversalidade do conhecimento pode ocorrer através de propostas temáticas trabalhadas transversalmente, da pedagogia de projetos temáticos ou de redes de conhecimento e de aprendizagem. Segundo o documento, a integração de diferentes áreas do conhecimento, a cooperação, o diálogo e a troca constituem o cerne da interdisciplinaridade e que “[...] a pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 164).

A partir desses pressupostos sobre interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade, constata-se que as obras de Projetos Integradores podem sim contribuir para a concretização de ações interdisciplinares na escola, visto que oferecem a sistematização e orientações para efetivar as propostas, mas não podem ser concebidas como única justificativa para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Além disso, sendo, ou não, a língua espanhola como parte integrante do currículo da escola, seus saberes e movimentos possíveis a partir dela podem corroborar para sua participação em diálogos interdisciplinares.

Por essa razão, faz-se necessário compreender em que consistem os Projetos Integradores do Novo Ensino Médio para, assim, encontrar *grietas* pelas quais é possível incluir a língua espanhola. O quadro abaixo, apresentado no edital nº 03/2019, explicita quantos projetos, que temas e quais as competências gerais da BNCC são priorizadas nas obras de Projetos Integradores:

Quadro 1: Projetos Integradores para o Novo Ensino Médio

Número do projeto	Tema integrador ²	Competências gerais da BNCC que devem ser trabalhadas de forma prioritária
1	STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática)	7 (argumentação), 1 (conhecimento) e 2 (pensamento científico, crítico e criativo)
2	Protagonismo Juvenil	7 (argumentação), 3 (repertório cultural) e 8 (autoconhecimento e autocuidado)
3	Mídiaeducação	7 (argumentação), 4 (comunicação) e 5 (cultura digital)
4	Mediação de Conflitos	7 (argumentação), 9 (empatia e cooperação) e 10 (responsabilidade e cidadania)
5	Livre escolha de um dos temas anteriores e respectivo grupo de competências correlatas ou tema novo, enfocando obrigatoriamente três competências gerais, sendo uma delas necessariamente a competência de número 7 (argumentação) da BNCC	
6	Livre escolha de um dos temas anteriores e respectivo grupo de competências correlatas ou tema novo, enfocando obrigatoriamente três competências gerais, sendo uma delas necessariamente a competência de número 7 (argumentação) da BNCC	

Fonte: Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI (BRASIL, 2019a)

Como explanado no quadro 1, cada obra é constituída por seis projetos cujos temas integradores de quatro deles devem ser, obrigatoriamente, STEAM³ (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos, nas quatro áreas do conhecimento. Os outros dois projetos podem ser sobre um dos quatro temas obrigatórios ou de livre escolha dos/as docentes responsáveis, incluindo, ao menos, um dos temas contemporâneos transversais⁴ – TCT (BRASIL, 2019b). Entre as dez competências gerais da Educação Básica indicadas pela BNCC, nos quatro projetos sobre os temas integradores obrigatórios, foram distribuídas nove competências (1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; e 10. Responsabilidade e cidadania), a competência 7 (7. Argumentação) aparece com ênfase em todos os seis projetos e apenas a sexta competência (6. Projeto de vida e trabalho) não foi contemplada por ser o foco da outra obra do objeto 1 do PNLD 2021 para Projeto de Vida.

No que refere às competências gerais da BNCC e à forma como se deu a tramitação do documento para sua publicação em 2018, concordo com críticas levantadas por Silva (2018) sobre a influência de uma lógica neoliberal, mercantil, utilitarista e reducionista de educação, preocupada com as demandas do mercado e focada no saber fazer e ser; e a análise feita por Gama (2018), divulgada no *site* Justificando, da revista Carta Capital, sobre a forte atuação de organismos internacionais e nacionais, como “[...] grandes fundações empresariais e sociais (Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho), institutos (Ayrton Senna, Inspirare,

² Na seção 4 deste artigo, explico a perspectiva de cada um dos temas integradores e proponho unidades didáticas que possam dialogar com possíveis projetos.

³ Acrônimo em inglês para as disciplinas *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*.

⁴ Os Temas Contemporâneos Transversais, ou TCTs, estão dispostos em seis macroáreas temáticas: Meio ambiente (Educação Ambiental e Educação para o Consumo), Economia (Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal), Saúde (Saúde, Educação Alimentar e Nutricional), Ciência e Tecnologia (Ciência e Tecnologia), Multiculturalismo (Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras) e Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso).

Natura, Unibanco) e movimentos e organizações (Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido e outros)” (GAMA, 2018).

Embora a BNCC indique seu compromisso com a formação integral dos/as estudantes, percebe-se uma incoerência em sua concepção de educação, que se apresenta de forma fragmentada e que se distancia do seu papel sociopolítico na sociedade. Com isso, torna-se urgente buscar *grietas* nesses projetos integradores, não apenas para incluir ações com a língua espanhola, mas para ultrapassar o caráter prático e comportamental dessas competências, contemplando outras dimensões do desenvolvimento humano voltadas para a compreensão da realidade e o conhecimento científico, social, histórico e cultural.

Como a competência 7, focada na argumentação, é enfatizada em todos os projetos, é preciso instigar e oferecer subsídios para que os/as estudantes possam fundamentar seus argumentos. Além disso, é importante não restringir as propostas às competências estabelecidas pelo documento, mas sim evidenciar o compromisso sociopolítico da escola.

No Guia do PNLD, documento disponibilizado para orientar a escolha dos materiais pelas escolas públicas brasileiras, é possível encontrar resenhas sobre as dezoito obras de Projetos Integradores que foram aprovadas no PNLD 2021, apresentando uma visão geral, descrição e análise das obras, além de uma seção intitulada *Em Sala de Aula* que “[...] indica, de forma explícita, como a[s] obra[s] se vincula[m] ao cotidiano do espaço escolar” (BRASIL, 2021, p. 16). Abaixo, é possível verificar alguns dos temas dos projetos sugeridos para cada tema integrador:

- **STEAM:** acessibilidade em museus, vacinação e produção de peças de comunicação, produção de sons com materiais reciclados, isolamento acústico, artes nas ciências e ciências nas artes, crise energética, cinema, periódico, produção de ciência por jovens e outros grupos minorizados, intervenção no espaço escolar, expressão pela música, mercado de *games* brasileiros, desenvolvimento e consumo de jogos eletrônicos, produção de livro artesanal sobre consciência ambiental, sustentabilidade e acessibilidade, etc.;
- **Protagonismo juvenil:** juventudes, manifestações e culturas juvenis, sustentabilidade, empreendedorismo, qualidade de vida, autoestima e resiliência, bairro, *slam*, oficinas literárias das juventudes, mundo do trabalho, profissionalização, universo *gamer*, narrativas e ancestralidade, mulher e empoderamento, ações na comunidade, etc.;
- **Mídiaeducação:** educação midiática, mídias impressas, digitais e sociais, cuidado nas redes, manipulação de imagens, tecnologia e educação, rádio, *podcast*, literatura, audiolivros, escola como patrimônio cultural, representações em produções jornalístico-midiáticas, problematizações através de curta-metragem, fotografia, notícia, *fake news*, ética, informação e responsabilidade, maneiras de estudar, jogos de realidade alternativa, publicidade, *site* escolar, produção de *e-book*, representações do corpo na mídia, etc.;
- **Mediação de conflitos:** relações interpessoais, mediação de conflitos na escola, *bullying*, diversidade, preconceitos, desigualdades, cultura de paz, empatia, diálogo, imigrantes e refugiados, pichação na escola, mediação de conflitos pelo teatro, etc.;
- **Outros:** educação ambiental, diálogos culturais, mediação e intervenção sociocultural, visões do Brasil e processos criativos.

Pela diversidade de temas elencados, é possível pressupor a integração da língua espanhola nas propostas sistematizadas pelas obras aprovadas, cabendo à escola que mantém o idioma em seu currículo garantir sua participação nos projetos e ao/à docente dialogar com os/as colegas da área de Linguagens, ou outras, sobre possibilidades de ações e articulação.

Depois de compreender em que consistem as obras de Projetos Integradores propostas pelo PNLD 2021 para o Ensino Médio, seus temas e competências, discutir sobre a defesa pela contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade na Educação Básica em documentos nacionais da educação brasileira, anteriores à BNCC, problematizar aspectos sobre o estabelecimento de competências pelo documento e conhecer os temas de alguns dos projetos das obras aprovadas, em busca de *grietas*, torna-se relevante colocar em pauta a concepção de projeto a qual se vincula as propostas que aqui serão defendidas.

Dentro dos Estudos Culturais, há uma modalidade educativa chamada de **projetos de trabalho** que foi desenvolvida por Fernando Hernández e Montserrat Ventura que propõem a reorganização do currículo escolar por projetos. Segundo Hernández e Ventura (1998b, p. 59),

[...] um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada em si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo.

Hernández e Ventura (1998b) explicam que, nessa perspectiva, o trabalho parte de perguntas-chave problematizadoras, inquietações ou dúvidas que mobilizam a curiosidade e o ato investigativo, possibilitando a participação ativa dos/as estudantes como protagonistas do processo de construção dos conhecimentos. No processo de pesquisa, faz-se uma busca e seleção de fontes de informação, realiza-se o tratamento da informação, estabelecendo critérios de ordenação e interpretação, geram-se novos questionamentos e relações com outros problemas, verifica-se o conhecimento alcançado, avalia-se o processo e o que foi aprendido e propõem-se novas perguntas para outros temas. Para Hernández (1998a), os/as estudantes precisam vivenciar experiências a partir de diferentes situações de aprendizagem, seja em aulas expositivas, seminários ou trabalhos em grupo ou individuais, e dois elementos são fundamentais: a “indagação crítica”, questionando sobre problemas concretos, e a “educação para a compreensão”, relacionando o que se aprende na escola com o que se vivencia fora dela.

Esses dois elementos me fazem recordar Freire quando ele se refere à pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e à práxis educativa (FREIRE, 2019). Freire e Faundez (1985) reforçam o quão é necessário que o/a educador/a não leve as respostas prontas para a sala de aula, mas estimule permanentemente a curiosidade dos/as estudantes para que perguntem e descubram “a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49). Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) apresenta uma práxis educativa concebida pela reflexão e ação sobre o mundo em busca da sua transformação, a partir de uma consciência crítica e de uma relação com o contexto histórico e social.

É a partir dessas considerações que vislumbro *grietas* nos Projetos Integradores do PNLD 2021 para o Ensino Médio, compreendendo as propostas, problematizando-as criticamente, buscando estratégias para integrar as ações, ampliando as possibilidades de discussões sobre os temas a partir de vozes e produções outras e suleando os projetos e a educação linguística em espanhol (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019).

3 UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM PROJETOS INTEGRADORES

Como mencionado na seção anterior, dezoito obras de Projetos Integradores foram aprovadas no PNLD 2021, cada uma constituída por seis propostas de projetos, das quais quatro seguem, obrigatoriamente, os temas integradores estabelecidos pelo edital nº 03/2019 (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos). Embora haja semelhanças no foco de projetos propostos por diferentes editoras, é notória a variedade de possibilidades encontradas nos volumes, além da chance de realizar adaptações que melhor dialoguem com os múltiplos contextos nos quais as indicações poderão ser desenvolvidas.

De acordo com o Guia do PNLD 2021,

O material didático de Projetos Integradores explora a **aprendizagem interdisciplinar**, sugerindo **caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares** da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a **diversidade de vivências e experiências** seja favorecida na **articulação** que o trabalho com projetos proporciona. (BRASIL, 2021, p. 19, grifos nossos)

Em consonância com a lei nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a língua espanhola deixou de ser contemplada no referido PNLD como componente curricular obrigatório da área de Linguagens e suas Tecnologias. No entanto, nos casos em que o espanhol permanece no currículo, seja em caráter obrigatório ou eletivo, é possível integrá-lo nessas propostas

de aprendizagem interdisciplinar e de articulação com os outros componentes curriculares, como mais uma oportunidade dentro da diversidade de vivências e experiências que podem ser favorecidas aos/as estudantes.

Durante o processo de escolha das obras, ouvi de colegas da área aqui em Sergipe e de outros estados questionarem: *Mas como incluir a língua espanhola nos Projetos Integradores sugeridos pelas obras aprovadas no PNLD 2021? Cadê o espanhol nos projetos? Não vai ter espanhol nos livros?* Esses questionamentos são resultado da inquietação e da insegurança que a ausência da língua espanhola gera para os/as profissionais e, em alguns casos, do não conhecimento do retrocesso que estamos vivenciando no que se refere à retirada do espanhol do PNLD.

Por essa razão, comecei a refletir de que forma poderia colaborar no desenvolvimento dos projetos da área de Linguagens na escola onde atuo, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). Mesmo com a ausência de propostas que explicitassem o papel da língua espanhola nos projetos, participei do processo de escolha, analisando as obras e vislumbrando possíveis diálogos e ações que poderia articular com a área. Com isso, surgiu a ideia de elaborar sugestões que pudessem auxiliar ou inspirar outros/as docentes de espanhol que também estão tentando superar esses desafios.

Devido à heterogeneidade de escolhas das obras nos variados contextos brasileiros e à diversidade de propostas de projetos, com o intuito de apresentar sugestões que possam ser efetivadas nessa conjuntura plural, proponho **Unidades Didáticas (UD)** em língua espanhola como práticas contextualizadas específicas que contribuam com o percurso das múltiplas ações e como caminhos de articulação com os outros componentes curriculares na realização dos projetos. Assim, será possível visualizar algumas alternativas de práticas e inspirar outras possibilidades de acordo com os variados contextos e propostas de projetos concretizados nas escolas.

A concepção de UD com a qual dialogo foi definida por Escamilla (1993) como

[...] uma forma de planejar o processo de ensino-aprendizagem em torno de um elemento de conteúdo que passa a ser o eixo integrador do processo, dando-o consistência. Esta forma de organizar conhecimentos e experiências deve considerar a diversidade de elementos que contextualizam o processo (nível de desenvolvimento do aluno, contexto sociocultural e familiar, Projeto Curricular, recursos disponíveis) para regular a prática dos conteúdos, selecionar os objetivos básicos que ela pretende alcançar, os aportes metodológicos com os quais trabalhará, as experiências de ensino-aprendizagem necessárias ao aperfeiçoamento desse processo. (ESCAMILLAS, 1993, p. 39, tradução nossa)⁵

Os eixos integradores escolhidos são dois dos quatro temas integradores estabelecidos no PNLD 2021 para os projetos. Nas obras, esses temas são aprofundados a partir de diferentes propostas e há abertura para adaptações em consonância com a diversidade de elementos dos contextos. Por isso, as UD aqui sugeridas devem ser concebidas como pontos de partida para docentes de espanhol, como partes de uma ação maior, articuladas com as propostas que serão desenvolvidas com o coletivo.

Nessa perspectiva, as UD compreendem um conjunto de ações articuladas com foco na problematização e aprofundamento de temas integradores, considerando os conhecimentos prévios dos/as estudantes, o contexto e os conhecimentos que são evidenciados nos variados gêneros discursivos utilizados para fundamentar o processo de efetivação das propostas, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos/as participantes e para a transformação da realidade local.

Para ampliar a definição de UD e aproximar ainda mais da área foco deste artigo, incluo a concepção de Matos (2014) que também opta pela UD

⁵ La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (ESCAMILLA, 1993, 39).

[...] como forma de apresentar não somente uma sequência⁶, mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, textos e atividades e, por fim, na reflexão final em que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo. Esta avaliação vai ser útil para que o material seja modificado, caso o professor perceba necessidade no decorrer de sua utilização. As experiências com a língua/cultura que os alunos estão aprendendo serão construídas de acordo com sua vivência. (MATOS, 2014, p. 121)

O esquema abaixo ilustra a proposta indicando a estrutura do processo de preparação, efetivação, produção e avaliação da UD:

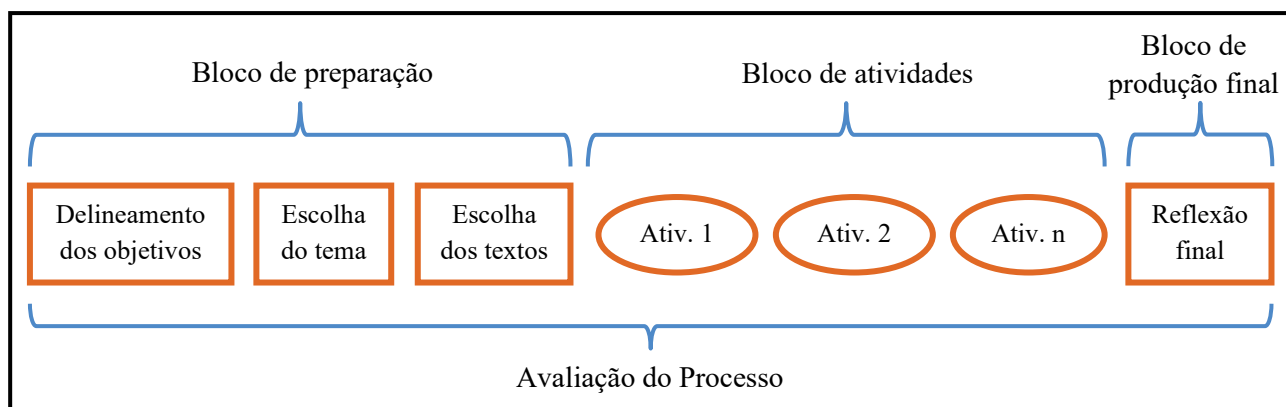


Figura 1: Esquema de Unidade Didática

Fonte: Matos (2014, p. 121)

Em consonância com essa concepção de UD, nas próximas subseções, apresentarei duas propostas de unidades didáticas em língua espanhola sobre dois temas geradores dos Projetos Integradores do PNLD 2021 e algumas implicações para ampliar as possibilidades de uso e adaptações.

3.1 Proposta 01 – Mídiaeducação

O edital nº 03/2019 considera

Mídiaeducação como tema integrador que trabalha com o letramento midiático no sentido de oferecer aos jovens a oportunidade de entender como funciona a produção, circulação e apropriação de informações nas diversas mídias que existem contemporaneamente. É necessário que não se fomente apenas uma análise crítica (no sentido de diagnóstico), mas também uma análise criativa e propositiva. O processo de se estudar as diversas mídias não pode ser desassociado da respectiva produção delas, ou seja, deve-se aprender sobre mídias produzindo mídias. (BRASIL, 2019a, p. 67)

Para este tema, proponho uma unidade que coloque em pauta a educação midiática e sua relação com as redes sociais, analisando criticamente sobre seu uso e fomentando produções que reforcem os conhecimentos desenvolvidos pelos/as participantes e sensibilizem a comunidade escolar.

UNIDAD DIDÁCTICA (MIDIEDUCACIÓN): Educación mediática y redes sociales

➤ PREPARACIÓN

Objetivos:

- Discutir sobre la importancia de la educación mediática;

⁶ Referência à estrutura para a criação de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino/aprendizagem de produção de textos e constituída por: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades diversificadas e produção final.

- Reflexionar sobre el uso responsable de las redes sociales.

Tema: Midiaeducación

Textos: iconos, historietas, campaña, encuesta, ponencia, debate y afiche.

Competencias Generales de la BNCC: 4 (comunicación), 5 (cultura digital) y 7 (argumentación).

➤ ACTIVIDADES

1. Observa la imagen abajo y participa de la discusión siguiente:



Figura 2: Iconos

Fonte: Arnold ([20--])

- ¿A qué se refieren esos iconos?
- ¿Para qué sirve cada uno? Discute e investiga sobre aquellos que no conoces.
- Indica cuál(es) forma(n) parte de tu rutina.
- A través de una encuesta organizada por tu docente, verifica cuáles son las tres redes sociales más utilizadas por el grupo de tu aula.
- ¿Cuánto tiempo de tu día dedicas a las redes sociales?
- ¿Cuáles son los puntos positivos y negativos sobre el uso de redes sociales?

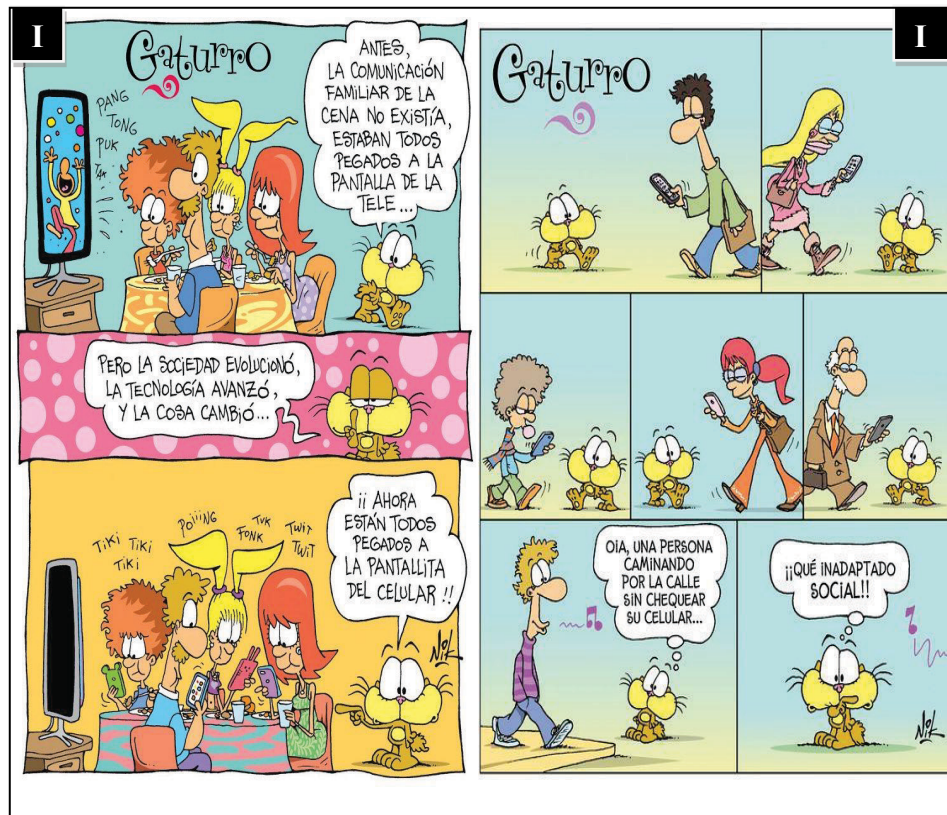
2. Ahora, observa la imagen abajo y relaciona con las discusiones hechas a partir de la primera cuestión.



Figura 3: Gaturro - Contenidos

Fonte: Nik (2015)

3. Lee con atención cada una de las historietas y contesta las cuestiones siguientes:



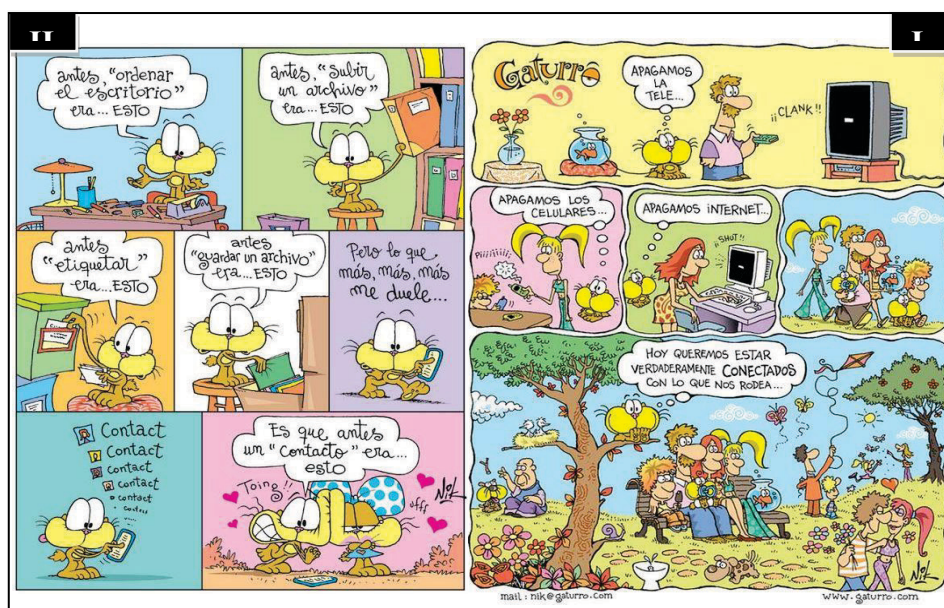


Figura 4: Gaturro

Fonte: Trucos y Novedades de Mundo Gaturro (2011)

¿Conoces a Gaturro? Es el personaje principal de la tira homónima. En la página wiki Mundo Gaturro, informan que [...] Se presentó como personaje en los chistes políticos de Nik en 1993 y como personaje con tira cómica propia desde 1996. Durante años, Gaturro no sólo ha sido reconocido en su país natal (Argentina) sino que se fue expandiendo a lo largo de los años desde toda Latinoamérica hasta Asia. [...] Él puede ser infantil e inmaduro la mayoría de las veces, pero también se comporta como adulto cuando hay un problema o cuando es el momento necesario.

- a) ¿Hay alguna relación entre las historietas y los iconos de la primera cuestión? Comenta.
 - b) Identifica las palabras que forman parte del campo semántico de las tecnologías y redes sociales y transcribelas o destácalas.
 - c) ¿Qué crítica o mensaje quiere transmitir cada una de las historietas?
 - d) Observa las dos primeras historietas. ¿Las situaciones ilustradas son realidades en tu cotidiano? Si sí, ¿cuál de las dos? ¿Te identificas con algún personaje? Comenta.
 - e) Explica los conceptos de la palabra “contacto” en la viñeta III.
 - f) Compara el significado de los términos “pegados” (I) y “conectados” (IV).
4. Investiga informaciones actuales sobre el uso de redes sociales en diferentes países, comparte los datos encontrados con tu clase, compáralos con los resultados obtenidos por tus compañeros/as y, en parejas, elaboren un gráfico para ilustrar los datos.
 5. En grupos, realiza una encuesta en tu escuela para descubrir las redes sociales más utilizadas y el perfil de los/as usuarios/as. Los grupos pueden ser distribuidos para obtener datos de clases distintas, posibilitar una puesta en común de los resultados y elaborar una infografía que representelos.
 6. Vas a ver un video de la campaña #PorUnUsoLoveDeLaTecnologia de Orange, uno de los principales operadores de telecomunicaciones del mundo, pero antes de verlo, contesta la pregunta que lo intitula: ¿Eres lo que publicas?



Figura 5: Vídeo *¿Eres lo que publicas?*

Fonte: Orange España (2018)

- Explica el juego al cuál los/as jóvenes fueron invitados/as.
- ¿Cómo son las cuatro fotos que fueron enseñadas y cuáles argumentos fueron dados para justificar el número de *likes* que suponen?
- ¿Qué ocurre después que los/as jóvenes evalúan las fotos?
- ¿Qué mensaje Merilú Mendoza lleva a los/as jóvenes?
- ¿Y tú? ¿Qué tipos de fotos publicas en tus redes sociales? ¿Te preocupas con el número de *likes*? Comenta.

7. Si posible, vale la pena realizar una ponencia o debate sobre educación mediática y el uso responsable de las medias digitales y redes sociales para ampliar las perspectivas sobre el tema con la participación de diferentes docentes. Los datos encontrados en las investigaciones realizadas pueden ser utilizados para fundamentar los argumentos de la discusión.

➤ PRODUCCIÓN FINAL

8. En grupos, elaboren dos afiches de concientización, en español, acerca del uso responsable de las redes sociales, uno para que sea publicado y compartido virtualmente y otro para que sea pegado en alguna pared de la escuela, pasillo o aula. Utilicen frases de efecto e imágenes que puedan llamar la atención.

➤ EVALUACIÓN

- Participación, interacción y colaboración durante el desarrollo de la unidad;
- Análisis de los nuevos conocimientos sobre el tema;
- Identificación de puntos positivos, negativos y retos del proceso;
- Indicación de sugerencias;
- Producción de los afiches de concientización, en español, acerca del uso responsable de las redes sociales;
- Autoevaluación.

3.2 Proposta 02 – Mediação de Conflitos

O edital nº 03/2019 considera

Mediação de Conflitos como tema integrador que apresenta diferentes caminhos de reflexão e ação para conflitos diários que os jovens possam viver em seus cotidianos no trato com eles mesmos e com os outros. Os conflitos devem ser percebidos como inerentes à vida em sociedade, o que exige, em perspectiva cidadã, a busca incessante por instrumentos que permitam conciliar diferenças de forma não ingênua ou irreal. Por conseguinte, é importante que seja enfocado o papel da mediação como uma forma de agir pessoal e coletivamente em nome de uma cultura da paz indissociável de valores democráticos. A mediação deve ser exercitada considerando que o convívio social republicano só existe, de fato, quando se possibilita a coexistência de perspectivas discordantes. (BRASIL, 2019a, p. 67)

Para este tema, proponho uma unidade que promova reflexões sobre as diversidades, seus conflitos e a cultura de paz, dialogando com a realidade dos/as estudantes, seja no contexto escolar ou fora dele, buscando estratégias para a mediação de conflitos e valorizando o respeito às diferenças inerentes às relações sociais. Nessa perspectiva, é importante que o/a docente desenvolva um trabalho baseado no diálogo e na escuta para que a própria efetivação das reflexões seja um espaço aberto à pluralidade e possibilite uma análise crítica sobre os conflitos entre as diferenças como oportunidades de aprendizados com o outro.

UNIDAD DIDÁCTICA (MEDIACIÓN DE CONFLICTOS): Diversidades y conflictos

➤ PREPARACIÓN

Objetivos:

- Debater sobre diversidades y estrategias para mediar conflictos;
- Evidenciar la importancia del respeto a las diferencias y de la cultura de paz.

Tema: Mediación de conflictos

Textos: imágenes, cuento, teatro

Competencias Generales de la BNCC: 7 (argumentación), 9 (empatía y cooperación) y 10 (responsabilidad y ciudadanía).

➤ ACTIVIDADES

1. Observa la imagen abajo y participa de la discusión siguiente:

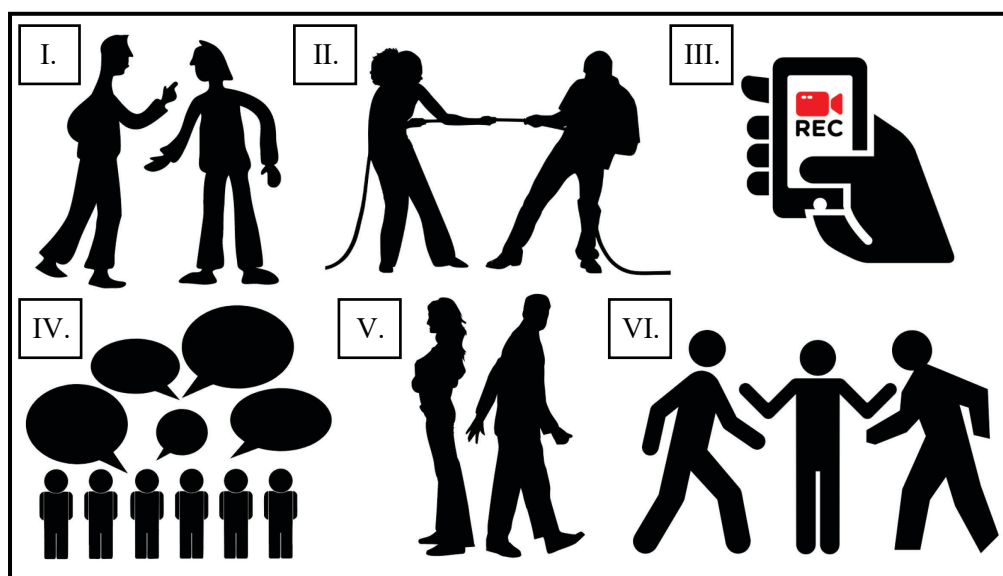


Figura 6: *Conflicts*

Fonte: elaborada pelo autor

- Describe cada una de las imágenes arriba. ¿Qué significan?
- Elabora hipótesis que explicarían las razones por las cuales surgieron esos conflictos.
- Compara el comportamiento de los personajes de las imágenes I y V. ¿Cuál imitarías? Justifica.
- Relaciona la imagen IV con lo que ocurre en tu clase de la escuela. ¿Hay diálogo? ¿Las opiniones son escuchadas y respetadas? ¿Cómo resuelven las divergencias?
- Compara el comportamiento de los personajes de las imágenes III y VI. ¿Ya pasaste por una situación semejante? ¿En cuál posición estabas?
- ¿Qué sugieres para que los conflictos no se conviertan en grandes problemas de convivencia?

Tras discutir sobre conflictos, escucha el audio del video abajo para contestar las preguntas siguientes:



Figura 7: Em mundo (audio) – Eduardo Galeano

Fonte: Eduardo Galeano – Tema (2015)

2. ¿De qué país es el personaje central del cuento?

3. ¿Qué había contemplado desde allá arriba?

4. De acuerdo con el hombre, somos un mar de

- gente.
- chiquitos.
- personas.
- fueguitos.
- gotitas.

5. Relaciona las dos columnas según los tipos de fuego descritos en el cuento:

- fuego sereno () que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.
- fuego loco () no alumbran ni queman
- fuegos bobos () que ni se entera del viento
- fuegos ardidos () que llena el aire de chispas

Ahora, asiste el video ilustrado del cuento “El mundo” del uruguayo Eduardo Galeano y contesta las cuestiones siguientes:



Figura 8: *El mundo* (animación) – Eduardo Galeano

Fonte: InfojusNoticias (2015)

6. ¿Qué quiere decir la frase “Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás”?
7. Cuando habla sobre fuegos, ¿de qué está hablando en realidad?
8. ¿Por qué dice que hay fuegos de todos los colores?

Después de escuchar y asistir el cuento, lee el texto verbal para contestar las preguntas que siguen:

EL MUNDO

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.
A la vuelta contó.
Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana.
Y dijo que somos un mar de fueguitos.
- El mundo es eso – reveló - un montón de gente, un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento
y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca se enciende.

GALEANO, E. El mundo. In: GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Catálogos, 1989.

Figura 9: El mundo – Eduardo Galeano

Fonte: elaborada pelo autor

9. **¿Qué sería un "mar de fueguitos"?**

10. **¿De qué tipo(s) de fuego eres? ***

- a) fuego grande
- b) fuegos chico
- c) fuego sereno
- d) fuego loco
- e) fuegos bobo
- f) fuego ardido

11. **Justifica la respuesta dada en la pregunta anterior. ¿Por qué crees que eres ese tipo de fuego?**

12. **¿Qué mensaje el cuento quiere pasar?**

13. **¿Quién cuenta la historia?**

- a) El narrador.
- b) Un personaje.

14. **¿Qué más te gustó? Justifica.**

- a) Escuchar el cuento.
- b) Asistir el cuento.
- c) Leer el cuento.

➤ **PRODUCCIÓN FINAL**

15. **Tras reflexionar sobre conflictos y diversidad, en grupo, elaboren escenas teatrales, en español, que simulen conflictos en diferentes contextos sociales (escuela, familia, trabajo, vecindad, etc.). Pongan atención al guión, personajes, interpretación, escenario y otros aspectos de la propuesta.**

16. **Durante la presentación de cada grupo, los/as otros/as estudiantes asumirán el papel de espectadores y deberán identificar los rasgos de las diversidades y conflictos generados. Al final, puede haber un debate para discutir acerca de posibilidades para mediar los conflictos simulados y promover la cultura de paz.**

➤ **EVALUACIÓN**

- Participación, interacción y colaboración durante el desarrollo de la unidad;
- Análisis de los nuevos conocimientos sobre el tema;
- Identificación de puntos positivos, negativos y retos del proceso;
- Indicación de sugerencias;
- Producción de las escenas teatrales y debates sobre los conflictos simulados y cultura de paz;
- Autoevaluación.

As duas sugestões de UD apresentadas, com foco nos temas midiaeducação e mediação de conflitos, configuram possibilidades de diálogo entre atividades em língua espanhola e possíveis Projetos Integradores. A intenção foi indicar caminhos que ilustrassem o trabalho com problematizações dos temas a partir do idioma em foco materializado em diferentes linguagens e como parte de um processo que possibilitasse aprofundar as questões de forma crítica, relacionar com a realidade dos/as estudantes e fomentar a sua participação ativa. É importante reforçar que a sequência das atividades e os aspectos levantados sobre os textos constituem propostas flexíveis e abertas a adaptações dos/as docentes, possibilitando, inclusive, a elaboração de novas unidades de acordo com o seu contexto.

Além dessas duas propostas, é possível elaborar UD que dialoguem com os outros dois temas integradores (STEAM e Protagonismo Juvenil), evidenciando, respectivamente, a produção de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática desde o sul global e jovens líderes latino-americanos em diferentes esferas da sociedade como exemplos de protagonismo, autonomia e resistência. Outra possibilidade de diálogo com os temas integradores pode ser efetivada a partir de textos e propostas de atividades dos últimos livros de espanhol aprovados no PNLD 2018, cujas concepções teórico-metodológicas também evidenciam o desenvolvimento da criticidade e a formação ética e cidadã dos/as estudantes, algumas, inclusive, com sugestões de projetos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para provocar implicações a partir das discussões propostas neste artigo, retomo dois aspectos que foram cruciais para sua produção, a retirada do espanhol do PNLD desde o edital de 2020 e a consequente ausência nas obras de Projetos Integradores do PNLD 2021. Por essa razão, este artigo teve como objetivo apresentar propostas de unidades didáticas que pudessem encontrar *grietas* (WALSH, 2013) para que a língua espanhola dialogasse com Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou outras.

Essa conjuntura de retrocessos e inseguranças para docentes de língua espanhola no Brasil tem gerado inconformismo para o coletivo de profissionais da área e é a partir desse sentimento que tenho lutado para resistir, buscando estratégias outras e mantendo o compromisso sociopolítico com a escola pública de Educação Básica.

Abrir *grietas* para incluir a língua espanhola em Projetos Integradores é mais do que necessário e viável, pois, estando na escola, mais do que nunca, essa língua precisa continuar cumprindo seu papel educacional e contribuir para a formação integral e o projeto de vida dos/as estudantes como qualquer outro componente curricular.

Embora ausente da BNCC e do PNLD, em consonância com todo histórico construído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000), pelas OCEM (BRASIL, 2006) e pelas DCNEB (BRASIL, 2013) e a partir da proposição de unidades didáticas em espanhol que dialogam com projetos integradores, foi possível problematizar questões da sociedade contemporânea e evidenciar aprendizagens significativas para discentes do Ensino Médio. Vale ressaltar que as propostas apresentadas não configuram projetos completos, mas ações que podem ser efetivadas a partir de unidades didáticas em conformidade com temas dos projetos integradores, constituindo partes desses projetos com enfoque na língua espanhola.

O processo de elaboração das unidades didáticas e de escrita do artigo foi fundamentado pelo aprofundamento das perspectivas dos Projetos Integradores, seus temas e competências, e das concepções de contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade, projetos de trabalho e unidade didática que embasaram as propostas e discussões aqui defendidas, valorizando as vivências dos/as estudantes para além das paredes da escola, possibilitando práticas desenvolvidas por diferentes docentes, componentes e áreas, e promovendo uma aprendizagem significativa, com ações concretas, em prol da transformação da realidade local.

As propostas de UD sobre os temas integradores mídiaeducação e mediação de conflitos se configuram em sugestões possíveis para efetivar nas aulas de espanhol em diálogo com a ação maior de projetos da escola e podem servir como inspiração para a elaboração de outras unidades didáticas que contemplem outros temas (STEAM, protagonismo juvenil, etc).

Para encerrar o texto, mas não as reflexões aqui levantadas, e na expectativa de que ele possa provocar outras ações de resistência e de abertura de *grietas*, (in)concluo com as seguintes palavras de Walsh (2017):

As rachaduras dão luz a esperanças pequenas. [...] As fissuras que eu penso que revelam a irrupção, o começo, a emergência, a possibilidade [...]. Para muitos, essas fissuras passam imperceptíveis, despercebidas e invisíveis, fora das esferas da percepção, atenção e visão. Isso se deve, em grande parte, à naturalização miope da vida e o viver contemporâneo. [...] As rachaduras assim requerem um re-ajustar do olho, dos sentidos e da sensibilidade para poder ver, ouvir, escutar e sentir o muito outro tornando-se e sendo, e reconhecer nele a pequena esperança que não só grita mas também afirma e caminha a vida. (WALSH, 2017, p. 32, tradução nossa)⁷

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Karen, *Ícones de redes sociais em rede*, [20- -], Conjunto de ícones de mídia social de rede. Licenciado sob domínio público, via CC0 Public Domain. Disponível em: <https://www.publicdomainpictures.net/pt/view-image.php?image=253469&picture=icones-de-redes-sociais-em-rede>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. MEC. *Guia Digital PNLD 2021*. Projetos Integradores e Projeto de Vida. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. MEC. *Edital de Convocação 3/2019-CGPLI*. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2021. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: https://multimedia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1581607107_edital2021pnld.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e seus colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

EDUARDO GALEANO – TEMA. *El mundo*. Youtube, 21 mai. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4rg6qPNCeU>. Acesso em: 27 ago. 2021.

⁷ “Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. [...] Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad [...]. Para muchos, estas grietas pasan inadvertidas, desapercibidas e invisibles, fuera de las esferas de percepción, atención y visión. Esto se debe, en gran medida, a la naturalización miope de la vida y el vivir contemporáneo. [...] Las grietas así requieren un re-afinar del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita sino también afirma y camina la vida” (WALSH, 2017, p. 32).

- ESCAMILLA, A. *Unidades didáticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives. Colección Aula Reforma, 1992.
- FAZENDA, I. C. A. *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GAMA, Z. *A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. Justificando, 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. O Conhecimento é um Caleidoscópio. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998b.
- INFOJUSNOTICIAS. *Un Mar de Fueguitos*. Youtube, 13 abr. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cFIYRNKRjql>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- MATOS, D. C. V. da S. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014.
- MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. *El Giro Decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. p. 25-46.
- NIK. Gaturro contenidos. Buenos Aires, 30 mai. 2015. Twitter: @Nikgaturro. Disponível em: <https://twitter.com/nikgaturro/status/604788714141822976>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- ORANGE ESPAÑA. *¿Eres lo que publicas?* Youtube, 12 jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WzmhBCtm8fs>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- PARQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *Revista Abchache*, n. 15, p. 69-86, ago. 2019.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- SILVA, V. S. da. *Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SUEar*, ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerers de lo pedagógico y lo decolonial. *In: WALSH, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-45.*

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In: WALSH, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.*



Recebido em 01/09/2021. Aceito em 17/12/21.

UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSTRUÇÃO CONDICIONAL COM O MARCADOR *SI*, NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL E EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN
CONDICIONAL CON EL MARCADOR *SI*, EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE
PROFESORES EN LETRAS ESPAÑOL Y EN LETRAS PORTUGUÉS-ESPAÑOL

DIDACTIC UNIT FOR THE TEACHING-LEARNING OF THE CONDITIONAL CONSTRUCTION
WITH MARKER *SI*, IN DEGREE IN SPANISH LANGUAGE TEACHER TRAINING COURSES AND
IN DEGREE IN PORTUGUESE AND SPANISH LANGUAGES TEACHER TRAINING COURSES

Keren Betsabe González Rodríguez*
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, apresentaremos uma Unidade Didática (doravante UD) que propõe estudar o uso da Construção Condicional com o marcador *Si*, nas variedades do espanhol contemporâneo. Para elaborar a UD, adotamos o modelo proposto por Matos (2014a, b) e as metodologias de ensino-aprendizagem e de pesquisa experienciadas, na graduação e na pós-graduação. Além disso, seguimos os pressupostos teórico-metodológicos das abordagens cognitivo-funcionais e dos modelos construcionistas baseados no uso. As atividades foram planejadas levando em conta a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão, nas aulas de Língua Espanhola, nos cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e em Letras Português-Espanhol, oferecidos nas universidades brasileiras. A UD poderá ser aplicada nas disciplinas que abordam, de maneira mais aprofundada, os aspectos morfosintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais do espanhol. Por essa razão, é necessário que os alunos tenham conhecimentos avançados desse idioma. Desse modo, também poderão desenvolver o letramento acadêmico-científico em língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade Didática. Construção Condicional. Língua Espanhola. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Letramento acadêmico-científico.

* Professora Assistente de Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Estudos de Literatura e Doutoranda em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mails: betsabe32@hotmail.com; kerenbgr.uerj@gmail.com.

RESUMEN: En este artículo, presentaremos una Unidad Didáctica (en adelante UD) que propone estudiar el uso de la Construcción Condicional con el marcador *Si*, en las variedades del español contemporáneo. Para elaborar la UD, adaptamos el modelo propuesto por Matos (2014a, b) y las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de investigación experimentadas en el pregrado y posgrado. Además, seguimos los supuestos teórico-metodológicos de las perspectivas cognitivo-funcionales y de los modelos construccionistas basados en el uso. Las actividades se planificaron teniendo en cuenta la necesidad de articular la docencia, la investigación y la extensión, en las clases de Lengua Española, en los cursos de formación de profesores en Letras Español y en Letras Portugués-Español, impartidos en las universidades brasileñas. La UD se podrá aplicar en asignaturas que presenten, de manera más profunda, los aspectos morfosintácticos, semánticos, pragmáticos y discursivo-funcionales del español. Por ello, es necesario que los alumnos tengan conocimientos avanzados de ese idioma. Así, también podrán desarrollar su letramiento académico-científico en la lengua española.

PALABRAS CLAVE: Unidad Didáctica. Construcción condicional. Lengua Española. Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Letramiento académico-científico.

ABSTRACT: In this article, we will present the Didactic Unit (hereinafter DU) that proposes to study the use of Conditional Construction with the marker *Si*, in contemporary Spanish varieties. To elaborate the DU, we adopted the model proposed by Matos (2014a, b) and the teaching-learning and research methodologies experienced in undergraduate and graduate studies. Furthermore, we follow the theoretical-methodological assumptions of cognitive-functional approaches and usage-based constructionist models. The activities were planned by taking into account the need to articulate teaching, research, and extension, in Spanish Language classes, in Degree in Spanish Language Teacher Training Courses, and in Degree in Portuguese and Spanish Languages Teacher Training Courses, offered at Brazilian universities. The UD can be applied to subjects that approach, in a more in-depth way, the morphosyntactic, semantic, pragmatic, and discursive-functional aspects of Spanish. For this reason, students must have advanced knowledge of this language. In this way, too, they will be able to develop academic-scientific literacy in the Spanish language.

KEYWORDS: Didactic Unit. Conditional Construction. Spanish Language. Teaching-learning of foreign languages. Academic-scientific literacy.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), nas universidades brasileiras, tem uma longa trajetória. No entanto, somente a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 5.540 de 1968 (LDB de 1968), os cursos de licenciatura em Letras com habilitação em neolatinas são reconfigurados, sendo instituídos os cursos com dupla habilitação, como a Licenciatura em Letras Português-Espanhol. Atualmente, no *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC*¹, constam em atividade três cursos de Bacharel em Letras com habilitação dupla em Português-Espanhol; dois cursos de Bacharel em Letras com habilitação única em Espanhol; 48 cursos de Licenciatura em Letras com habilitação dupla em Português-Espanhol; 85 cursos de Licenciatura em Letras com habilitação única em Espanhol.

É importante salientar que, além do E/LE ser ofertado como habilitação, nos cursos de Bacharel e de Licenciatura em Letras, esse idioma consta na grade curricular de outros cursos de graduação. Podemos citar como exemplo os cursos de Direito e de Relações Internacionais (doravante RI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)², os quais oferecem o E/LE como disciplina obrigatória. Cabe assinalar que, nesses cursos, o ensino desse idioma atende às especificidades do perfil de aluno de Direito e de RI. Também, vale destacar que o ensino E/LE é ofertado em projetos de extensão e em projetos internos de diversas universidades, públicas e privadas. Para ilustrar, podemos mencionar o programa de extensão da UERJ intitulado *Línguas para a Comunidade*

¹ Ao realizar a busca no *Cadastro e-MEC*, primeiramente, selecionamos “consulta textual”. Em seguida, “nome do curso”. Depois, preenchemos o espaço em branco com “Letras – Espanhol”. Posteriormente, digitamos o código de verificação e iniciamos a pesquisa. Para facilitar a busca, baixamos o relatório disponível em “Histórico de índices”. No relatório, processado em 17 de dezembro de 2021, às 10h25, foram encontrados 386 resultados. Não obstante, após a análise dos dados, verificamos que havia, em atividade, 138 cursos de graduação em Letras Espanhol e Português-Espanhol, com suas respectivas literaturas.

² Ementário disponível em: <https://www.ementario.uerj.br/>.

(LICOM)³. Esse programa inclui vários projetos, os quais oferecem o E/LE em cursos regulares e em cursos com fins específicos (espanhol com fins acadêmicos, espanhol para a terceira idade e outros).

A partir das informações apresentadas nos parágrafos anteriores, podemos observar que o ensino do E/LE apresenta um papel relevante, no contexto universitário brasileiro. Nesse sentido, é imprescindível desenvolver estratégias didático-pedagógicas que levem em conta as especificidades de cada curso e da universidade. Embora muitos saibam que essa instituição promove a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com base na nossa experiência discente e docente, observamos que alguns alunos de graduação desconhecem que a universidade está constituída por esse tripé. Além disso, ainda que os discentes, durante sua formação, sejam expostos a diferentes gêneros acadêmico-científicos (orais, escritos e multimodais), muitos deles não têm a possibilidade de participar de algum projeto de pesquisa ou de elaborar, por exemplo, um artigo científico ou um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ademais, a maioria dos alunos se formam sem ter tido a oportunidade de integrar um projeto de extensão. Isso significa que muitos discentes não experienciam o espaço de integração entre a universidade e a sociedade e, por conseguinte, ficam alheios à função sociocultural, política e histórico dessa instituição.

Em virtude disso, neste artigo, apresentaremos uma proposta de Unidade didática (doravante UD) que possibilite a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, na microestrutura da universidade, ou seja, na sala de aula. A UD está planejada para as licenciaturas em Letras Espanhol (doravante LE) e em Letras Português-Espanhol (doravante LPE), mais especificamente, para as disciplinas que abordam, de maneira mais aprofundada, os aspectos morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais da língua espanhola⁴. Portanto, a UD poderá ser aplicada em disciplinas que exijam dos alunos conhecimentos avançados de E/LE.

A UD proposta, neste trabalho, centrar-se-á no estudo sincrônico da Construção Condicional (doravante CCond) introduzida pelo marcador *Sí*, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelas perspectivas cognitivo-funcionais (DANCYGUIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SWEETSER, 1990, 2005, dentre outros) e pelas abordagens construcionistas⁵ (CROFT, 2001; FILLMORE *et al.*, 1988; GOLDBERG, 1995, 2006 e outros).

Levando em conta a concepção sociohistórica e dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]), compreendemos que os materiais didáticos são formas concretas de um discurso. Portanto, a UD que será exposta, na seção III, revela nossa “concepção de língua e de ensinar e de aprender ou adquirir uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.19). Sendo assim, salientamos que nossa proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de E/LE está orientada pelos pressupostos da Gramática de Construções Baseada no Uso⁶ (doravante GCBU) (CROFT, 2001; DIESSEL, 2019; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 1987, 2008, entre outros).

Desde os anos 80, os expoentes dessa abordagem (CROFT, 2001; DIESSEL, 2019; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 1987, 2008, entre outros) vêm desenvolvendo modelos de representação do conhecimento linguístico armazenado na mente dos usuários. Um dos principais pressupostos das perspectivas construcionistas está relacionado à compreensão de que a linguagem humana emerge do uso, pois, constantemente, está sendo moldada pela experiência dos usuários, pela frequência de uso e por processos cognitivos relacionados à conceptualização, à cognição social, à memória e ao processamento (BYBEE, 2010; DIESSEL,

³ Website do LICOM: <http://www.licomletrasuerj.pro.br/index.php/apresentacao..>

⁴ Optamos por não especificar o semestre, posto que a grade curricular varia conforme as necessidades de cada curso e universidade.

⁵ É importante assinar que existem diferentes modelos construcionistas. Isso significa que a Gramática de Construções (doravante CG) não constitui um modelo de representação do conhecimento linguístico unificado. Não obstante, as abordagens construcionistas compartilham a concepção da língua com uma rede taxonômica de construções (Cf. GOLDBERG, 2006; HOFFMANN, 2017; PINHEIRO; ALONSO, 2018). Em *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (HOFFMANN; TROUSDALE, 2013), podemos encontrar um conjunto de trabalhos acerca dos principais modelos da GC, tais como: *Berkeley Construction Grammar*, *Sign-based Construction Grammar*, *Fluid Construction Grammar*, *Embodied Construction Grammar*, *Parallel Architecture*, *Cognitive Grammar*, *Radical Construction Grammar* e *Cognitive Construction Grammar*.

⁶ Nos últimos anos, os modelos baseados no uso têm sido denominados de GCBU. Dentre esses modelos, estão: *Cognitive Grammar* (LANGACKER, 1987, 2008), *Cognitive Construction Grammar* (GOLDBERG, 1995, 2006), *Radical Construction Grammar* (2001), *Nested Network Model of Grammar* (DIESSEL, 2019), entre outros.

2019). Cabe assinalar que esses processos permitem a interação entre a realidade (concreta, mental, digital etc.) e a cognição, sendo essenciais para a aprendizagem e para o uso de qualquer conhecimento humano. No caso específico da linguagem, esses processos auxiliam os usuários na conceptualização da(s) realidade(s), mediante o uso de unidades simbólicas (lexemas e construções), as quais se relacionam na mente dos usuários e constituem uma rede linguística.

Além de adotar os pressupostos teórico-metodológicos da GCBU, neste trabalho, adaptaremos o modelo de UD proposto por Matos (2014a, b), pensado, inicialmente, para o ensino de E/LE nas escolas. Esse modelo constitui uma unidade de planejamento didático que, embora se apresente em blocos sequenciais, pode ser reformulada, de acordo com a realidade de cada professor, turma e instituição de ensino. Para além disso, empregaremos metodologias de ensino-aprendizagem e de pesquisa experienciadas, na graduação e na pós-graduação. Portanto, adotaremos estratégias didático-pedagógicas que permitam desenvolver os conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e socioculturais de modo consciente e inconsciente; de maneira síncrona e assíncrona e de forma presencial e remota.

Assim sendo, elaboraremos atividades que aprimorem o letramento acadêmico-científico, principalmente, por meio da compreensão leitora de textos teóricos, de artigos científicos, de gramáticas (normativas e/ou não normativas), de estudos linguísticos descritivos, dentre outros. Também, proporemos atividades com coleta e análise de dados disponíveis, digitalmente, em diferentes corpora e/ou gêneros discursivos. Entendemos que esses exercícios podem ser úteis não só para a realização de pesquisas, mas também para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, planejaremos atividades de compreensão auditiva e de produção oral e escrita. Desse modo, apresentaremos práticas didático-pedagógicas que promovam diversas experiências sociointerativas entre alunos, entre alunos e professor-pesquisador e entre alunos/professor-pesquisador, texto e autores (Cf. KOCH; ELIAS, 2021 [2006, 2009])

No que tange aos objetivos deste artigo, buscamos promover um ensino-aprendizagem de E/LE que articule ensino, pesquisa e extensão, na sala de aula. Relacionar esse tripé contribuirá para a formação de docentes-pesquisadores autônomos, críticos e conscientes do seu compromisso social. Além disso, considerando que os estudantes brasileiros apresentam dificuldades para usar a CCond da língua espanhola, visamos elaborar uma UD que proporcione o aprimoramento do conhecimento sobre o uso contemporâneo dessa construção, nas distintas variedades do espanhol. Por fim, objetivamos apresentar uma UD que aborde modelos de representação do conhecimento linguístico baseados no uso, pois essas abordagens permitem conhecer de que modo os usuários da língua espanhola conceptualizam as distintas realidades (físicas, mentais, digitais, socioculturais e históricas), a partir de práticas sociointerativas, da frequência de uso e de processos cognitivos de domínio geral.

Após esta breve introdução, na seção II, apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica que norteia este trabalho. Assim, descreveremos o modelo de UD proposto por Matos (2014a, b), buscando articular esse método de ensino de E/LE com modelos de representação do conhecimento linguístico baseados no uso. Em seguida, na seção III, exporemos a UD planejada para o ensino-aprendizagem da CCond com o marcador *Si*, nas licenciaturas em LE e em LPE. Por último, faremos as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para organizar a UD, neste artigo, vamos adaptar o modelo pensado por Matos (2014a, b), inicialmente, para o contexto escolar. Segundo essa estudiosa, o conceito de UD vai além do trabalho em sequência. Ele permite realizar um trabalho que apresente “[...] uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados na escolha e elaboração de temas, textos e atividades e, por fim, na reflexão final em que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo. Esta avaliação vai ser útil para que o material seja modificado, caso o professor perceba necessidade no decorrer de sua utilização” (MATOS, 2014, p.121).

Em virtude disso, Matos (2014a, b) propôs organizar a unidade didática em três blocos, como se observa no esquema a seguir:

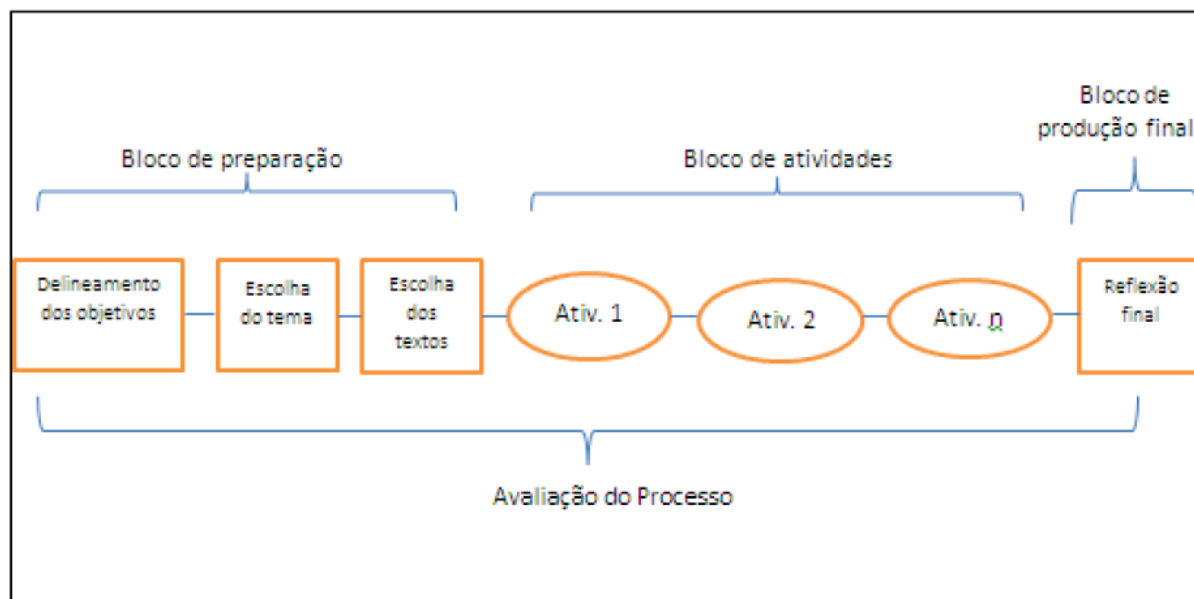


Figura 1 - Esquema de Unidade Didática

Fonte: Matos (2014, p.121)

O primeiro bloco corresponde à etapa da preparação da UD. Nesse momento, são escolhidos o tema e os textos. Além disso, são estabelecidos os objetivos a serem alcançados em cada etapa de execução da UD. No que diz respeito aos textos, Matos (2014) salienta a importância de selecionar um material autêntico que permita abordar aspectos relacionados com gêneros discursivos e que contribua para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. No segundo bloco, são elaboradas atividades que promovam a concretização dos objetivos determinados pelo professor-pesquisador, de modo a contribuir para a formação de uma consciência crítica e cidadã dos discentes. No último bloco, é apresentada a produção final, com o intuito de estimular a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, será possível verificar se os objetivos traçados, inicialmente, foram alcançados. Ao longo do processo de produção e aplicação da UD, é necessário realizar uma avaliação continuada que permita ao docente adequar as atividades às especificidades da turma. Nesse sentido, Matos (2014) afirma que a flexibilidade configura a característica principal do seu modelo de UD.

Para além disso, essa estudiosa assinala que os materiais didáticos e a língua estrangeira são mediadores culturais no processo ensino-aprendizagem. Por esse motivo, Matos (2014a, b) defende o desenvolvimento de um trabalho educativo orientado pela perspectiva intercultural. Por conseguinte, será possível contribuir para que a escola constitua um espaço de transformação social, ou seja, um lugar de formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel sociocultural, histórico e político.

A proposta de abordar o exercício docente por um viés intercultural vai ao encontro do compromisso da universidade. Como mencionamos na introdução deste artigo, a prática docente nessa instituição requer a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, o papel do professor-pesquisador universitário exige a realização de um trabalho que auxilie na formação profissional, na iniciação científica e na atuação extensionista. Dessa maneira, contribuirá com a função da universidade. No caso específico do ensino de E/LE, nas licenciaturas em LE e em LPE, o labor com a formação de professores-pesquisadores precisa levar em conta o contexto sociocultural, político, histórico e linguístico do Brasil e dos países hispânicos. Assim, esses professores-pesquisadores, em formação, poderão estabelecer, consciente e criticamente, relações interculturais entre o Brasil e os países hispânicos, no ensino-aprendizagem de E/LE, na pesquisa e na extensão.

Vale destacar que as práticas didático-pedagógicas interculturais defendidas por Matos (2014a, 2014b) podem ser associadas às perspectivas cognitivo-funcionais e à GCBU. Na seção anterior, assinalamos que os modelos baseados no uso defendem que o conhecimento linguístico é moldado por processos cognitivos de domínio geral (metaforização, categorização, *chunking* (agrupamento), memória enriquecida, entre outros), pela frequência de uso e pela experiência física, mental, sociocultural e histórica dos usuários. Em virtude disso, arguimos que é fundamental para os estudantes das licenciaturas em LE e em LPE

compreender o modo como a língua espanhola é armazenada na mente dos usuários. Além disso, analisar esse idioma, tendo em conta os pressupostos das abordagens cognitivo-funcionais e da GCBU, permitirá entender como os usuários representam linguisticamente a conceptualização das realidades experienciadas. Por esse motivo, é primordial realizar práticas didático-pedagógicas interculturais, dado que existem diferentes experiências e, portanto, distintas formas de metaforizar o mundo.

Como nossa proposta didático-pedagógica está orientada por modelos baseados no uso, adotamos o método de coleta e análise de dados linguísticos disponíveis em diversos corpora e em diferentes sites, plataformas, redes sociais, blogs etc. Sendo assim, esse método de pesquisa pode ser implementado no ensino-aprendizagem de E/LE, pois permite a exposição do aluno a amostras dessa língua em uso. Por conseguinte, esse estudante poderá aprimorar seus conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e socioculturais, de modo inconsciente e conscientemente.

Em virtude do que foi exposto até o momento, na próxima seção, apresentaremos uma proposta de UD pensada para o ensino-aprendizagem de E/LE nas licenciaturas em LE e em LPE. Considerando as mudanças que vêm ocorrendo no ensino, devido à pandemia da COVID-19, planejamos uma UD que articule as modalidades virtual e presencial, assíncrona e síncrona.

3 UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONTRUÇÃO CONDICIONAL COM O MARCADO SI

É importante assinalar que a UD que será descrita, neste artigo, embora seja inspirada no modelo de Matos (2014a, b), apresenta algumas diferenças. Uma delas está relacionada à inclusão da atividade de reflexão acerca do processo de ensino-aprendizado em todos os conjuntos de atividades. Portanto, a nossa proposta de UD está organizada em dois blocos, já que o bloco de produção final foi incorporado ao bloco das atividades. Outra dessas diferenças está associada à seleção dos textos, visto que esse trabalho não está restrito ao professor-pesquisador. Isso significa que, em algumas atividades, os alunos também serão responsáveis pela escolha dos textos que serão discutidos e analisados em aula. Dessa forma, promoveremos a autonomia e criticidade dos estudantes, os quais precisam ser agentes, protagonistas, no seu processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2011).

Na introdução deste trabalho, salientamos que a UD foi planejada com o intuito de articular ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas em LE e em LPE. Levando em conta as especificidades dessa realidade do ensino-aprendizagem, propomos tarefas que promovam o letramento e a produção acadêmico-científica, a formação docente e a prática extensiva. Sendo assim, os alunos poderão ser partícipes, na sala de aula, dos três pilares que constituem a universidade.

Após estas observações, na próxima subseção, detalharemos a organização do primeiro bloco da UD proposta neste artigo.

3.1 PRIMEIRO BLOCO

Neste primeiro momento, selecionamos, de acordo com ementa da disciplina, o tema que será abordado em aula. Também, escolhemos a fundamentação teórico-metodológica que orientará a abordagem do tema. Ademais, elegemos estudos descritivos e gramáticas (normativas e/ou não normativas) que discutam o tema da UD. Em seguida, desenhamos a metodologia, indicando os métodos e os recursos que serão empregados durante o processo de ensino-aprendizagem. Por último, traçamos os objetivos que visamos alcançar em cada etapa de aplicação da UD. A seguir, vejamos um quadro detalhado dos componentes do bloco inicial:

Quadro 1: configuração do primeiro bloco da UD

Disciplinas: Estudo das orações e enunciados da Língua Espanhola.⁷

Público-alvo: estudantes com conhecimentos avançados de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE).

Tema: Uso da Construção Condicional (doravante CCond) com o marcador *Si*, nas variedades do espanhol contemporâneo.

Fundamentação teórica:

- Gramática de Construções Baseada no Uso (CROFT, 2001; GOLDBERG, 1995, 2006; DIESSEL, 2019; LANGACKER, 1987, 2008, entre outros)

Revisão da literatura:

- Estudos sobre a CCond à luz da abordagem cognitivo-funcional (DANCYGIER, 1998, 2005; MONTOLÍO, 1999; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005).

Metodologia:

- Indicação dos recursos que auxiliarão no desenvolvimento da UD: textos impressos ou em formato digital, internet, aparelhos tecnológicos (computador, celular, tablete etc.), programas para a elaboração de textos e de apresentações, leitor de PDF, plataformas de ensino em ambiente virtual, de busca, de músicas, de vídeos etc.
- Elaboração de um corpus, a partir de exemplos encontrados em diversos gêneros discursivos disponíveis em diferentes suportes digitais (corpora, sites, blogs, redes sociais, plataformas de streaming, de músicas, de vídeos etc.).
- Seleção do texto que será lido e discutido com os alunos: Rodríguez Rosique (2008).
- Determinação da quantidade de atividades: três conjuntos de atividades.
- Escolha da maneira como serão desenvolvidas as atividades: modalidade virtual e/ou presencial, síncrona e/ou assíncrona, exercícios individuais e/ou em grupo, tarefas de compreensão leitora e/ou auditiva e/ou de produção oral e/ou escrita.
- Estipulação do tempo de duração para a realização das atividades.

Objetivos:

- Articular a formação docente, a pesquisa e a extensão.
- Contribuir para a formação de docentes-pesquisadores autônomos, críticos e conscientes do seu compromisso social.
- Promover o letramento acadêmico-científico, primordialmente, por meio da leitura de distintos gêneros discursivos, produzidos no âmbito acadêmico-científico.
- Desenvolver o conhecimento linguístico, metalinguístico e sociocultural, mediante a compreensão leitora e auditiva; a produção oral e escrita e a análise de amostras reais das

⁷ Ver nota de rodapé número 5.

variedades do espanhol contemporâneo.

- Aprimorar o conhecimento sobre o uso da CCond, nas variedades da língua espanhola contemporânea.
- Promover a compreensão de que o conhecimento linguístico se armazena na mente dos usuários em rede de unidades simbólicas (lexemas e construções) e de que a língua, constantemente, é moldada pela experiência dos usuários, pela frequência de uso e por processos cognitivos de domínio geral.

Fonte: autoria própria

Depois deste primeiro bloco, na seguinte subseção, descreveremos todas as atividades planejadas para alcançar os objetivos propostos na etapa de preparação.

3.2 SEGUNDO BLOCO DE ATIVIDADES

No segundo bloco, planejamos os três conjuntos de atividades. Cada conjunto apresenta atividades assíncronas e síncronas. Com relação às atividades assíncronas, elas serão realizadas em casa, no horário de preferência dos discentes, respeitando os prazos estipulados pelo professor-pesquisador. Todas as atividades contribuem no processo de aprendizagem dos alunos e são avaliadas continuamente. Por essa razão, é imprescindível que eles criem uma rotina de estudos que lhes permita elaborar as tarefas. Desse modo, os estudantes e o docente-pesquisador poderão analisar quais foram os conhecimentos aprendidos, quais foram as dificuldades apresentadas e quais são os conhecimentos que faltam por assimilar. Ademais, o professor-pesquisador poderá avaliar se as atividades estão contribuindo ou não para alcançar os objetivos determinados no primeiro bloco da UD. Assim, caso o docente-pesquisador observe alguma incoerência entre as atividades e os objetivos, ele poderá reelaborá-las ou propor outro tipo de exercício.

Cabe assinalar que as atividades assíncronas poderão ser realizadas em algumas plataformas de ensino em ambiente virtual. Isso facilita o trabalho do docente-pesquisador, dado que concentra em um único espaço as produções dos discentes. Além disso, essas plataformas disponibilizam ferramentas que podem auxiliar na elaboração das atividades assíncronas. No que diz respeito às atividades síncronas, elas poderão ser realizadas de modo virtual e/ou presencial.

Dito isso, na sequência, apresentaremos a organização de cada conjunto de atividades.

3.2.1 Conjunto de atividades 1

3.2.1.1 Atividades assíncronas (uma semana antes do encontro síncrono)

- Inicialmente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apresentaremos, brevemente, o tema que será abordado, a fundamentação teórica, a revisão da literatura, a metodologia e os objetivos da UD.
- Em seguida, na atividade 1.1.a, realizaremos algumas perguntas (ver quadro 2) para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conceito de construção e da CCond. Para além disso, solicitaremos exemplos de uso dessa construção nas variedades do espanhol e na variedade do português brasileiro (PB), com o intuito de verificar se os alunos observam diferenças funcionais no emprego da CCond, dependendo do contexto e do idioma. Ademais, a partir do relato de experiência escolar e/ou universitária dos alunos, poderemos analisar se eles estudaram a CCond sob uma perspectiva tradicional, que foca nos aspectos formais dessa construção.
- Após as perguntas de sondagem, na tarefa 1.1.b, indicaremos a leitura de um texto teórico que discute o tema da UD. Esta atividade é fundamental, dado que promove o desenvolvimento do letramento acadêmico-científico. Cabe salientar que a escolha do texto ficará a critério do docente-pesquisador, pois vai depender da perspectiva teórica adotada.

No caso da UD proposta neste artigo, escolhemos indicar um fragmento do livro de Rodríguez Rosique (2008, p.77-110). No capítulo 2 deste livro, essa estudiosa apresenta uma análise sobre a CCond introduzida pelo marcador *Si*, fundamentada nas

perspectivas cognitivo-funcionais e nos modelos de Gramática de Construções (doravante GC) propostos por Croft (2001), Fillmore *et al.* (1988), Goldberg (1995) e outros (ver nota de rodapé 6).

Nas abordagens construcionistas, as unidades simbólicas, mais conhecidas como construções, são compreendidas como pareamentos de forma e de significado (função). Além disso, cada polo se caracteriza por apresentar propriedades específicas. De acordo com Croft (2001, p.18), a forma está constituída por aspectos fonológicos e morfossintáticos. Por outro lado, o significado está conformado por aspectos semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais.

A partir desse entendimento, observamos uma resignificação do conceito de signo proposto por Saussure (2012 [1916]). Não obstante, diferente da perspectiva saussuriana, a qual limita o signo às palavras, os modelos construcionistas entendem que expressões idiomáticas, colocações, orações simples, orações compostas, também estabelecem uma relação simbólica entre a forma e o significado. Para os construcionistas, todas essas construções se relacionam em rede constituindo uma taxonomia construcional.

Com o intuito de analisar a CCond, Rodríguez Rosique (2008, p.77-110) adota os pressupostos da GC, articulados com as abordagens cognitivo-funcionais (DANCYGIER, 1998, 2005; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Portanto, essa estudiosa considera que a CCond configura um pareamento de forma e significado. Nesse sentido, se contrapõe às perspectivas estruturalistas e formalistas, as quais não levam em conta as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais da CCond, tradicionalmente, classificada como Oração Subordinada Adverbial Condicional (doravante OSAAdvCond).

Sendo assim, mediante a leitura do texto de Rodríguez Rosique (2008, p.77-110), proporemos aos alunos outras formas de compreender o conhecimento linguístico, especificamente, a CCond com marcador *Si*.

- A partir da leitura do capítulo 2, no exercício 1.1.c, cada aluno vai elaborar duas perguntas sobre o texto, com suas respectivas respostas. Contudo, os estudantes deverão compartilhar, no fórum do AVA, somente as perguntas para que os demais colegas possam responder.

Mediante esta atividade, visamos estimular uma leitura interacional (dialógica) (Cf. KOCH; ELIAS, 2021 [2006]), mais consciente e crítica. Desse modo, os estudantes evitarão realizar uma leitura dinâmica e superficial do texto. Ademais, através desta tarefa, promoveremos a autonomia dos estudantes, pois eles serão responsáveis por direcionar sua leitura e por elaborar as perguntas que acharem pertinentes para a compreensão do texto.

- Por último, no exercício 1.1.d, solicitaremos que cada aluno responda, no fórum do AVA, às duas perguntas elaboradas por um dos colegas. Dessa maneira, o professor-pesquisador e os estudantes poderão cooperar na avaliação e na autoavaliação da compreensão leitora e da produção escrita.

3.2.1.2 Encontro síncrono, virtual ou presencialmente (2 tempos de 50min)

- Através dos exercícios propostos para o encontro síncrono, objetivamos promover a interação entre alunos e entre alunos e professor-pesquisador. Mediante essas atividades, realizaremos a avaliação conjunta e a autoavaliação da produção oral e da compreensão auditiva, bem como dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a CCond, da compreensão leitora dos textos teóricos, da análise crítica das gramáticas (normativas e/ou não normativas) e dos dados linguísticos coletados em distintos suportes digitais.

- Primeiramente, na atividade 1.2.a, faremos o levantamento das observações feitas pelos alunos acerca das atividades assíncronas e das dificuldades encontradas para desenvolver as tarefas propostas.

- Depois, no exercício 1.2.b, apresentaremos algumas sentenças que, formalmente, assemelham-se às instancias de uso da CCond introduzida pelo marcador *Si*. Não obstante, essas sentenças não estabelecem uma relação de condição suficiente entre a prótase e a apódose, tradicionalmente denominadas oração subordinada e oração principal, respectivamente. Além disso, nos exemplos que serão expostos, essas construções não estão associadas conceitualmente. Sendo assim, esta atividade servirá para que os alunos comecem a compreender a necessidade de estudar a CCond, levando em conta as relações simbólicas que ocorrem entre o polo formal e o polo do significado dessa construção.

Segundo Montolío (1999), na língua espanhola, o conceito de condicionalidade pode estar associado a diferentes construções. Entretanto, a mais prototípica é a CCond introduzida pelo marcador *Si*. Formalmente, essa construção se caracteriza por estabelecer uma relação de interdependência sintática (*hipotaxe*) entre duas construções, uma prótase (*P*) e uma apódose (*Q*) (Cf. NEVES 2018 [2006]). Essa relação hipotática ocorre também no polo do significado, dado que, independente da ordem da prótase e da apódose, a CCond (*Si P, Q; Q, Si P* ou *Q Si P*), evoca um *frame*⁸ de condição suficiente e de não assertividade (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008). Isso significa que a realização do evento expresso na apódose está condicionado ao cumprimento do evento não asseverado na prótase.

Cabe assinalar que a relação de condição suficiente e de não assertividade estabelecida entre a prótase e apódose de uma CCond pode ser construída em diferentes domínios (DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Esses domínios correspondem à conceptualização da realidade física, mental, sociocultural, posto que o significado é moldado pela experiência cognitiva humana, por meio da metaforização. Em virtude disso, em uma abordagem cognitivo-funcional e construcionista, a análise da CCond leva em conta diferentes domínios para compreender como se estrutura o significado.

Sendo assim, essa construção pode representar a conceptualização da condicionalidade no domínio de conteúdo, que corresponde à experiência física e sociocultural. Portanto, a CCond configura uma Construção Condicional de Conteúdo (doravante CCCont) quando a relação de condição suficiente e de não assertividade se estabelece entre estados de coisas que evocam o domínio de conteúdo. Para ilustrar, vejamos o exemplo de Construção Condicional de Conteúdo (doravante CCCont):

- (1) *Si pierdo el autobús llegaré tarde a clase.* (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p. 86)
 “Se eu perder o ônibus, vou chegar tarde na aula.” (Tradução nossa)

Em (1), a assertividade do fato “chegar tarde na aula” fica suspensa, já que está condicionada à realização do evento “perder o ônibus”, o qual é apresentado de modo não asseverado. Em virtude disso, se constrói um espaço mental condicional preditivo (Cf. DANCYGIER, 1998; DANCYGIER; SWEETSER, 2005) que, no exemplo (1), constitui uma hipótese, que poderá ser confirmada ou infirmada, a posteriori, em um na realidade física e sociocultural.

É importante assinalar que o domínio de conteúdo constitui o espaço base a partir do qual são construídos outros espaços mentais que configuram extensões metafóricas desse domínio (DANCYGIER, 1998, 2005; SWEETSER, 1990, 2005). Esses espaços correspondem ao domínio epistêmico (realidade mental) e ao domínio conversacional, o qual abarca o domínio ilocutório (realidade dos atos de fala) e domínio metatextual (DANCYGIER, 1998; DANCYGIER; SWEETSER, 2005). Embora em todos esses domínios a CCond estabeleça uma relação de condição suficiente e de não assertividade entre a prótase e a apódose, essa construção representa conceptualizações diferentes em cada um dos domínios mencionados.

No caso da Construção Condicional Epistêmica (doravante CCEpis), essa construção representa a conceptualização do domínio epistêmico (realidade mental), no qual o vínculo de condição suficiente e de não assertividade ocorre entre estados de conhecimento. Assim, é construído um espaço lógico, em que a prótase funciona como uma premissa a partir da qual o usuário chega à conclusão descrita na apódose (Cf. DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Vejamos o exemplo (2), no qual o enunciador conclui que os moradores não estão em casa, pois pressupõe que se eles estivessem, já teriam pego a correspondência. Portanto, o usuário faz uma dedução com base no seu conhecimento de mundo:

⁸ De acordo com a perspectiva cognitivista e a GCBU, a experiência é conceptualizada por meio de estruturas cognitivas. Nesse sentido, o significado constitui um modelo mental organizado a partir do conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo). No que tange ao conhecimento linguístico, esse modelo ou estrutura conceitual pode ser evocada pelas unidades simbólicas (lexemas e construções), as quais constituem um pareamento de forma e significado. Dentre os modelos conceituais mais estudados, podemos mencionar o *frame*, o domínio e o espaço mental. Embora essas estruturas cognitivas apresentem semelhanças, neste trabalho, vamos usar *frame* para nos referir a modelos mentais menores, domínio para fazermos referência a estruturas conceituais mais complexas e espaço mental para tratar de domínios cognitivos construídos a partir de um espaço base, que corresponde ao domínio de conteúdo, isto é, a conceptualização da experiência física e sociocultural (Cf. FAUCONNIER (1994 [1985], 1997; FILLMORE, 1982; LANGACKER, 1987, 2008).

- (2) *Si no han recogido el correo es porque no están en casa.* (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p. 86)
 “Se ainda não pegaram a correspondência é porque não estão em casa.” (Tradução nossa)

Com relação à Construção Condicional Ilocutória (doravante CCiloc), essa construção cria um espaço mental de negociação conversacional, no qual a circunstância descrita na prótase constitui a condição de felicidade para a realização do ato de fala presente na apódose (Cf. DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Desse modo, em (3), a circunstância “ter fome” funciona como condição suficiente para a oferta dos biscoitos que estão no armário da cozinha:

- (3) *Si tienes hambre, hay galletas en el armario.* (Austin, 1961, p. 210-212 *apud* RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p. 80)
 “Se você tiver fome, no armário da cozinha tem biscoitos.” (Tradução nossa)

No que tange à Construção Condicional Metatextual (doravante CCMet), também é criado um espaço mental de negociação conversacional. Não obstante, a prótase apresenta as condições de adequação para a emissão do enunciado descrito na apódose (Cf. DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 2005). Isso pode ser observado no exemplo (4), no qual a prótase configura uma reflexão metalingüística acerca da pronúncia do topônimo “México”, que em espanhol pode ser pronunciado de três formas diferentes – [m'eksiko], [m'ehiko] ou [m'exiko]:

- (4) *Este verano nos vamos a México, si es así como se pronuncia.* (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p.91)
 “Neste verão vamos para o México, si é desse jeito que se pronuncia.” (Tradução nossa)

Em virtude dos apontamentos apresentados anteriormente, podemos observar a relevância de compartilhar com os alunos outras maneiras de compreender o conhecimento linguístico e a CCond com o marcador *Si*, já que essa construção é utilizada para evocar um *frame* de condição suficiente e de não assertividade, em diferentes domínios cognitivos.

- Na tarefa 1.2.c, realizaremos a discussão sobre as perguntas propostas e as respostas compartilhadas no AVA.
- Por último, na atividade 1.2.d, faremos as considerações finais sobre a discussão realizada em aula e daremos as orientações sobre o próximo conjunto de atividades assíncronas e síncronas.

A seguir, compartilhamos um quadro, em espanhol, para ilustrar o conjunto de atividades 1:

Quadro 2: Conjunto de actividades 1

Uso de la Construcción Condicional (CCond) introducida por el marcador Si, en la lengua española contemporánea

Conjunto de actividades 1

Actividades asíncronas

Estimados alumnos, en esta unidad estudiarán la CCond, a partir de la perspectiva cognitivo-funcional y de los modelos construccionistas. Para ello, realizarán actividades síncronas y asíncronas, presenciales y remotas. Algunas tareas serán de comprensión lectora de textos teóricos, descriptivos y de gramáticas (normativas y/o no normativas). A parte de eso, habrá ejercicios de producción escrita y de análisis de datos lingüísticos disponibles en distintos soportes digitales. Por medio de muestras reales, podrán observar el funcionamiento de la CCond en diferentes contextos de uso, en las variedades del español contemporáneo. También, habrá actividades de producción oral y de comprensión auditiva. Por lo tanto, a través de distintas formas de interacción (diálogo) será posible desarrollar el letramiento académico-científico y demás conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y socioculturales.

Para empezar, vamos a hacer un sondeo de sus conocimientos previos acerca de la CCond. En el foro del AVA, **individualmente**, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué entienden por CCond?
- ¿En qué contextos discursivos usamos ese tipo de construcción en las variedades del español y en la variedad del portugués brasileño (PB)? ¿Con qué propósito usamos la CCond? Justifiquen su respuesta con **dos ejemplos** de uso de la CCond en español y en PB. Los ejemplos pueden estar en diferentes géneros discursivos, disponibles en distintos soportes digitales. **¡Atención!** Seleccionen ejemplos de uso publicados en los últimos 10 años y no se olviden de mencionar las fuentes, de acuerdo con las orientaciones de la ABNT.
- Relaten, brevemente, su experiencia escolar y/o universitaria aprendiendo y analizando el uso de la CCond en el PB y en las diferentes variedades del español.

a) Con el intuito de comprender la CCond introducida por el marcador Si, les comparto un fragmento del capítulo 2 del libro “Pragmática y Gramática: Condicionales concesivas en español” de Rodríguez Rosique (2008, p.77-110). Léanlo con atención, pues será imprescindible para realizar las próximas actividades.

b) Ahora, **individualmente**, van a elaborar **dos preguntas**, con sus respectivas respuestas, sobre el texto de Rodríguez Rosique (2008). Luego, en el foro del AVA, **solamente** publiquen las preguntas para que uno de sus compañeros pueda responderlas.

c) Relean el texto de Rodríguez Rosique (2008). En seguida, respondan, con sus palabras, las **dos preguntas** elaboradas por **uno de sus compañeros**.

Encuentro síncrono, virtual o presencialmente (2 tiempos de 50 minutos)

a) Con relación a las actividades asíncronas, ¿qué les ha llamado la atención? ¿Han tenido alguna dificultad para hacer las actividades?

b) Para iniciar la discusión sobre la CCond, vamos a comentar algunas de las respuestas que ustedes compartieron en el AVA sobre las preguntas propuestas en el ejercicio 1.1.a.

c) Ahora, lean las siguientes sentencias. Luego, señalen sus aspectos formales e indiquen si hay alguna incoherencia conceptual.

- “Si la Luna es cuadrada entonces la Tierra es redonda”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)
 (“Se a lua é quadrada, então a terra é redonda.”)
- “Si la Luna es cuadrada entonces la Luna gira alrededor de la Tierra”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)
 (“Se a lua é quadrada, então ela gira em torno do sol.”)
- “Si la nieve es blanca o la nieve no es blanca entonces Bruto mató a César”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)

(“Se a neve é branca ou não, então Bruto matou César.”)

- “Si el hielo flota en el agua entonces Aconcagua está en Chile”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)

(“Se o gelo flutua na água, então Aconcágua fica no Chile.”)

d) A partir de las preguntas y respuestas sobre el texto de Rodríguez Rosique (2008) compartidas en el foro del AVA, vamos a discutir un poco más sobre la propuesta de análisis presentada por esa estudiosa acerca de la CCond.

Fonte: autoria própria

3.2.2 Conjunto de atividades 2

3.2.2.1 Atividades assíncronas (uma semana antes do encontro síncrono)

- Dando continuidade ao estudo sobre a CCond, na atividade 2.1.a, proporemos aos alunos que realizem, individualmente, uma pesquisa sobre o conceito de OSAdvCond apresentado em uma gramática (normativa e/ou não normativa). Em seguida, eles deverão redigir um texto breve (de 300 a 500 palavras) comparando o entendimento da gramática selecionada com a análise proposta por Rodríguez Rosique (2008) sobre a CCond.

Por meio desta atividade, visamos promover o letramento acadêmico-científico, a pesquisa e a produção escrita. Além disso, temos por finalidade desenvolver os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos estudantes, bem como avaliar a compressão leitora, a produção escrita e a criticidade dos estudantes.

- Em seguida, no exercício 2.1.b, pediremos aos alunos que, individualmente, selecionem um exemplo de uso da CCCont, da CCEpis, CCIloc e da CCMet.

Os exemplos poderão estar em diferentes gêneros discursivos (orais, escritos e/ou multimodais), disponíveis em distintos suportes digitais. Por meio da coleta e da análise de dados linguísticos do espanhol, buscamos estimular a pesquisa e desenvolver os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos. Como estamos realizando uma análise sincrônica, solicitaremos que selecionem exemplos de uso publicados nos últimos 10 anos. Para concluir esta atividade, pediremos que eles compartilhem os dados no fórum do AVA, indicando o tipo de CCond de cada exemplo, o gênero discursivo, o âmbito e o suporte digital, bem como a data de publicação do texto no qual, originalmente, o dado de cada construção apareceu.

- Na atividade 2.1.c, cada aluno vai analisar os exemplos compartilhados por um de seus colegas e verificar se as respostas estão de acordo com o conteúdo estudado até o momento.

A partir desta tarefa, pretendemos desenvolver os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos. Ademais, avaliaremos a compreensão leitora, a capacidade analítica dos estudantes e os conhecimentos sobre gêneros discursivos.

3.2.2.2 Encontro síncrono, virtual ou presencialmente (2 tempos de 50min)

- Inicialmente, na tarefa 2.2.a, faremos o levantamento das observações feitas pelos alunos acerca das atividades assíncronas realizadas e das dificuldades encontradas para desenvolvê-las.
- No exercício 2.2.b, realizaremos a discussão sobre a Construção Condicional à luz das abordagens cognitivo-funcionais e da GCBU.

Por meio desta atividade, examinaremos se os alunos compreenderam os conceitos de construção e da CCond propostos pelas perspectivas cognitivo-funcionais e pela GCBU. Ademais, visamos o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos, a partir da interação coletiva. Também temos por finalidade promover a avaliação conjunta e a autoavaliação da compreensão auditiva, da criticidade e da produção oral dos participantes.

- Em seguida, na atividade 2.2.c, faremos uma comparação entre o conceito sobre a OSAdvCond apresentado nas gramáticas (normativas e/ou não normativas) e a proposta de análise da CCond exposta por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110), orientada pela perspectiva cognitiva-funcional e por alguns modelos da GC.

Por meio desta atividade, verificaremos se os alunos observaram semelhanças ou diferenças entre as gramáticas normativas e a análise da CCond apresentada por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110). Assim, poderemos avaliar a criticidade dos estudantes, bem como seus conhecimentos linguísticos e metalinguísticos.

- Apresentaremos as considerações finais sobre a discussão feita em aula e daremos as orientações sobre o próximo conjunto de atividades assíncronas e síncronas.

Abaixo, compartilhamos um quadro, em espanhol, com o conjunto de atividades 2:

Quadro 3: Conjunto de actividades 2

Uso de la Construcción Condicional (CCond) introducida por el marcador Si, en las distintas variedades de la lengua española contemporánea

2. Conjunto de actividades 2

2.1. Actividades asíncronas

a) Individualmente, seleccionen ***una gramática normativa y/o no normativa*** y lean el tópico referente a la Oración Subordinada Adverbial Condicional (OSAdvCond). En seguida, redacten un texto breve (de 300 a 500 palabras) comparando el entendimiento presentado en la gramática elegida con el análisis propuesto por Rodríguez Rosique (2008) sobre la CCond. ***¡Ojo!*** No se olviden de mencionar las referencias bibliográficas, conforme las orientaciones de la ABNT.

b) Individualmente, busquen en internet ***un ejemplo*** de uso de las siguientes construcciones: Construcción Condicional de Contenido (CCCCont), Construcción Condicional Epistémica (CCEpis), Construcción Condicional Illocutoria (CCIlloc) y Construcción Condicional Metatextual (CCMet).

Los ejemplos pueden estar en diferentes géneros discursivos, disponibles en distintos soportes digitales. ***¡Atención!*** Seleccionen ejemplos de uso publicados en los últimos 10 años. Para concluir esta actividad, compártanlos en el foro del AVA, indicando el tipo de CCond al que corresponden. También, informen el género discursivo, el ámbito y el soporte digital en el que se encuentra la instancia de uso de cada tipo de CCond. Por último, mencionen la fecha en la que se publicó el texto en el cual apareció, originalmente, el ejemplo de uso de cada construcción ***¡Ojo!*** No se olviden de mencionar las fuentes, conforme las orientaciones de la ABNT.

c) Ahora, individualmente, van a analizar los ejemplos compartidos por ***uno de sus compañeros*** y van a verificar si sus respuestas están de acuerdo con lo que hemos estudiado sobre la CCond. ***¡Ojo!*** No se olviden de mencionar las fuentes conforme las orientaciones de la ABNT.

Encuentro síncrono, virtual o presencialmente (2 tiempos de 50 minutos)

a) Con relación a las actividades asíncronas, ¿qué les ha llamado la atención? ¿Han tenido alguna dificultad para hacer las actividades?

b) A partir de las lecturas realizadas en casa, vamos a platicar sobre el concepto general presentado por las gramáticas (normativas y/o no normativas) sobre la OSAdvCond y la propuesta de análisis de la CCond expuesta por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110), orientada por la perspectiva cognitiva-funcional y por algunos modelos de la Gramática de Construcciones (GC).

c) Con base en los ejemplos y en las respuestas compartidas en el foro del AVA, vamos a discutir un poco más sobre la propuesta de análisis acerca la CCond presentada por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110).

Fonte: autoria própria

3.2.3 Conjunto de atividades 3

3.2.3.1. Atividades assíncronas (três semanas antes do encontro síncrono)

A proposta da atividade consiste em que os alunos, em grupos de três pessoas, elaborem uma versão do *Juego de la Oca* (Jogo do Ganso), com suas respectivas regras, usando a CCond com o marcador *Si*. Esse jogo de tabuleiro é composto por uma sequência de 63 casas em formato de espiral, organizado em sentido anti-horário. Os jogadores podem avançar ou retroceder no jogo, conforme o resultado dos dados lançados ao acaso. Por meio desta tarefa, buscamos desenvolver os conhecimentos linguísticos, metalinguísticos, socioculturais e a criatividade dos estudantes. Ademais, poderemos avaliar se os alunos conseguem compreender a função da CCond com o marcador *Si* para usá-la na elaboração de uma atividade lúdica.

- Posteriormente, esse jogo será aplicado em algum projeto de extensão (curso de idiomas, oficina de jogos, curso de atualização de professores etc.) oferecido pelo Setor de Espanhol da universidade.
- A revisão do jogo e as sugestões serão feitas por meio do AVA.

3.2.3.2. Encontro síncrono (sugestão para a duração do jogo: 25-35 min)

- Os alunos aplicarão a atividade com o jogo, virtual ou presencialmente, em algum projeto de extensão (curso de idiomas, oficina de jogos, curso de atualização de professores etc.) oferecido pelo Setor de Espanhol da universidade.
-

Com esta tarefa, pretendemos articular o ensino e a extensão. Também visamos promover, durante a aplicação do jogo, a interação sociocultural, a compreensão auditiva, a produção oral e a prática docente dos alunos de graduação.

A seguir, compartilhamos um quadro, em espanhol, com o conjunto de atividades 3:

Quadro 4: Conjunto de atividades 3

Uso Construcción Condicional (CCond) introducida por el marcador Si, en la lengua española contemporánea

3. Conjunto de actividades 3

Actividades asíncronas

Para realizar esta actividad, primeramente, organicen grupos de tres personas. Luego, busquen en internet modelos del Juego de la Oca. En seguida, elaboren una versión de ese juego de mesa, con sus respectivas reglas, usando la CCond con el marcador Si. Posteriormente, ese juego lo aplicarán, virtual o presencialmente, en uno de los proyectos de extensión (curso de idiomas, oficina de juegos, curso de actualización de profesores etc.) ofrecido por el Sector de Español de esta

universidad.

¡Atención!

No se olviden de indicar:

- *el proyecto de extensión en el que aplicarán el juego;*
- *el perfil de los participantes, o sea, si los alumnos deben tener conocimientos básicos, intermediarios o avanzados de la lengua española y*
- *el límite mínimo y máximo de participantes y de duración del juego. Para ello, averigüen con los profesores-supervisores y/o con los profesores-pasantes cuántos alumnos participan del proyecto de extensión y cuál es el tiempo disponible para realizar la actividad lúdica propuesta.*

Fonte: autoria própria

É importante assinalar que, neste artigo, não apresentamos uma proposta de UD com um gabarito, dado que os professores-pesquisadores têm liberdade para adaptar as atividades apresentadas à realidade da turma e da universidade. Além disso, cada docente-pesquisador está vinculado a uma linha de pesquisa. Desse modo, ele pode planejar a UD usando um arcabouço teórico e um método mais condizentes com as perspectivas teóricas adotadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem de E/LE, nas licenciaturas em LE e em LPE, exige do professor-pesquisador a elaboração de aulas que relacionem ensino e pesquisa. Ademais, esse trabalho deve estar alinhado com um propósito extensionista, mediante o qual a universidade estabelece um diálogo com a sociedade/comunidade. Nesse sentido, o conhecimento produzido nesse espaço de saber pode ultrapassar as fronteiras da academia.

Levando em conta que nem todos os discentes, ao longo da sua trajetória acadêmica, podem participar de projetos de pesquisa e de extensão, neste artigo, apresentamos uma proposta de UD que permite relacionar ensino, pesquisa e extensão em sala de aula. Além disso, adotamos o modelo de Matos (2014a, b) com a finalidade de organizar uma UD flexível. Isso significa que, embora essa UD esteja planejada em blocos de atividades sequenciais, havendo necessidade, o professor-pesquisador poderá fazer as alterações pertinentes.

Ademais, para elaborar a UD, lançamos mão dos pressupostos das perspectivas cognitivo-funcionais e da GCBU, pois eles permitem compreender a aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) como um processo, já que o conhecimento linguístico é, constantemente, moldado pela experiência dos usuários, pela frequência de uso e por processos cognitivos de domínio geral. Portanto, a língua emerge do uso, ou seja, da interação entre os usuários e de suas experiências físicas, mentais, digitais, socioculturais, históricas etc.

Em virtude disso, buscamos elaborar atividades sociointerativas (dialógicas) que desenvolvessem o letramento acadêmico, os conhecimentos socioculturais, linguísticos e metalinguísticos dos estudantes, mais especificamente, os conhecimentos sobre o uso da CCond, nas variedades do espanhol contemporâneo. Além disso, apresentamos diferentes tarefas que promovessem a autonomia e a criticidade, com o intuito de conscientizar os discentes do seu papel no processo de aprendizagem.

Para finalizar, esperamos que este artigo estabeleça diálogos com a comunidade acadêmico-científica, de modo a promover reflexões e práticas didático-pedagógicas acerca do processo de ensino-aprendizagem de E/LE nas licenciaturas em LE e em LPE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A.; GOTTHEIM, L.. *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.
- AUSTIN, J. Ifs and cans. In: URMSON, J. O.; WARNOCK, G. J. (eds.). *Philosophical Papers*. Oxford: Oxford University Press, 1961, p. 153-180.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-335.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRASIL. MEC. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC*. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.
- CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DANCYGIER, B. *Conditionals and Prediction: Time, knowledge and causation in conditional constructions*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DANCYGIER, B.; SWEETSER E. *Mental Spaces in Grammar. Conditional Constructions*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- DIESEL, H. *The Grammar Network: How Linguistic Structure is Shaped by Language Use*. New York, NY: Cambridge University Press, 2019.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 [1985].
- FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FILLMORE, C. Frame semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p.111-137.
- FILLMORE, C. *et al.* Regularity and Idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. In: *Language*, v.. 64, n. 3, p. 501-538, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GOLDBERG, A. *A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, A. *Construction at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HOFFMANN, T. Construction Grammars. In: DANCYGIER, B (ed.). *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: University Press, 2017.

- HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (ed.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2021 [2006].
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2021 [2009].
- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, v. I, 1987.
- LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: a Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LLANOS-VILLAJUÁN, M. La lógica del condicional y la implicación. *Escritura y Pensamiento*, Lima, n. 1, 1998. Disponível em: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/escr_pensam/1998_n1/la_logica_del_condic_y_la_imp.htm#1. Acesso em: 06 jul. 2021.
- MATOS, D. C. V. S. *Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2014a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27933>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abelhache*, ano 4, n. 6, p. 165-185, 2014b. Disponível em: <https://revistaabelhache.com/ojs/index.php/abelhache/issue/view/5/23>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- MONTOLÍO, E. Las construcciones condicionales. In: BOSQUE MUÑOZ, I.; DEMONTE BARRETO, V. (org.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 3643-3737.
- NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2018 [2006].
- PINHEIRO, D.; ALONSO, K. 30 anos (ou mais) de Gramática de Construções: primeiros apontamentos para uma história do movimento construcionista (ou: 1988: o ano que não terminou). *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 6-29, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/18644>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. *Pragmática y Gramática: Condicionales concesivas en español*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 28. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].
- SCHWENTER, S. *Pragmatics of Conditional Marking: Implicature, Scalarity and Exclusivity*. Nueva York: Garland, 1999.
- SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Software*
- AVA: Ambiente virtual da UERJ, 2021. Disponível em: <https://ava.pr1.uerj.br/>. Acesso em: 17 jul. 2021.



Recebido em 30/07/2021. Aceito em 05/11/2021.

SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA AUTORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

**SALUD MENTAL EN LA ADOLESCENCIA: PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA AUTORAL
EN LENGUA ESPAÑOLA PARA ALUMNOS DEL TERCER AÑO DEL SECUNDARIO**

**MENTAL HEALTH IN ADOLESCENCE: PROPOSAL OF AUTHORIAL TEACHING UNIT IN
SPANISH LANGUAGE FOR SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

Suzana Toniolo Linhati*

Eduardo de Oliveira Dutra**

Universidade Federal do Pampa

RESUMO: Neste estudo, apresentamos uma proposta de material didático autoral (MDA), no formato de unidade didática autoral (UDA), com foco no tema saúde mental na adolescência. O público-alvo, ao qual o MDA foi dirigido, abrange estudantes de língua espanhola do terceiro ano do ensino médio. Para a elaboração do MDA, foram seguidas as etapas propostas por Leffa (2007) e, além disso, foi tomada como base uma série de fontes alimentadoras (estudo piloto, revisão integrativa e de documentos e fundamentação teórica), que sustentaram empírica e teoricamente a sua produção. A partir da produção da UDA, concluímos que o MDA possui viés empírico e base teórica, podendo fornecer contribuições para a sala de aula de língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Língua espanhola. Material didático autoral. Unidade didática autoral. Saúde mental. Tarefas colaborativas.

* Mestra em Ensino de Línguas (UNIPAMPA); especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM); graduada em Letras - Língua Espanhola e Respectivas Literaturas (UFSM). E-mail: suzanatl@hotmail.com.

** Doutor em Linguística Aplicada (UNISINOS); mestre em Letras (PUC-RS); graduado em Letras - Espanhol (PUC-RS). Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé. E-mail: eduardodutra@unipampa.edu.br.

RESUMEN: En este estudio, presentamos una propuesta de material didáctico autoral (MDA), en formato de unidad didáctica autoral (UDA), con énfasis en el tema Salud mental en la adolescencia. El público clave del MDA abarca estudiantes de lengua española del tercer año del secundario. Para la elaboración del MDA, se siguieron las etapas establecidas por Leffa (2007) y, además, se utilizaron una serie de fuentes alimentadoras (estudio piloto, revisión integrativa y de documentos y fundamentación teórica), que sostuvieron empírica y teóricamente su producción. A partir de la producción de la UDA, concluimos que el MDA posee enfoque empírico y base teórica, pudiendo ofrecer contribuciones para las clases de lengua española.

PALABRAS CLAVE: Lengua española. Material didáctico autoral. Unidad didáctica autoral. Salud mental. Tareas colaborativas.

ABSTRACT: In this study, we present a proposal for authorial teaching material (ATM), in the format of an authorial teaching unit (ATU), with a focus on the topic of Mental Health in adolescence. The target audience, to which the ATM was directed, includes Spanish language students in the third year of high school. For the preparation of the ATM, the steps proposed by Leffa (2007) were followed and, in addition, a series of sustaining sources was taken as a basis (pilot study, integrative and documental review and theoretical foundation), which empirically and theoretically supported its production. Based on the production of the ATU, we conclude that the ATM has an empirical bias and a theoretical basis and can provide contributions to the Spanish language classes.

KEYWORDS: Spanish language. Authorial teaching material. Authorial teaching unit. Mental health. Collaborative tasks.

1 INTRODUÇÃO

A temática acerca de material didático vem ganhando espaço no contexto da Linguística Aplicada. Ao realizar uma revisão de estudos (LEITE, 2012; Buseti, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; RUIZ, 2017), visando compreender os procedimentos adotados pelos autores para a execução de suas pesquisas, constatamos que, no âmbito brasileiro, duas metodologias de investigação se sobressaem no que diz respeito à produção e à análise de material didático no ensino de línguas adicionais.

A primeira alude à produção de um material didático autoral (doravante MDA), cujos dados são obtidos através de sua aplicação (LEITE, 2012). Em comparação, a segunda corresponde à análise de livros didáticos e ao desenvolvimento de propostas de atividades adaptadas (Buseti, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017) ou autorais (RUIZ, 2017), que podem ou não ter caráter prático, ou seja, serem aplicados no contexto educacional.

A partir dessa constatação e da importância do professor de línguas, especialmente o de língua espanhola, quando assume autoria da produção de seu próprio material didático, como no estudo desenvolvido pela primeira autora deste trabalho (LINHATI, 2021, no prelo) durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *Campus Bagé*, no período de 2019 a 2021, foi elaborada uma metodologia, na qual, além da elaboração de um MDA, ocorreu a sua análise. Assim, para fins de recorte, neste artigo nosso objetivo consiste em apresentar a proposta de elaboração de um MDA no formato de unidade didática autoral (doravante UDA), a partir de diferentes fontes alimentadoras, ou seja, de distintas fontes que sustentaram a sua criação, conforme observaremos mais adiante. Além disso, objetivamos indicar contribuições do MDA tanto para professores quanto para estudantes de língua espanhola.

A UDA deste estudo foi construída com vistas à sua aplicação com alunos do terceiro ano do ensino médio, a partir do tema da saúde mental na adolescência. Nessa proposta de MDA, foram elaboradas vinte e uma tarefas colaborativas, direcionadas para o trabalho em pares, visando à apropriação dos conhecimentos gramaticais, lexicais, textuais e, ainda, dos conhecimentos comunicativos (conforme detalharemos na seção 4). Entretanto, é importante ressaltar que, em virtude da pandemia de COVID-19, desenvolvemos apenas as etapas de análise e de desenvolvimento do material didático (LEFFA, 2007). Isso não inviabiliza a sua aplicação futura e ressignificação contextual.

Desse modo, na sequência apresentamos a composição do presente artigo. Na seção 2, discorremos sobre o aporte teórico relacionado ao MDA no ensino de línguas. Na seção 3, abordamos as fontes alimentadoras que nortearam a elaboração do MDA em questão. Na seção 4, definimos e caracterizamos a UDA. Na seção 5, detalhamos o planejamento e a organização da UDA,

tratando sobre o tema da saúde mental, as propostas de tarefas e as habilidades linguísticas envolvidas no processo. Por fim, na seção 6, discorreremos nossas considerações finais, focando em possíveis contribuições para a sala de aula de língua espanhola.

2 O MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

O material didático pode ser considerado um importante recurso no contexto educativo, posto que tem o potencial de auxiliar professores no processo de ensino e de contribuir para uma melhor e mais afetiva aprendizagem do aluno. Conforme Paiva (2014), o livro didático é o principal material didático utilizado nas salas de aula, de modo que compete ao docente analisá-lo de maneira crítica, verificando o que pode (ou não) ser utilizado, adaptado ou elaborado de acordo com o contexto sociocultural da comunidade escolar em que está inserido.

De acordo com Leffa (2007), a produção de materiais de ensino, no campo da Linguística Aplicada, compreende “[...] uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2007, p. 15), no qual o foco deve estar pautado na tarefa. Segundo o autor, são necessárias quatro etapas para o desenvolvimento de um material didático autoral, isto é, análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A etapa de análise consiste em um diagnóstico sobre as necessidades discentes, com o intuito de conhecer as características e expectativas dos alunos, bem como o nível de conhecimento que possuem e o que se espera que aprendam no decorrer do processo.

A etapa de desenvolvimento contempla os objetivos, a definição de abordagem, de recursos e de atividades, o ordenamento das atividades, bem como a motivação esperada pelos alunos. Com os objetivos traçados, o professor deve selecionar conteúdos que contribuam para que a finalidade do material didático seja atendida, os quais devem estar regidos por uma abordagem¹.

Após realizar a escolha pela abordagem que norteia o material didático, é necessário que o professor defina as atividades que devem compor o seu recurso educacional. É possível que tais atividades abranjam o uso das quatro habilidades linguísticas, em separado ou por meio da integração das destrezas (ESTAIRES, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; LEFFA, 2007), acompanhado de um aporte teórico que sustente as escolhas do professor, uma vez que a teoria sustenta a justificativa de cada atividade que está sendo proposta no material didático (LEFFA, 2007).

No que diz respeito à definição dos recursos, Leffa (2007) relata a importância de estabelecer o suporte no qual o material será desenvolvido (como, por exemplo, papel) e se contemplará o uso de recursos tecnológicos. Em relação ao ordenamento, o autor defende a importância de organizar as tarefas por níveis de progressão, do mais fácil ao mais difícil, e pelo critério da necessidade, compreendendo a introdução de conteúdos úteis e de retorno imediato para a aprendizagem dos estudantes (LEFFA, 2007). Por fim, a motivação deve abranger atividades que estimulem o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando-as prazerosas para a aprendizagem desses discentes.

Quanto à etapa de implementação do material didático, Leffa (2007) discorre sobre três situações que podem estar atreladas a esse processo, ou seja, aquela em que o material é utilizado pelo próprio professor, por outro docente ou direcionado para uso específico do aluno. Finalmente, a etapa da avaliação pode abranger a informalidade, com a percepção individual do professor sobre o (re)uso do seu material, ou a formalidade, com a preocupação de desenvolvimento de um material final, voltado ao uso em grande escala na sala de aula.

A seguir, abordamos as fontes alimentadoras que foram utilizadas na elaboração da proposta de MDA apresentada neste artigo.

¹ As abordagens podem ser de seis tipos: estrutural, nocio/funcional, situacional, baseada em competências, baseada em tarefas e baseada em conteúdos (LEFFA, 2007).

3 FONTES ALIMENTADORAS DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

Para o desenvolvimento do material didático autoral, foram utilizados quatro diferentes grupos como fontes alimentadoras do processo, conforme mostra a Figura 1:

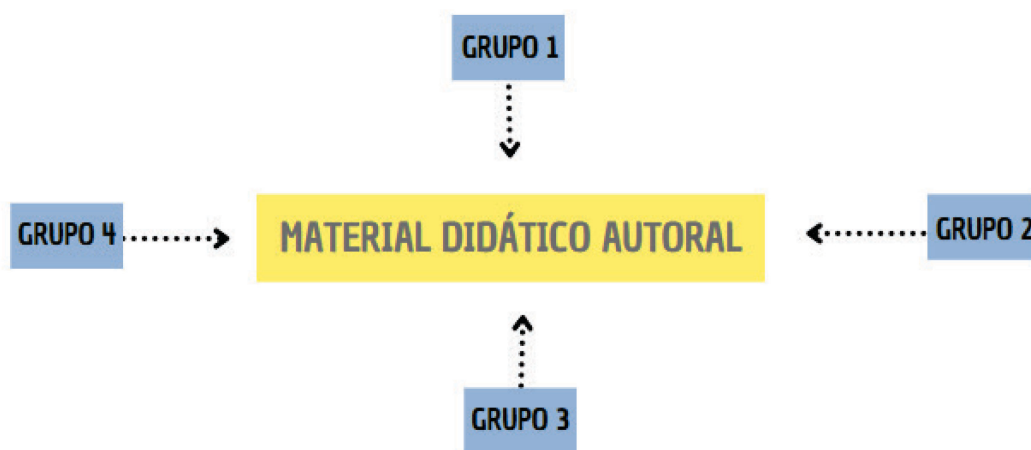


Figura 1: Fontes alimentadoras do material didático autoral

Fonte: Primeira autora deste artigo (2021)

De acordo com a Figura 1, o Grupo 1, referente ao estudo piloto², foi utilizado com o intuito de proporcionar melhorias na produção das tarefas. Desse modo, reorganizamos a quantidade e os tipos de tarefas, com foco no trabalho em pares.

O Grupo 2, alusivo à revisão da bibliografia dos documentos, foi usado com o propósito de prover embasamento didático para as tarefas colaborativas. Assim, através da leitura de documentos educacionais brasileiros (BRASIL, 1998, 2000, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009), criamos tarefas direcionadas referentes a situações da vida real, que possam proporcionar aos alunos o desenvolvimento dos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual (BRASIL, 1998).

O Grupo 3, relacionado à revisão integrativa³ (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), foi utilizado com o objetivo de proporcionar o aprimoramento das tarefas do material didático. A partir dessa contribuição, elaboramos o MDA com base nas principais dificuldades identificadas durante a aplicação das tarefas de produção oral, tendo em vista os benefícios da aprendizagem em díades para a aprendizagem dos discentes de línguas adicionais.

Finalmente, o Grupo 4, referente à fundamentação teórica⁴, foi usado com a finalidade de embasar a produção do MDA. Conforme já afirmamos, no presente estudo, para a elaboração do MDA, cumprimos apenas as etapas de análise e de desenvolvimento (LEFFA,

² O estudo piloto consiste em uma investigação inicial que serve como base para o estudo final, proporcionando um panorama acerca das melhorias que podem ser desenvolvidas no decorrer da investigação (BAILER; TOMITCH; D'ELI, 2011). Para a elaboração do MDA, o estudo piloto foi desenvolvido no período de abril a julho de 2019, a partir da temática "alimentação saudável e esportes na adolescência", abrangendo o contexto de uma escola particular no município de Santa Maria/RS, em uma turma de terceiro ano, a qual estava constituída por treze estudantes. O estudo em questão foi aprovado pelo Comitê de Ética.

³ A revisão integrativa consiste em um método que reúne e sistematiza os resultados de uma pesquisa acerca de uma temática, com o intuito de contribuir para o seu aprofundamento (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008) a partir de seis etapas previamente delimitadas (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). No estudo que resultou no desenvolvimento do MDA, foram desenvolvidas duas revisões integrativas. A primeira estava dirigida para a verificação de estudos sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento da produção oral nas aulas de línguas adicionais de escolas brasileiras. Já a segunda estava voltada para o levantamento de investigações relacionadas às contribuições das tarefas colaborativas na aprendizagem de línguas adicionais.

⁴ A fundamentação teórica consiste no levantamento de um aporte teórico que sustenta a pesquisa, dando-lhe maior credibilidade no meio acadêmico. Para o desenvolvimento do MDA, foram utilizadas as questões teóricas relacionadas à produção oral, à hipótese do output, ao ensino comunicativo e à teoria sociocultural.

2007), em função da pandemia de COVID-19, que afetou as diferentes áreas, a nível mundial, incluindo a educação, em 2020 e no presente ano.

No que concerne à análise, a primeira autora deste artigo aplicou um questionário para definir o perfil dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, a fim de identificar sua relação com o espanhol, bem como seus interesses e expectativas quanto ao componente de língua espanhola na escola. Ademais, a docente recorreu a esse grupo de estudantes para delimitar a temática norteadora do material em questão. Por fim, a pesquisadora desenvolveu uma aula diagnóstica para verificar os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos acerca do gênero *vlog*, da língua espanhola e do tema proposto. No que se refere ao desenvolvimento, o MDA foi elaborado para a modalidade presencial de ensino, estando pautado em objetivos pedagógicos, temáticos, linguísticos e comunicativos (DUTRA, 2021, no prelo).

Além dessas etapas, foram utilizados diferentes aportes teóricos para o embasamento do material didático, com destaque para a produção oral, a hipótese do *output*, o ensino comunicativo e a teoria sociocultural. No tocante à produção oral, foram criadas duas tarefas de interação (GIOVANINNI *et al.*, 1996; PINILLA GÓMEZ, 2004) voltadas para o desenvolvimento de um *vlog* na língua espanhola. No que diz respeito à hipótese do *output* (SWAIN, 1995; 2005), foram elaboradas tarefas de produção oral e de produção escrita no decorrer do MDA.

Quanto ao ensino comunicativo, foi definida a Abordagem Baseada em Tarefas, posto que os objetivos definidos abrangiam a elaboração de tarefas em diádes com foco na produção autêntica em língua espanhola. Assim, foram criadas diferentes tarefas relacionadas à saúde mental na adolescência que, juntas, contribuem para a execução da tarefa final discente (para maiores detalhes, ver seção 4). Como resultado, foi criada uma proposta de material a partir da integração das habilidades (ESTAIRE; ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998), do foco na forma (RICHARDS; RODGERS, 2001; MELERO ABADÍA, 2002) e do ensino gramatical e lexical de modo indutivo (MELERO ABADÍA, 2002).

Por fim, no que concerne à Teoria Sociocultural, houve a opção pela concepção de aprendizagem colaborativa⁵ (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) como metodologia norteadora do MDA, com o intuito de desenvolver um trabalho em duplas, dirigido para a construção conjunta da aprendizagem entre os estudantes a nível temático, linguístico e comunicativo.

Na sequência, discorreremos sobre o material didático autoral a partir da composição de uma unidade didática.

4 A UNIDADE DIDÁTICA

De acordo com o que apresentamos anteriormente, ao elaborarmos um MDA voltado para o ensino de línguas, é necessário que nos apropriemos de um aporte teórico, escolhendo, dentre outros aspectos, a abordagem que norteará sua produção. A seguir, detalhamos nossa opção a partir do ensino comunicativo, através da abordagem baseada em tarefas, com foco no Ensino Linguístico Mediante Tarefas.

4.1 O ensino comunicativo e a abordagem baseada em tarefas

O ensino comunicativo é um método que entende a linguagem como indissociável da identificação e do comportamento social (SAVIGNON, 2005), mantendo relação direta com a comunicação (MELERO ABADÍA, 2002). Neste estudo, assumimos a vertente da teoria linguística, em que o foco está direcionado para o aspecto funcional e comunicativo da língua (RICHARDS; RODGERS, 2001).

⁵ De acordo com Figueiredo (2018), a aprendizagem colaborativa consiste em situações desenvolvidas no âmbito educacional, em pares ou em grupos de estudantes, os quais, juntos, aprendem ou tentam aprender algo através das interações, de modo a coconstruir o conhecimento.

Acrescido a isso, é possível que o ensino comunicativo abranja distintas abordagens no seio de seu aporte teórico. Um exemplo é a Abordagem Baseada em Tarefas (CANDLIN, 1990; ZANÓN; HERNÁNDEZ, 1990; MELERO ABADÍA, 2002; GIOVANINNI et al., 1996), na qual o objetivo se dirige à introdução da comunicação real na sala de aula de línguas adicionais (MELERO ABADÍA, 2002).

Conforme Candlin (1990), a abordagem baseada por tarefas valoriza o método avaliativo usado no decorrer e/ou ao final do processo, viabiliza a revisão do papel do professor e do aprendiz e da participação de ambos na proposta, além de tornar a sala de aula em um espaço de experimentação da linguagem e da aprendizagem linguística.

Em nosso estudo, a tarefa é “[...] um conjunto de atividades em sequência, constituído por um assunto emergente na sociedade, o qual possibilita ao aluno desenvolver conhecimentos de diferentes ordens (temáticos, linguísticos e comunicativos) e explorar as habilidades da língua estudada com o foco na forma e, também, no sentido” (LINHATI, 2021, no prelo)”

Desse modo, a tarefa deve fornecer *input*, determinar os papéis, a disposição e as ações esperadas dos participantes, delimitar os resultados esperados, além de ser passível de correção e de fornecimento de *feedback* aos estudantes (CANDLIN, 1990).

Segundo Zanón (1990), há algumas características fundamentais no que diz respeito à composição de uma tarefa. Primeiramente, ela deve representar processos comunicativos que envolvam situações da vida real. Em um segundo lugar, necessita dirigir-se, de maneira intencional, à aprendizagem da língua. Por fim, é fundamental que esteja inserida em uma unidade didática. A respeito desse último aspecto, discorreremos a seguir.

4.1.2 A unidade didática a partir do Ensino Linguístico Mediante Tarefas

Uma possibilidade de desenvolvimento de tarefas em unidades didáticas dentro da Abordagem Baseada em Tarefas é por meio do Ensino Linguístico Mediante Tarefas, ou seja, de uma proposta pedagógica voltada para o ensino de línguas adicionais (ZANÓN, 1990).

Conforme Leitão (1976, p. 19), a unidade didática se trata de “[...] um conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis, etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo [...]”. Nesse mesmo viés, Matos (2014) conceitua a unidade didática como uma unidade de pensamento flexível, que se desenvolve a partir de objetivos claros, contemplando a escolha, o desenvolvimento de temas, de textos e de atividades, e a reflexão discente.

Dessa forma, é possível estabelecer como características de uma unidade didática: a adoção da tarefa como foco principal do processo de ensino, de modo que a tarefa final mantém articulação com as demais tarefas propostas; a integração das tarefas aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia e à avaliação do processo; a diversificação temática associada às necessidades do contexto educativo; e o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

Assim, dentro do Ensino Linguístico Mediante Tarefa, a unidade didática deve pautar-se em tarefas e subtarefas que envolvam um processo de negociação e de resolução de problemas (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). A seguir, abordaremos os seis passos fundamentais para o seu desenvolvimento.

4.1.2.1 Os passos para o desenvolvimento de uma unidade didática

Conforme Estaire e Zanón (1990), são necessários seis passos para a elaboração de uma unidade didática voltada para o ensino de línguas, a saber: o tema, os objetivos comunicativos, o planejamento das tarefas, a especificação dos componentes temáticos e linguísticos, o planejamento do processo e a avaliação.

O tema corresponde ao ponto de partida do processo de elaboração da unidade didática, estando associado aos interesses e às características dos discentes, visto que “[...] os próprios aprendizes constituem a melhor fonte de temas para desenvolver em aula [...] dando significado a todo o processo posterior [...]” (ESTAIRE; ZANÓN, 1990, p. 72, tradução nossa). Já os objetivos comunicativos equivalem à integração das quatro habilidades linguísticas, que podem ser trabalhadas isoladamente e/ou com maior destaque de uma(s) em detrimento da(s) outra(s), apresentando maleabilidade de acordo com a pretensão almejada na(s) tarefa(s) final(is) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

O planejamento das tarefas abrange a delimitação das subtarefas e de uma tarefa final (ou de uma série de tarefas finais) que será utilizada para o desenvolvimento autêntico da competência comunicativa dos estudantes (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Os componentes temáticos compreendem o assunto que será tratado, enquanto os componentes linguísticos abrangem os aspectos gramaticais que serão abordados ao longo da unidade didática (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

O planejamento do processo envolve a organização e a sequência lógica das subtarefas em articulação com a tarefa final e com os objetivos previstos para a unidade didática (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Por fim, a avaliação compreende a inserção de métodos avaliativos contínuos (no decorrer das subtarefas) ou finais (na conclusão da tarefa final), com vistas à autoavaliação discente alusiva ao trabalho (individual, em pares ou em grupos), ao material e aos procedimentos utilizados no decorrer da aplicação em sala de aula (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

Para fins de resumo, apresentamos a Figura 2 com os passos abordados no decorrer desta seção, os quais são necessários para o desenvolvimento de uma unidade didática voltada para o ensino de línguas adicionais, a partir do Ensino Linguístico Mediante Tarefas.

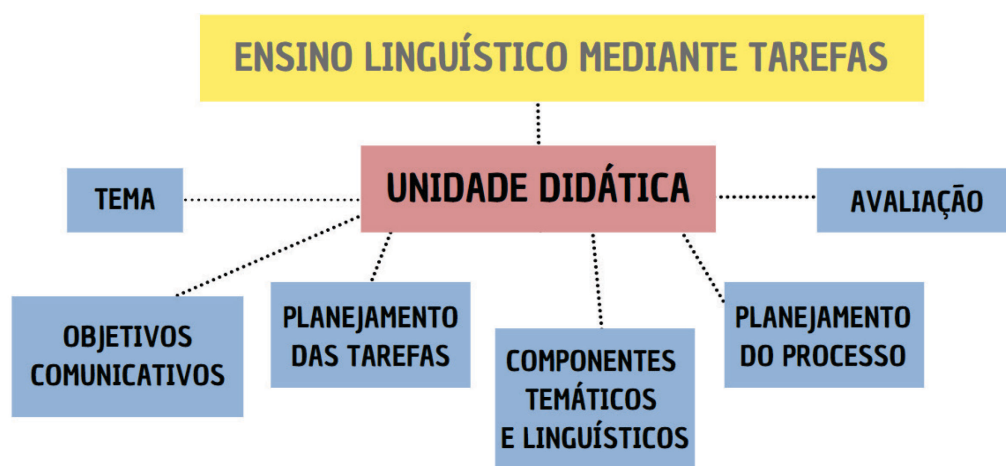


Figura 2: Passos para o desenvolvimento de uma unidade didática sob a perspectiva do Ensino Linguístico Mediante Tarefas

Fonte: Primeira autora deste artigo (2021) adaptado de Estaire e Zanón (1990)

Com base na leitura da Figura 2, podemos afirmar que a unidade didática do Ensino Linguístico Mediante Tarefas abrange a escolha de um tema, que vai ao encontro de assuntos que sejam do interesse dos estudantes; a definição de objetivos comunicativos, que promovem o trabalho com as habilidades linguísticas; o planejamento das tarefas, que envolve a elaboração do que será desenvolvido nas subtarefas até a produção da tarefa final. Além desses aspectos, a unidade didática compreende a escolha dos componentes temáticos e linguísticos, que aludem aos conteúdos temáticos e aos tópicos gramaticais que serão desenvolvidos; o planejamento do processo, que corresponde à organização das tarefas em consonância com os objetivos estabelecidos; e a avaliação, que verifica o desempenho contínuo e/ou final do discente durante o desenvolvimento da unidade didática.

Na sequência, discorreremos sobre nossa proposta de material didático, com foco no desenvolvimento de uma unidade didática voltada para o ensino de língua espanhola, como língua adicional, em um contexto de ensino médio.

5 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA AUTORAL (UDA): PROCESSO

Para o desenvolvimento de uma UDA em língua espanhola, a partir dos pressupostos teóricos do Ensino Linguístico Mediante Tarefas e das demais fontes alimentadoras anteriormente mencionadas, iniciamos um planejamento voltado a alunos do terceiro ano do ensino médio.

Dessa forma, como tratamos na seção 3, a primeira autora do presente estudo aplicou um questionário em sua turma, em abril de 2019, a fim de elencar o perfil discente e selecionar o assunto de interesse dos estudantes. Nesse instrumento, havia cinco opções temáticas, embasadas pelos temas transversais (BRASIL, 1998), isto é, i) consumismo na adolescência (consumo), ii) séries e entretenimento na cultura adolescente (pluralidade cultural), iii) o adolescente e o desenvolvimento sustentável (meio ambiente), iv) saúde mental na adolescência (saúde) e v) o adolescente e o mercado laboral (ética/cidadania). A partir das respostas obtidas pelos alunos, foi possível definir a saúde mental na adolescência como tema condutor da unidade didática.

Após a seleção da temática, foram elaborados os objetivos comunicativos que nortearam o planejamento da UDA. Assim, a proposta tinha a finalidade de instigar os estudantes ao aperfeiçoamento e/ou ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas na língua espanhola, reconhecimento e elaboração de um *vlog*, instigando o seu planejamento e o seu desenvolvimento para a promoção da saúde mental na adolescência, e utilização da produção oral em língua espanhola para a prevenção no âmbito da saúde mental na adolescência através da tarefa de *vlog*.

Na sequência, foram definidos os componentes temáticos e linguísticos da proposta. No que diz respeito aos primeiros, foram selecionados subtemas para o trabalho com a saúde mental na adolescência, que compreendessem aspectos relacionados à prevenção, às redes de apoio e à atuação social. A escolha por esses eixos norteadores ocorreu pelo fato de o estado do Rio Grande do Sul⁶, nos anos de 2011 a 2016, ter apresentado o maior índice de mortes por suicídio em jovens da faixa etária dos 15 aos 19 anos (CEVS-RS, 2019).

Com esses componentes, tínhamos o intuito de que os estudantes pudessem conhecer a importância da saúde mental para uma efetiva qualidade de vida na adolescência, refletir sobre o papel da prevenção em doenças como a depressão e os transtornos mentais que acometem a saúde do adolescente, e agir de maneira consciente na sociedade, revendo atitudes e mudando hábitos, a fim de alcançar uma melhor qualidade de vida na adolescência.

No que concerne aos componentes linguísticos, foram elencados os conteúdos em língua espanhola que seriam trabalhados com base no currículo escolar previsto para o último ano do ensino médio, abrangendo, desse modo, os tempos verbais de futuro do modo indicativo. Por meio desses componentes, almejávamos que os discentes pudessem aperfeiçoar e/ou desenvolver o conhecimento sistêmico acerca das estruturas gramaticais de futuro (*futuro imperfecto*, *condicional simple* e perífrase de futuro) e dos vocabulários relativos à saúde mental.

O passo seguinte à elaboração da UDA esteve pautado no planejamento das tarefas. Conforme mencionamos anteriormente, assumimos, seguindo Linhati (2021, no prelo), as tarefas como um conjunto de atividades sequenciais, no qual a gramática mantém relação com o sentido a partir de temas emergentes do âmbito social. Logo, definimos um total de vinte e uma tarefas, conforme já mencionamos na introdução deste artigo, dirigidas ao trabalho integrado das habilidades linguísticas, com ênfase na produção oral, as quais pudessem fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma tarefa final a partir do gênero *vlog*. O *vlog* ou videoblog (LESTARI, 2019) é um gênero discursivo apresentado em formato de vídeo com o intuito de emitir uma mensagem digital, na qual há interação entre os usuários (PIERO, 2014).

Assim, a tarefa final de *vlog* do MDA foi constituída pela combinação dos componentes temáticos e linguísticos, de modo que os estudantes, em pares, deveriam resolver uma situação-problema, colocando-se no lugar de um(a) blogueiro(a) que enfrentou algum tipo de transtorno mental na adolescência, com o intuito de conscientizar os demais jovens sobre a importância da prevenção nessa

⁶ Estado brasileiro em que residem os estudantes que participaram do estudo piloto.

fase da vida. Para isso, esperávamos que os alunos utilizassem o vocabulário aprendido sobre a saúde mental, bem como os verbos em língua espanhola nos tempos verbais de futuro.

Após definir as tarefas, o foco esteve direcionado ao planejamento do processo. Nesse momento, optamos pelo desenvolvimento de uma sequência lógica que abrangesse uma carga cognitiva progressiva de aprendizagem aos estudantes e que priorizasse a aprendizagem colaborativa em sala de aula por meio da interação entre pares. De acordo com Lima e Costa (2010), ao dialogarem para o desenvolvimento de uma tarefa, os estudantes podem coconstruir significados, conciliando o estudo da forma e do sentido a partir das reflexões desenvolvidas no decorrer da interação. Nessa linha, o uso dessa metodologia na sala de aula de línguas pode proporcionar benefícios aos discentes, como a internalização do conhecimento linguístico, a diminuição da ansiedade em propostas comunicativas e o desenvolvimento da autonomia cognitiva dos alunos (FIGUEIREDO, 2006, 2018).

Por fim, no referente à avaliação, optamos pelo desenvolvimento de uma avaliação do processo, a partir de uma autoavaliação discente⁷ acerca da sua participação e da sua aprendizagem em colaboração com o(a) colega, e de uma avaliação final, voltada à tarefa de *vlog*, sobre a qual discorremos anteriormente.

Na sequência, apresentamos, com maiores detalhes, a organização da unidade didática da língua espanhola.

5.1 UNIDADE DIDÁTICA AUTORAL: COMPOSIÇÃO

A UDA desenvolvida para o ensino de língua espanhola de alunos do terceiro ano do ensino médio, sob o tema da saúde mental na adolescência, foi intitulada como *Salud mental en la adolescencia: el español en la enseñanza media*. Nesse MDA é possível encontrar cinco subtemas relacionados ao eixo da saúde mental, como mostra a Figura 3, referente ao sumário da unidade didática elaborada.

⁷ A autoavaliação discente consiste em uma avaliação desenvolvida pelo próprio aluno a partir de suas reflexões acerca do processo de aprendizagem no qual está imerso. No MDA, a autoavaliação foi inserida ao final de cada subtema trabalhado, constituindo-se por três questões relacionadas ao que foi aprendido durante as classes de maneira individual pelo discente e em colaboração com o seu colega, além da sua contribuição para a aprendizagem do seu par.



Saúde mental na adolescência: o início	
Clase diagnóstica: ¡Juntos a prevenir!	02
Prevenção: Por que e para quem?	
Clase 01: Salud mental ¿por qué prevenirla?	03
Importância do lazer	
Clase 02: El ocio en la adolescencia	07
Clase 03: El arte y la cultura en la salud mental	11
Conhecendo diferentes redes de apoio	
Clase 04: Familia, escuela y apoyo terapéutico	15
Clase 05: La empatía en las redes sociales	18
Clase 06: La empatía en forma de gestos	22
Clase 07: El apoyo para la salud mental	26
Atuando como rede de apoio	
Clase 08: Hablando sobre salud mental en la red	30
Clase 09: Promocionando la salud mental en la red	34
Clase 10: Actuando en la red - salud mental en la adolescencia	38
Clase 11: Luz cámara (conciencia)acción: Fase 1	40
Clase 12: Luz cámara (conciencia)acción: Fase 2	41

Figura 3: Sumário da unidade didática autoral por subtema

Fonte: Primeira autora deste artigo (2021)

De acordo com a Figura 3, o subtema 1, denominado “Saúde mental na adolescência: o início”, abrange a Aula Diagnóstica *¡Juntos a prevenir!*. Na aula em questão, os estudantes, em duplas, devem desenvolver uma tarefa de *vlog*, por meio da produção oral em língua espanhola, valendo-se de seus conhecimentos de mundo, sistêmico e textual (BRASIL, 1998), a respeito da saúde mental e das estruturas linguísticas e gramaticais do espanhol, sem a mediação do professor.

O subtema 2, designado “Prevenção: por que e para quem?”, compreende a Aula 1 *Salud mental. ¿Por qué prevenirla?*, em que há duas tarefas colaborativas. As tarefas 1 e 2 estão constituídas por atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, relacionadas, respectivamente, à data comemorativa da saúde mental e aos transtornos que acometem os jovens, tendo como foco as habilidades de compreensão leitora, de produção oral e de produção escrita do espanhol.

O subtema 3, cunhado como “Importância do lazer”, abrange as tarefas em pares alusivas à Aula 2, *El ocio en la adolescencia*, e à Aula 3, *El arte y la cultura en la salud mental*. Na Aula 2, a tarefa 3 está organizada em atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, referentes ao ócio alternativo dos jovens e ao ensino indutivo do tempo verbal *condicional simple*, a partir das habilidades de compreensão e de produção escrita. Por sua vez, a tarefa 4 compreende uma tarefa do tipo situação-problema, envolvendo o auxílio a um adolescente, a partir das habilidades de compreensão e de produção escrita.

Na Aula 3, a tarefa 5 está constituída por atividades de pré-audição, audição e pós-audição, relacionadas a atividades artísticas e culturais, com foco nas habilidades de compreensão oral e escrita e de produção escrita. Já a tarefa 6 envolve uma tarefa do tipo

situação-problema, a partir da escolha de eventos artísticos próprios do contexto sociocultural dos estudantes, com foco nas habilidades de compreensão e de produção escrita.

O subtema 4, intitulado “Conhecendo diferentes redes de apoio”, contempla as tarefas em díades relacionadas às aulas 4, 5, 6 e 7, respectivamente: *Familia, escuela y apoyo terapéutico*, *La empatía en las redes sociales*, *La empatía en forma de gestos* e *El apoyo para la salud mental*. Na Aula 4, a tarefa 7 está organizada em atividades de pré-audição, audição e pós-audição, com foco na importância do auxílio de diferentes esferas para a saúde mental do adolescente, a partir das habilidades de compreensão oral e de produção escrita. Já a tarefa 8 abrange uma situação-problema, dirigida ao auxílio a um adolescente a partir do uso das estruturas do *condicional simple* e dos conhecimentos relativos à saúde mental, com foco na produção oral em espanhol.

Na Aula 5, a tarefa 9 está composta por atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, relacionadas a postagens motivadoras extraídas do *Instagram*, com foco no tempo verbal *futuro imperfecto* e no desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção escrita. A tarefa 10, por sua vez, compreende uma situação-problema, envolvendo o auxílio a uma jovem por meio das redes sociais, através das habilidades de compreensão e de produção escrita.

Na Aula 6, as tarefas 11 e 12 estão organizadas em atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, contemplando os diferentes gestos de apoio em relação à saúde mental, com foco na estrutura de perífrase de futuro, através das habilidades de compreensão oral e escrita e de produção escrita. Já na Aula 7, as tarefas 13 e 14 estão constituídas pela revisão dos conteúdos abordados em aulas anteriores. A tarefa 13 está voltada para a elaboração de uma postagem motivacional no *Instagram* direcionada à saúde mental de jovens, por meio da produção escrita, enquanto a tarefa 14 está dirigida a uma situação-problema envolvendo o auxílio a um colega da escola, através da produção oral em espanhol.

Por fim, o subtema 5, denominado “Atuando como rede de apoio”, abrange as aulas 8 (*Hablando sobre salud mental en la red*), 9 (*Promocionando la salud mental en la red*), 10 (*Actuando en la red - salud mental en la adolescencia*), 11 (*Luz, cámara, (concienci)acción: fase 1*) e 12 (*Luz, cámara, (concienci)acción: fase 2*). Na Aula 8, a tarefa 15 está composta pelas atividades de pré-audição, audição e pós-audição, relacionadas à saúde mental através do *vlog*, por meio das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita. Já a tarefa 16 enfoca tarefas de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura relacionadas à caracterização do gênero discursivo *vlog*, com o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção escrita.

Na Aula 9, a tarefa 17 está constituída pelas atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, alusivas ao entendimento sobre as etapas de produção do gênero *vlog*, a partir das habilidades de compreensão e de produção escrita, enquanto a tarefa 18 envolve a apresentação da proposta de tarefa final de *vlog*, abrangendo as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita. Na Aula 10, a tarefa 19 está composta pela leitura e compreensão de uma rubrica avaliativa⁸ relacionada aos critérios selecionados para a avaliação docente da tarefa de *vlog* e pela produção escrita de um planejamento prévio referente à produção do *vlog*, na língua espanhola, acerca do tema da saúde mental na adolescência.

Na Aula 11, a tarefa 20 está formada pela produção efetiva do gênero *vlog* em duplas, por meio da gravação do vídeo na escola, a partir do planejamento previamente desenvolvido na aula anterior. Finalmente, na Aula 12, a tarefa 21 está constituída pela edição dos vídeos gravados e pela finalização da produção colaborativa para a publicação do *vlog* no Youtube.

É importante ressaltar que, ao final de cada aula, os estudantes poderão preencher o glossário disponibilizado com as palavras aprendidas na língua espanhola. Além disso, ao concluir cada subtema, é possível que os pares reflitam sobre o trabalho desenvolvido no decorrer de cada subtema, a partir da autoavaliação presente no material didático em questão.

⁸ A rubrica avaliativa é um instrumento utilizado para a avaliação do desempenho do aluno durante o seu processo formativo (PRAT BAÚ; RAMAJO; RODRÍGUEZ, 2014), tendo a finalidade de esclarecer o que se espera do discente (OLIVOS, 2016), por meio de diferentes níveis. No MDA, a rubrica foi elaborada para avaliar a tarefa de *vlog* desenvolvida pelos alunos. Em sua composição, foram utilizados quatro níveis (insuficiente, bom, muito bom e excelente), junto a sete critérios avaliativos (adequação ao gênero *vlog*, qualidade visual, tempo de duração do vídeo, uso dos verbos no futuro, apropriação temática, produção oral e desenvolvimento da pronúncia na língua espanhola).

Para fins de uma visualização completa, a unidade didática descrita no decorrer deste artigo pode ser encontrada no *site* <https://saludmentaladolesc6.wixsite.com/saludmentalespanol>. Nessa página da internet também é possível ter acesso aos materiais utilizados no decorrer do material didático elaborado, bem como ao manual do professor.

Na sequência, apresentamos nossas considerações finais a respeito da unidade didática desenvolvida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apontamos o processo de elaboração de um MDA. Considerando que partimos das etapas propostas por Leffa (2007) para o cumprimento desse processo, cabe ressaltar que o momento pandêmico inviabilizou a conclusão de todo o processo, ou seja, a implementação e a avaliação. Contudo, não podemos deixar de mencionar que houve a aplicação do piloto, em 2019, pela primeira autora. Isso mostra que o MDA deste estudo possui um viés empírico e uma base teórica, por meio de uma série de fontes alimentadoras, conforme já indicamos. Dito isso, o MDA está organizado, a partir de uma UDA, em torno do tema saúde mental na adolescência, o qual está estruturado em subtemas.

Desse modo, entendemos que a UDA desenvolvida pode trazer contribuições para professores e alunos no âmbito da educação básica. No que diz respeito aos docentes, o MDA pode auxiliar na implementação da aprendizagem colaborativa na sala de aula de língua espanhola, visto que se trata de uma metodologia ainda pouco explorada nas escolas. Ademais, é possível que o professor instigue os alunos no que diz respeito à discussão de um tema de grande relevância em nossa sociedade, como é a saúde mental na adolescência, de modo a desenvolver o conhecimento sistêmico de maneira contextualizada, com tarefas variadas e atrativas aos estudantes.

No tocante aos discentes, a UDA apresentada pode contribuir para que os alunos utilizem a língua espanhola de maneira autêntica em suas interações (SANTOS, 2003), proporcionando momentos de reflexão sobre a língua que está sendo estudada (SWAIN, 1995, 2005; PINHO, 2013; NATEL, 2014) e a respeito da aquisição de estruturas gramaticais e lexicais (DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016). Além disso, o trabalho com a temática da saúde mental é provável que propicie aos alunos o desenvolvimento de um maior cuidado consigo e com a sociedade como um todo.

Portanto, esperamos que o MDA elaborado possa ser aplicado na íntegra e/ou de maneira adaptada em diferentes instituições brasileiras, com o intuito de promover o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, o trabalho em pares, bem como os conhecimentos relativos ao tema da saúde mental e ao gênero *vlog*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. F. de. *Let's play games!* O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6051>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAILER, C; TOMITCH, L. M. B; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/1651234/A_import%C3%A2ncia_do_estudo_piloto_Bailer_Tomitch_and_DEly_2011. Acesso em: 10 out. 2019.

BORGES, J. de C. *Análise e produção de material didático de inglês à luz da linguística de corpus*. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btdtd/201510110D.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. De A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira*. MEC: Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. MEC: Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC: Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 11 abr. 2019.

BUSETTI, D. *Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE*. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4663/D%C3%A9boraBusetti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CANDLIN, C. N. Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *CL e E Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 7-8, p. 33-54, 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204>. Acesso em: 06 maio 2020.

COMITÊ ESTADUAL DE PROMOÇÃO DA VIDA E PREVENÇÃO DO SUICÍDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Guia intersetorial de Prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes*. 2019. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20190837/26173730-guia-intersetorial-de-prevencao-do-comportamento-suicida-em-criancas-e-adolescentes-2019.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

DIAS, C. T. Reproduzir e criar: produção oral em aulas de inglês do Ensino Fundamental I. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13713>. Acesso em: 03 jul. 2019.

DUTRA, E. de O. Uma proposta de estrutura de intervenção pedagógica para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais: algumas considerações investigativas. *Revista Trem de Letras*, v. 8, n. 3, p. 01-30, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1800>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ESTAIRES, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *CL e E Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 7-8, p. 55-90, 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>. Acesso em: 06 maio 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Algumas reflexões sobre a colaboração na aprendizagem de línguas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). *In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*, 6., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2006. p. 46-58. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Anais%20do%20VI%20Seminario%20de%20Linguas%20Estrangeiras.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2018.

GIOVANINNI, A. *et al.* La interacción oral. In: GIOVANINNI, A. *Profesor en Acción 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa, 1996. p. 49-70.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Nova York: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2. ed. Pelotas: Educatt, 2007. p. 15-44. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

LEITÃO, V. A unidade didática. *Curriculum*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 19-26, out./dez. 1976. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62747>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LEITE, A. A. de C. *Produção escrita nas aulas de língua inglesa em uma escola da rede pública: uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma unidade didática desenvolvida em um blog*. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/handle/20.500.11874/793>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LESTARI, N. Improving the speaking skill by vlog (video blog) as learning media: The EFL Students Perspective. *International Journal of Academic Research in Business e Social Sciences*, v. 9, n. 1, p. 915-925, 2019. Disponível em: <http://hrmars.com/index.php/journals/papers/IJARBS/v9-i1/5490>. Acesso em: 03 jun. 2020.

LIMA, M. dos S.; COSTA, P. da S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 29, p. 167-184, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2019.

LINHATI, S. T. *Elaboração e análise de um material didático autoral: tarefas colaborativas sobre a saúde mental na adolescência com foco na produção oral de língua espanhola*. 326 p. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2021, no prelo.

MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Revista Abehache*, v. 1, n. 6, p. 165-185, 2014. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/154/153>. Acesso em: 28 maio 2020.

MELERO ABADÍA. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2002.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, M. G. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, n. 17, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018. Acesso em: 22 abr. 2019.

NATEL, T. B. T. *Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública*. 2014. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3096>. Acesso em: 07 jul. 2019.

OLIVOS, T. M. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327824933_Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje_Reinventar_la_evaluacion_en_el_aula. Acesso em: 29 abr. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. *Revista (Con)textos Linguísticos*, Vitória, n. 10, v. 8, p. 344-357, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8367>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PIERO, J. L. de. El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. *Jornaleros. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, v. 1, p. 79-86, 2014. Disponível em: <https://www.aacademica.org/jose.luis.de.piero/4>. Acesso em: 30 set. 2019.

PINHO, I. da C. *A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual*. 2013. 166 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326>. Acesso em: 01 jul. 2019

PINILLA GÓMEZ, R. La expresión oral. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *VADEMÉCUM para la formación de profesores*. Madrid: SGEL Educación, 2004. p. 879-897.

PRAT BAÛ, M. N.; RAMAJO, B. P.; RODRÍGUEZ, A. L. La capacidad de análisis en la formación de trabajadores sociales: diseño de una rúbrica de evaluación de la competencia. *Cuadernos de Trabajo Social*, v. 27. n. 2, p. 365-374, 2014. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/45785>. Acesso em: 28 maio 2020.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. La enseñanza Comunicativa de la Lengua. In: RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 67-86.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular: Lições do Rio Grande*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

RODRÍGUEZ, M. N. *O léxico no material didático de espanhol como língua estrangeira: análise e proposta de atividades complementares*. 2017. 199 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/173780>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RUIZ, L. V. *A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE*. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7033>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTOS, G. A. dos. *A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5bb12cba45db5767e686dfac4cd3a6bb. Acesso em: 27 jun. 2019.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. The output hypotheses: Theory and Research. In: HINKEL, E. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Abingdon: Routledge, 2005. p. 471-484.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, n. 5, p. 19-27, 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm. Acesso em: 07 maio 2020.

ZANÓN, J.; HERNÁNDEZ, M. J. La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *Cable*, n. 5, p. 12-18, 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zanon.htm. Acesso em: 07 maio 2020.



Recebido em 29/07/2020. Aceito em 13/01/2021.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE ESPANHOL: PROPOSTAS DIDÁTICAS

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

LINGUISTIC VARIATION AND SPANISH TEACHING: DIDACTIC PROPOSALS

Vanessa Cruz Mantoani*

Joyce Elaine de Almeida Baronas**

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo apresentar propostas didáticas de Língua Espanhola, sob a perspectiva variacionista, direcionadas ao ensino do idioma no Brasil a fim de fornecer subsídios aos professores de Espanhol na tarefa de abordar a língua em sua diversidade. Para isso, buscou-se alicerce teórico nos pressupostos da Sociolinguística e, mais especificamente, da Sociolinguística Educacional (a partir dos trabalhos de Bortoni-Ricardo, 2005, 2008), incluindo a proposta da Pedagogia da variação (principalmente sob a luz dos estudos de Faraco, 2008). Apresentam-se, primeiramente, dados de entrevistas com professores do estado do Paraná a respeito de sua prática relacionada à abordagem da variação da língua, abrangendo os recursos didáticos utilizados e, em segundo lugar, apresentam-se propostas didáticas que contemplam a variação da Língua Espanhola. Os resultados revelam um cenário positivo, visto que a maioria dos professores busca tratar as variedades da Língua Espanhola, o que aponta para a necessidade de materiais didáticos adequados a este fim. Para tanto, sugeriram-se propostas didáticas a fim de subsidiar o trabalho docente no que diz respeito ao tratamento da diversidade linguística nas aulas de Língua Espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Ensino de Espanhol. Abordagem variacionista.

RESUMEN: Este estudio tiene el objetivo de presentar propuestas didácticas de Lengua Española bajo la perspectiva variacionista dirigidas a la enseñanza del idioma en Brasil con el fin de brindar subsidios a los profesores de Español en la tarea de abordar la lengua en su diversidad. Para ello, se buscó un fundamento teórico en los supuestos de la Sociolingüística y, más específicamente, de la Sociolingüística Educativa (a partir de los trabajos de Bortoni-Ricardo, 2005, 2008), incluyendo la propuesta de la Pedagogía de la variación (principalmente a la luz de los estudios de Faraco, 2008), en primer lugar, se presentan datos de entrevistas a profesores del estado de Paraná sobre su práctica relacionada con el abordaje de la variación de la lengua, abarcando los recursos

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL) e docente colaboradora no curso de Letras Espanhol do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: vcantoani@yahoo.com.br.

** Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua na Graduação e na Pós-Graduação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística Educacional. E-mail: joyal@uel.br.

didáticos utilizados y, en segundo lugar, se presentan propuestas didácticas que contemplan la variación de la Lengua Española. Los resultados revelan un escenario positivo, ya que la mayoría de los docentes buscan tratar las variedades de la Lengua Española, lo que apunta a la necesidad de contar con materiales didácticos adecuados para este fin. Por ello, se sugirieron propuestas didácticas con el objetivo de subsidiar la labor docente en lo que respecta al tratamiento de la diversidad lingüística en las clases de Lengua Española.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística. Enseñanza de Español. Enfoque variacionista.

ABSTRACT: With this study we aim to present didactic proposals for the Spanish Language, from a variationist perspective, directed to the teaching of the language in Brazil in order to provide subsidies to Spanish teachers in the task of approaching the language in its diversity. For this, a theoretical foundation was sought in the assumptions of Sociolinguistics and, more specifically, of Educational Sociolinguistics (from the works of Bortoni-Ricardo, 2005, 2008) including the proposal of Pedagogy of variation (mainly in the light of studies by Faraco, 2008), first, data from interviews with teachers in the state of Paraná are presented regarding their practice related to the approach to language variation, covering the didactic resources used and, secondly, didactic proposals are presented that include the variation of the Spanish language. The results reveal a positive scenario, since most teachers seek to deal with the varieties of the Spanish Language, which points to the need for adequate teaching materials for this purpose. Therefore, didactic proposals were suggested in order to subsidize the teaching work regarding the treatment of linguistic diversity in Spanish language classes.

KEYWORDS: Linguistic variation. Teaching Spanish. Variationist approach.

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da variação é comum a todas as línguas, entretanto, tal obviedade não é identificada ou até mesmo aceita por muitos falantes, inclusive os de Língua Espanhola, em que a diversidade da língua atinge diversos níveis, principalmente o geográfico.

A fim de possibilitar a reflexão, promover o (re)conhecimento e o respeito com as variedades existentes no idioma, este estudo tem como objetivo apresentar propostas didáticas para abordagem do conteúdo ‘variação linguística’ em aulas de Espanhol de forma contextualizada, dada a necessidade de abordar as variedades geográficas considerando os países que a utilizam e sua realidade linguística, para que os aprendizes do idioma entendam e conheçam a diversidade da língua que estudam.

Num primeiro momento, são descritos os conceitos norteadores deste trabalho a partir do percurso histórico dos estudos de variação linguística e do nascimento da Sociolinguística Educacional proposta por Bortoni-Ricardo (2005). Também é apresentada uma reflexão a respeito da presença do conteúdo ‘variação linguística’ em unidades didáticas, tendo em vista estudos de Moreno Fernández (2000, 2014), por exemplo.

Num segundo momento, são apresentados os dados obtidos e analisados de uma pesquisa realizada com professores¹ de duas cidades da região norte do estado do Paraná, a respeito da abordagem da variação linguística em suas aulas e dos recursos didáticos utilizados para tal abordagem. De acordo com os resultados da pesquisa, em outro momento deste trabalho são apresentadas propostas de atividades com ênfase na abordagem de variedades presentes no idioma Espanhol.

Esperamos que os aspectos descritos no decorrer deste texto possibilitem novos olhares para a temática da variação da Língua Espanhola e auxiliem, sobretudo, os professores que se dedicam ao ensino do idioma nos mais diversos contextos de Educação.

¹ Aprovação do estudo por Comitê de Ética – CAAE: 41155220.0.0000.5231.

2 COMPREENDENDO A HISTÓRIA

2.1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variação, natural a todas as línguas, constitui um fenômeno que obteve destaque no cenário dos estudos linguísticos a partir de 1960, quando Labov, Weinreich e outros pesquisadores se reuniram para a divulgação de importantes pesquisas sobre a diversidade linguística. O trabalho de Labov (2008 [1972]) foi um grande marco desta época, com seu estudo sobre os falantes de Martha's Vineyard, no qual identificou as atitudes linguísticas dos moradores da ilha, deixando para os demais pesquisadores um amplo campo de pesquisa. Assim se consolidou a área de pesquisa Sociolinguística, na qual a língua é abordada como constitutiva do contexto social e, por isso, heterogênea. A esse respeito, Calvet (2002, p. 156) afirma: “Numa comunidade linguística, possibilidade de representação de determinados elementos linguísticos (fonéticos, morfológicos, sintáticos etc.) por diferentes modos de expressão. A sociolinguística se caracteriza pelo reconhecimento da variação linguística como constitutiva das línguas humanas e por assumir essa heterogeneidade natural como objeto de estudo”.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 114), ao tratar do surgimento da Sociolinguística, afirma que tal disciplina emergiu apoiada em três premissas básicas: “o relativismo cultural; a heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função”. Em relação à primeira premissa, a pesquisadora apresenta a equivalência entre as línguas, não havendo língua superior nem inferior. A esse respeito, a autora afirma:

Um pressuposto na concepção culturalmente relativista dos linguistas e antropólogos no começo do século XX é que não existem línguas primitivas no sentido de terem de recorrer a gestos ou outros expedientes para que a comunicação se efetive. Outro é o da equivalência funcional. Segundo interpretações que se tornaram bastante populares a partir de meados do século XX, a equivalência funcional entre línguas ou variedades significa que essas se equivalem tanto em sua estrutura quanto em seu uso, ou seja, todas as línguas têm igual complexidade. Sendo assim, afirmavam os primeiros pesquisadores que se dedicaram ao estudo de línguas ameríndias, não há fundamento científico para que um código linguístico seja mais valorizado que outros. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71)

A premissa da heterogeneidade inerente diz respeito ao fato de toda língua ser heterogênea por natureza, não havendo línguas homogêneas. Nessa perspectiva, a variação deixa de ser algo casual ou estranho, mas “[...] inerente à língua de qualquer comunidade de fala” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 114).

A premissa da relação dialética entre forma e função passou a dar espaço para o contexto de interação verbal, sem muita atenção a questões estruturais da língua. Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2005, p. 114), tal premissa “promovia a mudança de foco”, pois se destacam, neste cenário, questões além da estrutura linguística, chegando ao âmbito cultural.

Assim avançaram os estudos sobre a variação, de forma que tal fenômeno pode ser estudado no aspecto interno e no aspecto externo. No primeiro, é possível identificar alterações que se fazem nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. Já no segundo aspecto, ocorrem alterações linguísticas devido a fatores históricos, geográficos, sociais e estilísticos.

Em relação à variação histórica, resultante da evolução temporal, pode-se constatar a estreita relação entre língua e sociedade, dado que tais mudanças resultam efetivamente de mudanças sociais. Nesse aspecto, identificam-se os arcaísmos e os neologismos, que são assim comentados por Camacho (1988, p. 30): “[...] podem conviver no mesmo plano temporal variantes em desuso com suas respectivas substitutas, estritas, porém a alguns poucos falantes de idade avançada que, paralelamente à evolução dos usos e costumes, mantêm formas de expressão adotadas como prestigiosas pela norma pedagógica ou social de décadas atrás”.

Resultante de características linguísticas peculiares a determinadas localidades, a variação geográfica é amplamente estudada a partir de estudos descritivos da língua, identificando-se diferenças fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas. Apesar de ser um dos tipos mais conhecidos de variação, há muito a se conhecer sobre os diferentes falares, tarefa incansável dos estudos dialetológicos. Cabe ressaltar que a ideia de localidade indica limites geográficos, entretanto, os limites linguísticos, muitas vezes, não coincidem com os geográficos. Camacho (1988, p. 31-2) comenta a esse respeito: “[...] tais limites são relativamente fixados, porque graduais, e se às vezes a rotulação de determinado falar regional corresponde aos limites políticos, será por necessidade prática”.

A variação social é classificada por Camacho (1988) a partir de diferenças de idade, de sexo e de escolaridade. Essa classificação difere da de Castilho (2010), que considera a variação sociocultural (e não social) a que trata de diferenças linguísticas entre falantes escolarizados e falantes não escolarizados. As diferenças linguísticas resultantes de diferenças etárias e sexuais são classificadas, por Castilho (2010), como *variação individual*.

A variação estilística, para Camacho (1988), diz respeito ao grau de formalidade linguística, característico de cada situação comunicativa, cabendo, pois, ao falante adequar-se às diferentes situações de fala. Já para Castilho (2010) tais diferenças resultantes de diferentes registros incluem-se na *variação individual*.

Castilho (2010) inclui em sua classificação a variação temática, que diz respeito à forma como nos expressamos ao abordar diferentes assuntos. Conforme o pesquisador, a partir desta classificação, há o ‘português corrente’ e o ‘português técnico’ (CASTILHO, 2010). O autor ainda aponta a variação de canal, apresentando as diferenças entre a fala e a escrita. Sobre esta diferença, Ilari e Basso (2006) classificam como *variação diamésica*. Nessa classificação os autores também incluem as “diferenças linguísticas” resultantes das diferenças linguísticas adequadas a diferentes gêneros discursivos.

As classificações aqui apontadas são úteis no sentido de tratar do processo de variação de forma didática, entretanto, é importante deixar claro que uma classificação não exclui outra. Na maioria das vezes, elas se sobrepõem, se apresentam conjuntamente de maneira complementar, como, por exemplo, uma variedade regional, que dispõe de prestígio social e determina também uma variação social. No presente artigo, é exatamente isso o que será exposto, pois a Língua Espanhola apresenta diferentes variedades regionais, havendo uma com maior prestígio pelos brasileiros falantes do idioma, conhecida como variedade centro-peninsular, da região de Madri, na Espanha, devido a seu *status* social e, também, por ser considerada como o “berço do idioma” (VILLALBA, 2013; MANTOANI, 2018).

A seguir, trataremos de questões relacionadas ao ensino, a fim de refletir sobre o tratamento que é dado à variação da língua no ambiente escolar.

2.2 SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

Os estudos da diversidade linguística voltados para o ensino iniciaram nos anos de 1960, junto ao surgimento da Sociolinguística, quando um grupo de sociolinguistas estudava o peso da interferência dialetal para o fracasso escolar de alunos falantes de dialetos desprivilegiados. Labov (1969) reconhece que o problema dialetal não era apenas de ordem estrutural, mas também social, ou seja, o dialeto dos alunos não era valorizado socialmente, porque os falantes também não eram. Havia um conflito social que resultava no conflito linguístico. No presente artigo, tal reflexão se faz muito necessária, pois, ao se ensinar um idioma, é preciso ter em mente que há variedades desse idioma, apresentando-se tais possibilidades de forma equivalente. No caso em questão, a Língua Espanhola, muitas vezes, é apresentada como se houvesse uma forma “correta” – variedade centro-peninsular –, de forma que as demais variedades seriam inferiores.

Com o avanço dos estudos, identificou-se a necessidade de se implementar no ambiente escolar uma *Pedagogia culturalmente sensível*, proposta por Erikson (1987), de forma que a fala do aluno não seja diminuída e que o professor busque compreender as diferenças linguísticas trazidas pelos alunos a partir de um trabalho etnográfico, com vistas a conhecer o ambiente e a cultura do discente, para, a partir daí, apresentar-lhe diferentes formas linguísticas que lhe serão úteis a determinados contextos sociais. Sobre tal questão, Bortoni-Ricardo (2005, p. 206) afirma: “É possível ensinar a norma padrão a falantes do português popular sem criar uma situação conflitiva, desde que seja implementada, em sala de aula, uma pedagogia culturalmente sensível”. Da mesma forma, ao pensarmos o ensino de um idioma, é relevante que seja considerada sua diversidade linguística, a fim de que seja conhecida, também, a cultura das sociedades que o utilizam.

Os estudos sobre a abordagem da variação linguística na escola evoluíram muito nos últimos dez anos, de forma que práticas antigas, como, por exemplo, aulas exclusivas sobre o conteúdo, já não bastam. Faraco (2008), ao propor a *Pedagogia da variação*, apresenta

uma nova forma de abordar o fenômeno da variação, de modo que em todas as aulas seja possível abordar a língua em sua diversidade. Segundo o autor,

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. (FARACO, 2008, p. 180)

No caso do ensino de Espanhol, é também muito importante a proposta de Faraco (2008), pois o professor do idioma deve expor os fenômenos variáveis do Espanhol ao ensinar a língua. Além disso, tem o importante papel de compartilhar conhecimento com seus alunos e deve, portanto, proporcionar aulas em que a variação da Língua Espanhola seja contemplada, com o objetivo de (re)conhecer as variedades que a compõem, bem como promover a reflexão sobre as crenças e atitudes linguísticas existentes, por vezes repassadas em nossa sociedade. Nesse sentido, ao compreender e refletir sobre a heterogeneidade do Espanhol e os aspectos culturais a ela atrelados, o estudante do idioma poderá refletir, também, sobre sua realidade sociolinguística.

2.3 A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NAS UNIDADES DIDÁTICAS

Os estudos da Sociolinguística na área da Língua Espanhola ganharam destaque com a obra clássica de Moreno Fernández (2000), cujo título nos conduzia - e nos conduz - a uma importante reflexão: “¿Qué español enseñar?”. No decorrer dos capítulos, o autor apresenta informações teóricas importantes para professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), nas quais apresenta, por exemplo, quadros com usos linguísticos característicos de cada área linguística e diferentes usos sociais do Espanhol.

Em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) desenvolveram temas relevantes ao ensino de Espanhol em “[...] um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular” (BRASIL, 2006, p. 09). Com o auxílio deste documento, passou-se a refletir não apenas sobre que variedade linguística ensinar em aulas do idioma, mas também sobre como ensinar.

Em um de seus tópicos, as OCEM enfatizam uma valiosa observação a ser considerada na escolha de um material didático: a forma como o conteúdo *variação linguística* é apresentado, para que não seja limitado a “curiosidades”. De acordo com Ventura (2005, p. 119-120 *apud* BRASIL, 2006, p. 137),

[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento.²

Não há dúvidas de que a temática da variação linguística segue proporcionando reflexões quando de sua abordagem em aulas do idioma Espanhol. Portanto, ao pensarmos em unidades didáticas para o ensino de Língua Espanhola, evidencia-se a necessidade da abordagem da variação linguística, de modo que não haja somente a exposição das variedades geográficas, por exemplo, mas sua contextualização e reflexão a respeito dos diversos modos de falar o idioma. Nesse sentido, é preciso que existam atividades que contemplem o diálogo entre professores e alunos, tendo em vista o (re)conhecimento das distintas variedades da Língua Espanhola, sem julgamentos ou preconceitos estabelecidos, pois, de acordo com Moreno Fernández (2014, p. 04),

² “[...] é importante destacar que o contato que os alunos têm com as variedades do espanhol não pode se estabelecer apenas por meio de simples curiosidades lexicais, como se as diferenças se reduzissem a tantas palavras que se usam em um só lugar e em outro não. É necessário que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real ou possível que mostre essa variedade em funcionamento” (Tradução nossa).

El profesorado de español, en su mayor parte, ni ha tenido la oportunidad de conversar con hablantes de todas las áreas hispánicas, como para conocer sus variedades de un modo directo, ni tiene por qué estar especializado en dialectología hispánica para desarrollar su trabajo. Por otro lado, la fuerza y el peso de la diversidad dialectal dentro del mundo hispánico hace que los profesores no puedan ignorarla en su trabajo cotidiano.³

Recordamos, então, que, ao dialogarmos sobre a temática, crenças e atitudes linguísticas podem ser desconstruídas, proporcionando respeito em relação à diversidade do idioma e às sociedades que a utilizam, visto que, conforme afirma Faraco (2008), a variação linguística é fator de identidade, caracterizadora de uma determinada comunidade de fala.

3 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

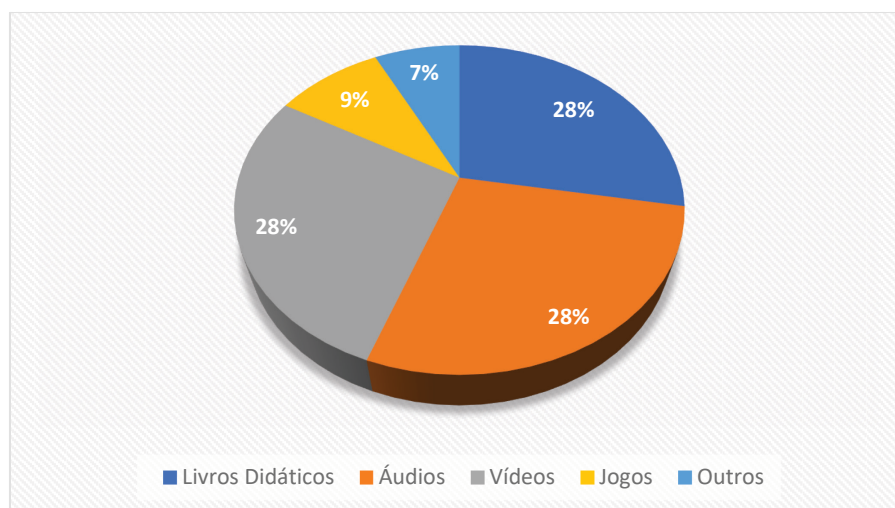
Em pesquisa realizada na dissertação de mestrado de uma das autoras (MANTOANI, 2018), buscou-se compreender de que modo os professores participantes do estudo abordam o conteúdo variação linguística em suas aulas e que recursos didáticos utilizam para sua abordagem. Um questionário foi elaborado e aplicado a dezesseis professores de duas cidades da região norte do estado do Paraná. Optou-se por contatar professores dos Núcleos Regionais de Educação dessas duas cidades devido ao fato de o curso de Letras Espanhol ser ofertado na Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana, e na Universidade Estadual de Londrina. Desse modo, obtivemos a resposta de cinco professores de Apucarana e de onze de Londrina. Essa diferença entre os professores participantes de cada cidade se dá exclusivamente pela quantidade de respostas obtidas, ou seja, mais professores foram contatados no período de realização da pesquisa, porém apenas esse número sentiu-se à vontade para participar. Ressaltamos, também, que não houve distribuição equitativa na composição dos participantes e que o total de professores que colaboraram com a pesquisa mesclasse entre homens e mulheres. Este instrumento de coleta de dados continha cinco questões, de modo que serão comentados os dados obtidos de duas delas e a importância que tais achados conferem para a elaboração de atividades a serem utilizadas em unidades didáticas de ensino de Espanhol.

A primeira pergunta, “Dos recursos didáticos a seguir, quais utiliza para abordar a variação geográfica em sala de aula de Língua Espanhola?”, tinha a finalidade de verificar que recursos eram mais utilizados pelos professores participantes ao abordarem a variação do idioma. Desse modo, foram elencados os seguintes recursos: livros didáticos, vídeos, áudios e jogos; além disso, foi destinado um espaço para que os participantes pudessem citar mais recursos, se assim desejassem.

Ressalta-se que, neste estudo, os vídeos e áudios, por exemplo, são entendidos como recursos que podem compor um recurso didático maior: o livro. Portanto, as atividades que compõem as unidades didáticas de um livro não apenas podem como devem apresentar distintos recursos para a abordagem dos conteúdos a serem trabalhados. Como o foco deste trabalho está no conteúdo de variação linguística em unidades didáticas, entendemos e defendemos a ideia de que a variação pode ser abordada com os mais diversos recursos existentes. A partir desse esclarecimento, os dados obtidos por meio de respostas a essa questão do formulário são apresentados a seguir, no Gráfico 1:

³ “Os professores de espanhol, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de conversar com falantes de todas as áreas hispánicas, de aprender diretamente suas variedades, nem têm o porquê de se especializar em dialectologia hispánica para desenvolver seu trabalho. Por outro lado, a força e o peso da diversidade dialectal dentro do mundo hispánico conduzem os professores a não ignorá-la em seu trabalho diário” (Tradução nossa).

Gráfico 1: Recursos didáticos utilizados para abordagem do conteúdo *variação geográfica* em aulas de Língua Espanhola



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Mantoani (2018)

De acordo com o Gráfico 1, as opções “livros didáticos”, “vídeos” e “áudios” obtiveram, cada uma, 28% das respostas. Recordamos que, nesta questão, os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa. O número de respostas referentes às opções “vídeo” e “áudio” comprovam que a abordagem da variação linguística evoluiu nas aulas de Língua Espanhola, pois, como comentado, sua abordagem muitas vezes se dava por meio de uma “amostragem” (BRASIL, 2006) via quadros. Nesse sentido, entendemos que, ao utilizar esses recursos didáticos, o professor também proporciona exemplos das variedades do idioma, mas reforçamos a necessidade de contextualizá-las, para que o conteúdo não seja abordado isoladamente, de modo que o áudio ou vídeo somente cumpra a função dos quadros, restringindo a atividade a amostras da língua.

Nos dizeres de Brandimonte (2003), o vídeo torna-se um importante recurso para as aulas do idioma, visto que proporciona ao estudante o contato com diferentes elementos linguísticos e extralinguísticos presentes em diversas situações comunicativas que dificilmente são reproduzidas pelo professor. Ainda de acordo com o autor, o vídeo “Proporciona además una gran cantidad de información sociocultural, en el sentido sociológico y antropológico (mentalidades, actitudes, costumbres y valores). De esa manera los alumnos tienen la oportunidad de ver cómo la gente de otras naciones actúa, piensa, se comporta de un modo diferente y en determinadas situaciones” (BRANDIMONTE, 2003, p. 872).⁴

Referentemente ao recurso “livro didático”, a porcentagem conferida a esta opção reforça ainda mais a importância de unidades didáticas que promovam a abordagem das variedades linguísticas do Espanhol.

Em relação à opção “jogos”, que obteve 9% das respostas, quando proposta, foram incluídos jogos de tabuleiros, cartas e demais jogos criados pelos docentes que os possibilitassem abordar a variação linguística de forma lúdica. Vale considerar que, no contexto de ensino remoto, em que as aulas de Espanhol são ministradas via internet, esse leque de opções de jogos se amplia. A depender das condições – de tempo de aula e de aparatos tecnológicos, por exemplo – que cada docente possui para o exercício de sua profissão, podem ser utilizadas plataformas de interação como *Quizizz*, *Kahoot* e *Mentimeter*, a fim de dinamizar as aulas.

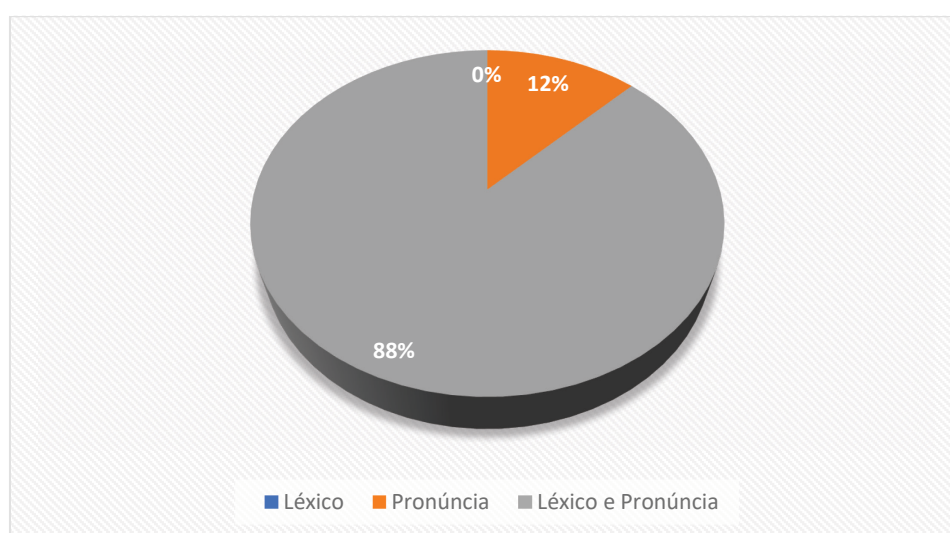
Nesta questão, também foram elencados pelos participantes outros recursos que utilizam: pesquisas, seminários, textos da internet, letras de canções e filmes. Constata-se, então, que a abordagem da variação linguística pode ocorrer a partir dos mais diversos recursos didáticos. Cabe ao docente julgar o que se adequa melhor às necessidades de seus estudantes e colocar em prática uma abordagem contextualizada que os permita (re)conhecer a diversidade do idioma.

⁴ “Também fornece uma grande quantidade de informações socioculturais, no sentido sociológico e antropológico (mentalidades, atitudes, costumes e valores). Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de ver como pessoas de outras nações agem, pensam, se comportam de forma diferente e em determinadas situações” (Tradução nossa).

A segunda pergunta do questionário, “Nas atividades propostas em sala de aula para a abordagem da variação geográfica da Língua Espanhola, geralmente o foco está: no léxico, na pronúncia, no léxico e na pronúncia? Por quê?”, tinha o objetivo de verificar especificamente a abordagem da variação geográfica. Ao considerarmos a Língua Espanhola como idioma oficial em mais de vinte países, torna-se essencial compreender que não há apenas um modo de falar o idioma e, portanto, a abordagem das variedades regionais é imprescindível. Portanto, foram consideradas duas formas em que são encontradas variações de acordo com as áreas dialetais: o léxico e a pronúncia, por vezes mais perceptíveis aos estudantes brasileiros.

De acordo com os dados obtidos, 88% dos participantes assinalaram que o foco da abordagem da variedade geográfica em suas aulas de Língua Espanhola encontra-se tanto na pronúncia como no léxico, enquanto 12% dos professores indicaram a pronúncia como foco dessa abordagem. Dentre as três opções apresentadas nessa questão, “léxico” não foi apontada por nenhum dos professores participantes, conforme pode ser observado no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Foco das atividades para abordagem da variação geográfica da Língua Espanhola



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Mantoani (2018)

A fim de compreender os motivos de determinado foco de abordagem, os professores participantes apresentaram suas justificativas, transcritas no Quadro 1. Os participantes de Londrina são identificados de P1 a P11, e os de Apucarana de P12 a P16:

Quadro 1: Justificativa do foco na abordagem da variação geográfica

P1: É indissociável o léxico e a pronúncia na maioria dos casos (exceto em casos de fins específicos, como espanhol instrumental, por exemplo.)
P2: Para que o aluno esteja preparado quando entrar em contato com as variantes, sendo através da leitura, da compreensão auditiva ou de uma situação real de comunicação.
P3: Acho importante mostrar ao aluno como é e onde utilizam.
P4: Pois ambos devem ser trabalhados.
P5: Pelas suas variações.
P6: Não consigo enxergar léxico e pronúncia desconectados quando se trata de variação linguística.

P7: Geralmente a ênfase é dada na pronúncia (do próprio aluno e dos outros), porque, dependendo do estágio de conhecimento do espanhol, o aluno ouve vários sotaques (pronúncias) e acredito que na necessidade de esclarecê-lo.
P8: Porque o ensino deve ser completo.
P9: A partir do momento que eu apresento os diferentes sons de cada fonema ou letra, dou exemplos de algumas palavras, apresento áudios/vídeos originais da região e os alunos entendem que ali o acento é outro, com exceção da Argentina que não muda só a pronúncia... também a conjugação.
P10: Porque existem algumas variações linguísticas dependendo da região e não conhecê-las pode levar o aprendiz a situações constrangedoras.
P11: Para que o aluno tenha o devido conhecimento e saiba distinguir um lugar do outro.
P12: Porque conhecer o léxico e não praticar a pronúncia o trabalho torna-se improdutivo, principalmente em caso de uso efetivo da língua.
P13: Pois devemos ter conhecimento dos dois.
P14: Não adianta focar a pronúncia e não saber do que se trata.
P15: Por causa dos colonizadores, pelos povos que já habitavam aquelas terras.
P16: Porque uno necesita del otro. El léxico encanta más a los chicos. “¿Profe, cómo se dice tal cosa?”

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Mantoani (2018)

Conforme as respostas apresentadas, verificamos que grande parte dos professores participantes considera a necessidade de uma abordagem conjunta (centrada no léxico e na pronúncia), para que os estudantes tenham a possibilidade de conhecer as variedades da Língua Espanhola e inclusive reconhecê-las ao interagir com falantes do idioma, ao estudá-las, ou ainda quando acessam páginas da internet de outros países.

A esse respeito, “[...] o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto à usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos” (BRASIL, 2006, p. 136). Do mesmo modo que a maioria dos professores participantes da pesquisa, entendemos que o léxico e a pronúncia podem ser abordados conjuntamente nas aulas de Língua Espanhola, mas isso não impede que sejam abordados separadamente.

Entretanto, é fundamental que os docentes se recordem das distintas variações que podem ser encontradas no Espanhol e não restrinjam sua abordagem a apenas uma delas. Também se faz necessário que os professores encontrem materiais didáticos que os auxiliem nessa abordagem, como as sugestões de atividades descritas no próximo tópico.

4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UNIDADES DIDÁTICAS

Tendo em vista os dados analisados, apresentamos algumas propostas de atividades que podem ser contempladas em aulas de Língua Espanhola. Estas propostas foram sugeridas com base em temas que podem ser encontrados em diversos livros didáticos. Entretanto, enfatizamos que elas foram pensadas de modo a serem adaptadas para as demais temáticas, observando-se o nível de aprendizagem dos estudantes.

4.1 PROPOSTA 1 - ¿QUÉ COMEMOS?

Esta primeira proposta didática contempla o vídeo, citado pelos participantes como um dos recursos didáticos mais utilizados na abordagem da variação geográfica, e foi pensada a partir da temática da alimentação.

Sugerimos que o professor inicie uma conversa com os alunos a respeito da sua alimentação e pergunte, por exemplo, quais os alimentos que mais consomem. Na sequência, também lhes pergunta se conhecem pratos típicos de algum país hispânico e quais alimentos eles acreditam que são consumidos nesses países, com a finalidade de entender os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática.

Os estudantes devem responder ao professor que tipos de produtos eles percebem que mais são abordados em propagandas televisivas. A partir disso, eles assistem ao vídeo sobre “Arroz Puritas”, marca de arroz do Uruguai, no qual são apresentados alguns pratos feitos com esse ingrediente. Disponibilizado na plataforma YouTube, via link <https://www.youtube.com/watch?v=BbHjXRfLVr4>, o vídeo é de fácil acesso e pode ser indicado para que os alunos voltem a acessá-lo em outro momento para praticar a compreensão auditiva. Após assistirem à propaganda por duas vezes, os estudantes deverão comentar o que entenderam, além de dizer quais pratos são mencionados.

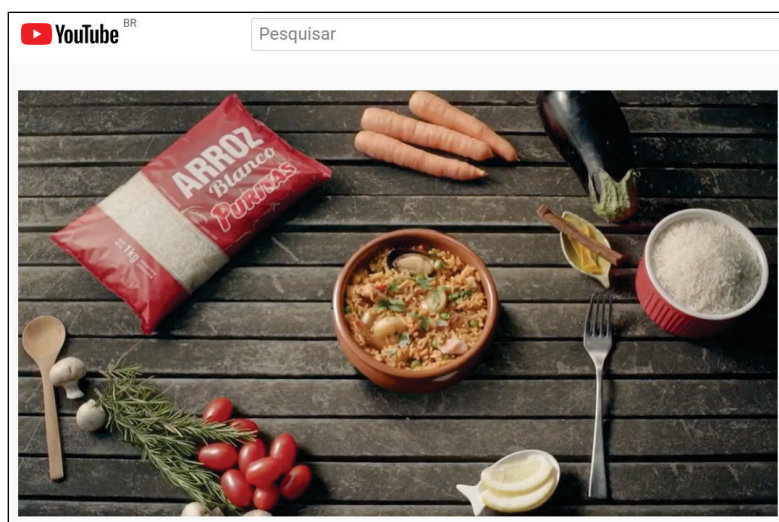


Imagem 1: Propaganda “Arroz Puritas” – Uruguai

Fonte: Garcia (2020)

Em seguida, o professor falará sobre alguns desses pratos apresentados (*paella*, *arroz con leche*, *croquetas*), podendo utilizar as imagens ao pausar o vídeo no momento em que elas aparecem, além de questionar os alunos sobre a existência de pratos semelhantes no Brasil, como é o caso do arroz doce.

Posteriormente, o professor vai pedir que prestem atenção na pronúncia da palavra “*paella*”, que no vídeo é pronunciada com um som parecido ao “ch” da Língua Portuguesa. É importante que o docente explique que esta é uma propaganda do Uruguai e que este é um dos modos que podemos pronunciar palavras com “ll” e “y” ao falar o idioma. É recomendado que o professor recorde as pronúncias que são possíveis de serem encontradas e que conscientize os estudantes da necessidade de respeitar a todas.

A partir dos exemplos apresentados em Espanhol, o docente pode promover um diálogo com os estudantes a fim de refletir sobre as pronúncias que temos no Brasil, contrastando algumas falas de regiões diferentes da região em que eles vivem. Torna-se essencial recordar a diferença entre os falares do Brasil e de Portugal, para que entendam que da mesma forma a variação linguística ocorre com países que têm a Língua Espanhola como idioma oficial. Por fim, é importante que o professor reforce a necessidade do respeito com os diversos modos de falar um idioma e com os seus falantes.

4.1 PROPOSTA 2 - ¿DÓNDE VIVÍS?

A segunda proposta didática aborda a variação geográfica em dois aspectos: o lexical, comentado na análise da pesquisa realizada, e o gramatical, e tem o lar como temática.

Para iniciar a atividade, os alunos verão diferentes imagens de ambientes e objetos de uma casa e deverão relacioná-las aos nomes dos cômodos em Língua Espanhola. Depois, o professor iniciará um diálogo com os alunos para comentar sobre os diferentes tipos de moradias e os diversos tipos de cômodos que as compõem, bem como se eles já mudaram de casa com seus familiares ou se moram na mesma desde que nasceram.

A depender da realidade do contexto de ensino do professor, ele entregará uma cópia ou projetará a Imagem 2, de uma história em quadrinhos de Gaturro, pedirá que os alunos a leiam e, além de apresentarem o que entenderam, deverão citar as partes da casa presentes no diálogo.



Imagem 2: História em quadrinhos de Gaturro

Fonte: Gaturro ([2020])

A partir dessas respostas o professor explicará que algumas partes e objetos de uma casa podem variar de uma região para outra, como é o caso das palavras “habitaciones” e “pileta”. Comentar que “habitaciones” pode ser entendida como os diversos cômodos de uma casa, mas no singular (“habitación”) também como uma possibilidade para dizer sobre um cômodo específico: o quarto, que também pode ser encontrado como “dormitorio”. Encontrada na Argentina, Bolívia, Paraguai ou Uruguai, a palavra “pileta” refere-se à piscina, que recebe o mesmo nome que em português em outros países, como na Espanha.

Em seguida, o docente pode ainda abordar outro aspecto variacionista da língua: o *voseo*, ou seja, o uso do pronome *vos*. Ao pedir que prestem atenção no último quadrinho, o professor pode questionar os estudantes do porquê estar escrito “te quedás” e não “te quedas”, enfatizando, ainda, a diferença na pronúncia das palavras. A expressão “te quedás” refere-se ao verbo “quedarse”, conjugado em *vos*, que pode ser acompanhado do pronome “te” quando o verbo é conjugado com o pronome pessoal “tú” ou com o pronome pessoal “vos”.

O professor pode usar outros exemplos, como o da Imagem 3 a seguir, para que os alunos percebam o uso do *vos*, pronome da segunda pessoa do singular, conhecido por ser empregado na Argentina e no Uruguai, mas que também pode ser encontrado em outros países, como Colômbia, Chile e Venezuela, e que possui variação em alguns tempos verbais, como em presente do indicativo.

Os estudantes serão lembrados pelo professor das diferenças existentes entre alguns estados do Brasil em relação aos pronomes “tu” e “você” empregados em diferentes regiões. Novamente, reforçamos a importância de o professor explicar a variação do idioma de estudo e contrastá-la com a língua materna, a fim de conscientizar os alunos da necessidade do respeito com as variedades existentes.



Imagem 3: Exemplo de *voseo* com o verbo *ser*

Fonte: Gaturro ([2020])

Após apresentar outros exemplos de conjugações com o pronome *vos*, como na Imagem 3, os alunos serão divididos em duplas para que conversem a respeito de suas casas. Desse modo, deverão elaborar perguntas aos seus colegas utilizando as partes e objetos de uma casa, além do pronome *vos* no presente do indicativo. O professor pode sugerir alguns verbos para auxiliá-los como, por exemplo, *ser*, *vivir*, *comer*, *dormir* e *estudiar*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a variação do Espanhol a partir de uma abordagem variacionista, de acordo com os estudos de Bortoni-Ricardo (2005, 2008) e de Faraco (2008), entre outros pesquisadores, pode proporcionar ao estudante brasileiro uma compreensão mais clara em relação ao idioma que estuda. Esse estudo pode colaborar para o reconhecimento das variedades existentes em sua própria língua, bem como para promover a desconstrução de crenças e atitudes linguísticas, e contribuir, também, para o desenvolvimento do respeito em relação aos falantes de determinada variedade linguística.

Tendo em vista o aporte teórico da Sociolinguística Educacional apresentado neste estudo, a Pedagogia da Variação é defendida em aulas de Espanhol, de modo a proporcionar aos estudantes maior contato com as variedades e, conseqüentemente, com os falantes do idioma, por meio de distintos recursos didáticos.

Os dados deste estudo revelam que já há consciência dos professores a respeito da necessidade de abordagem de diferentes variedades do idioma no ensino de Língua Espanhola, o que implica a necessidade de novas abordagens que incluam a variedade linguística.

Portanto, de acordo com os dados obtidos e analisados e com as propostas didáticas apresentadas, esperamos contribuir com o ensino de Espanhol, pois este trabalho, além de pretender auxiliar o professor de Língua Espanhola com exemplos para abordagem da variação linguística em suas aulas, busca a reflexão sobre a importância desse conteúdo para o desenvolvimento estudantil e pessoal de seus estudantes, uma vez que abordar variação linguística é, também, abordar os aspectos socioculturais que envolvem e caracterizam uma comunidade de fala.

REFERÊNCIAS

- BRANDIMONTE, G. El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión. In: XIV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2003, Burgos. *Actas [...]* Burgos: ASELE, 2003. p. 870-881. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1159666>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 127-146.
- BORTONI-RICARDO S. M. O tratamento do conceito de "relativismo cultural" nas séries iniciais da escolarização. In: COX, M. I. P. (org.). *Que português é esse?* Vozes em conflito. Mato Grosso: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008. p. 67-82.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: SÃO PAULO. *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988. p. 29-41.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GARCIA, J. Publicidad Arroz Puritas Uruguay. *Canal de João Garcia no YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BbHjXRfLVr4>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- GATURRO ([2020]). Disponível em: www.gaturro.com. Acesso em: 24 ago. 2021.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, W.W. *The logic of nonstandard English Philadelphia*. University of Pennsylvania Press, 1969.
- LABOV, W.W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MANTOANI, V. C. *A variação linguística na aula de Língua Espanhola: alguns olhares*. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca digital.uel.br/document/?view=vtls000217347>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza. *In*: V Congreso Internacional de FIAPE, 2014, Cuenca. *Anais* [...]. Cuenca: 2014. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c42db20c-b55a-4262-a688-2914a90ff495/7--espanol-de-espana-espanol-de-america--morenofernandezpaco-pdf.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

VILLALBA, T. K. B. O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística. *In*: ZORZO-VELOSO, V. F.; FERREIRA, C. C.; ORTIGOZA, A. F. (org.). *El español en línea de mira*: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos. Londrina: UEL, 2013. p. 13-26.



Recebido em 30/08/2021. Aceito em 19/01/2022.

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PARA A TERCEIRA IDADE: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA AS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO IFRN

**LECTURA DEL TEXTO LITERARIO PARA LA TERCERA EDAD: PROPUESTAS DIDÁCTICAS
PARA LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN IFRN**

**TEXT READING LITERARY FOR THE THIRD AGE: TEACHING PROPOSALS FOR SPANISH
CLASSES AS A FOREIGN LANGUAGE IN IFRN**

Girlene Moreira da Silva*

Carla Aguiar Falcão**

Thais Vieira da Silva Oliveira***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

RESUMO: Este artigo é parte de um trabalho de monografia de final de curso realizado em 2020, cujo objetivo geral foi desenvolver propostas didáticas que incentivem a leitura literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade. Nosso estudo é de natureza qualitativa, pois propomos uma ação a partir de observações de um contexto, de discussões e análises. Além

* Professora de espanhol do IFRN, atuando nos Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e Ensino Médio Integrado. É doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e graduada em Letras - Português e Espanhol pela mesma universidade. E-mail: girlene.moreira@ifrn.edu.br.

** Professora de espanhol e líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens do IFRN. Concluiu pós-doutorado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará. E-mail: carla.falcao@ifrn.edu.br.

*** Graduanda no curso de Bacharelado em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Graduada na Licenciatura em Letras Espanhol pelo IFRN e cursa Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pela mesma instituição. E-mail: thaisvso@outlook.com.

disso, também é bibliográfico, pois o desenvolvemos com base em materiais de outros pesquisadores. Elaboramos as propostas didáticas para os alunos da terceira idade a partir do estudo e das orientações de autores como Silva (2016), Cosson (2009), Mendoza (1998), Solé (1998), entre outros. Apresentamos aqui duas propostas, uma para 1h/a e outra para 4h/a – produzidas com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura – visando o fomento do letramento literário e o incentivo à leitura literária, dentro e fora do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Literário. Espanhol Como Língua Estrangeira. Terceira Idade.

RESUMEN: Este artículo forma parte de un trabajo monográfico de fin de curso realizado en 2020, cuyo objetivo general fue desarrollar propuestas didácticas que incentiven la lectura literaria en las clases de español como lengua extranjera para la tercera edad. Nuestro estudio es de naturaleza cualitativa pues proponemos una acción a partir de observaciones de un contexto, de discusiones y análisis. Además, también es bibliográfico, pues lo desarrollamos basado en materiales de otros investigadores. Elaboramos las propuestas didácticas para estudiantes de tercera edad, a partir del estudio y de las orientaciones de autores como Silva (2016), Cosson (2009), Mendoza (1998), Solé (1998), entre otros. Presentamos aquí dos propuestas, una para 1h/a y otra para 4h/a – producidas con los momentos de prelectura, lectura y poslectura – con el objetivo de fomentar la alfabetización literaria y incentivar la lectura literaria, dentro y fuera del contexto escolar.

PALABRAS-CLAVE: Texto Literario. Español Como Lengua Extranjera. Tercera Edad.

ABSTRACT: This article is part of an end-of-course monograph work carried out in 2020, whose general objective was to develop didactic proposals that encourage literary reading in classes of Spanish as a foreign language for seniors. Our study is qualitative in nature as we propose an action based on observations of a context, discussions, and analyses. In addition, it is also bibliographic, as we developed it based on materials from other researchers. We elaborated the didactic proposals for third-age students, produced from the study and guidelines of authors such as Silva (2016), Cosson (2009), Mendoza (1998), Solé (1998), among others. We present here two proposals, one for 1h/a and the other for 4h/a - produced with moments of pre-reading, reading, and post-reading - aiming to promote literary literacy and encourage literary reading, in and out of context school.

KEYWORDS: Literary text. Spanish as a Foreign Language. Third age.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um trabalho de monografia de final de curso realizado em 2020, cujo objetivo geral foi desenvolver propostas didáticas que incentivem a leitura literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade e, assim, contribuir para sua formação leitora. Estabelecemos critérios para a seleção dos textos trabalhados nas aulas e elaboramos as propostas para a turma do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Entretanto, não foi possível sua aplicação devido à suspensão das atividades presenciais no Instituto, pela necessidade do distanciamento social, causado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Determinado o objetivo, desenvolvemos os seguintes questionamentos: Quais critérios devem ser adotados para escolher o texto literário (TL) para as aulas do curso de língua espanhola (LE) de nível intermediário do supramencionado projeto? De que forma a leitura do TL pode ser trabalhada nessas aulas?

Existem no meio acadêmico diversos estudos que explicam e defendem a abordagem do TL no ensino de línguas: Reyzábal e Tenorio (2004), Muñoz (2007), Cosson (2009) e Silva (2016), que comprova que a leitura literária contribui mais eficazmente para o ensino de LE do que outros gêneros textuais. Entretanto, grande parte é voltado para o público jovem, como Lima (2019), que desenvolve propostas didáticas que trabalham o TL no ensino de LE para alunos do ensino médio vinculados ao programa Residência Pedagógica de Língua Espanhola do IFRN. Ou como Costa (2018), que elaborou e aplicou propostas didáticas de leitura literária para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na faixa etária de 17 a 25 anos, na rede estadual de ensino de Natal/RN, buscando desenvolver, por meio da inserção do TL nas aulas semanais, a competência leitora e literária em LE.

O número de publicações afunila-se quando buscamos estudos para o público que abordamos. Existem produções no âmbito do ensino, porém com objetivos distintos dos nossos. Como Rodrigues (2011) que investiga o papel da afetividade e da socialização em turmas mista de língua francesa. Ou como Alves (2018), que busca compreender as contribuições dos alunos com idade igual ou acima de cinquenta anos e dos docentes para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. São muito escassas as publicações que tratam sobre a leitura do TL nas aulas de LE destinada para os alunos da terceira idade. Dessa forma, se observa a relevância da nossa pesquisa.

Devido à impossibilidade de caracterizar a turma para aplicar as propostas, realizamos uma pesquisa com voluntárias que ministraram aulas durante o projeto com a turma alvo e restringimo-nos, apenas, a propor as atividades.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 DEFINIÇÃO DE LEITURA, LITERATURA, PERFIL LEITOR E O HÁBITO DA LEITURA

Entendemos o ato de ler como uma troca de sentidos entre leitor, escritor e seus contextos: “ao ler estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2009, p 27). Concordamos com Silva (2016, p.41) quando afirma que “[...] a leitura é, pois, uma atividade linguística que contribui de modo singular para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de ser fonte de informações, ultrapassando o contexto escolar e envolver conhecimentos dos mais variados, como cognitivo, linguístico, social, entre outros”.

Para ler e construir sentido na leitura, Cosson (2009) adverte que devemos estar abertos ao discurso do outro, mesmo que não concordemos com a mensagem. “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2009, p 27).

Para Mendoza (1998, p. 47), o leitor não ignora nenhum elemento presente no texto, ele emprega estratégias durante a leitura e, a partir de determinado texto, se desejamos obter informações, referências, entre outros, prestamos atenção aos seus elementos.¹ Nessa pesquisa, buscamos desenvolver as propostas didáticas dentro do método comunicativo de ensino e nele, assim como nos outros, há um entendimento sobre o significado da leitura, que Silva (2016, p. 45-46) resume no seguinte quadro:

Quadro 1: Tratamento dado à leitura em língua estrangeira nos diferentes métodos

Método	Tratamento dado ao ensino da leitura em língua estrangeira
Gramática e Tradução	A ênfase das aulas era o texto escrito (sobretudo o literário) para se ensinar gramática com o foco na tradução. Ao ler, o interesse estava em busca do sentido literal do texto e as equivalências linguísticas entre a língua estudada e a língua materna.
Audiolingual e audiovisual	O foco era a expressão oral, a partir do uso de textos gravados ou filmados, e a escrita estava sempre em segundo plano. As atividades de compreensão leitora eram mínimas e só aconteciam após as repetições e automatização da língua oral.

¹ “Está claro que, a partir de un texto dado, si deseamos obtener información, referencias [...] prestamos atención a unos u otros elementos del texto. [...] Un buen lector no pasa por alto ningún elemento textual, aunque sea para decidir obviarlo”.

Comunicativo

A concepção de leitura defendida por essa metodologia considera importante que o professor trabalhe o propósito comunicativo do texto, a identificação do gênero e suas convenções. O procedimento pedagógico seria pautado na apresentação, prática e produção, que, na leitura, seriam as atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, respectivamente. Houve a valorização do material autêntico e a compreensão leitora é considerada importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Fonte: Silva (2016, p. 44-45)

Já Cosson (2009), através de teóricos, apresenta-nos as teorias da leitura em três grandes grupos que sintetizam a ideia de que ler consiste em decifrar e traduzir signos. Ele resume que o primeiro grupo, centrado no texto, tem a concepção de que ler é extrair o sentido do texto, ou seja, ler é decodificar e divide-se em dois níveis de decodificação: o primeiro do código (palavras) e o segundo do significado (conteúdo). Silva (2011, p.49), explica que esse modelo de leitura, no âmbito do ensino de língua estrangeira, é chamado de *bottom-up* (de baixo para cima) e “ocorre em um processo ascendente, hierárquico e sequencial”.

No segundo grupo, o leitor se torna o centro da leitura. “Partem do leitor para o texto [...] a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali” (COSSON, 2009, p. 37). Silva (2011, p. 49) explica que esse é o modelo *top-down* (de cima para baixo). Nele, a leitura ocorria “em sentido descendente, ou seja, partia das unidades maiores e globais, valorizando o conhecimento prévio do leitor e as inferências realizadas por ele para a construção do sentido do texto”.

Já o terceiro consiste no modelo interacional. Cosson (2009) explica que esse modelo representa as teorias conciliatórias, onde tanto o leitor como o texto são importantes, e a leitura é vista como o resultado de uma interação. Ela aqui é percebida como um diálogo entre quem escreve e quem lê, e esses se encontram por meio do texto, que constrói seu sentido nessa interação. Portanto, mesmo que a leitura seja feita de forma solitária, ainda assim, consolida-se como uma atividade social.

Mendoza (1998, p. 51), no entanto, afirma que o conceito de leitura pode receber diferentes significados que, na verdade, fazem referência a etapas de seu processo. Para ele, “[...] a leitura como *arte* supõe o domínio de estratégias e táticas pessoais para estabelecer as conexões conceituais e as correlações entre a forma de expressão e os significados atribuídos, encaminhando tudo à uma leitura criadora, a qual requer que o leitor reconstrua o significado e seja capaz de elaborar sua interpretação pessoal diante as sugestões e estímulos oferecidos pelo texto”.²

Para o ensino e a aprendizagem da literatura, além de saber ler – conforme a concepção aqui defendida – é necessário que o aluno possua, ou desenvolva, o hábito leitor. Reyzábal e Tenorio (2004, p. 17-18) afirmam que, geralmente, alunos de diversos níveis de ensino não estão motivados o suficiente para a leitura, uma realidade ainda comum. Apesar dessa situação ter motivos diversos e complexos, eles sintetizam sua causa em: “1) A sociedade atual oferece outros produtos para o ócio que requerem menos esforço. 2) As obras recomendadas e as técnicas de acesso a elas não são adequadas para a idade e interesses dos estudantes (seja por sua extensão, tema, estilo, complexidade em geral, etc.)”³ (REYZÁBAL; TENORIO, 2004, p. 17-18). Isso, geralmente, pode incidir sobretudo nas gerações que cresceram cercadas pelas novas tecnologias.

Autores indicam que o hábito leitor e o gosto pela leitura sejam fomentados desde cedo, direcionando seu olhar e essa prática para o público infantil. Entretanto, os cuidados que eles propõem podem ser utilizados para qualquer idade, se adaptados, principalmente tratando da criação de um hábito leitor em língua estrangeira, que difere da leitura em língua materna. Pois, como esclarece Silva

² “La lectura como *arte* supone el dominio de estrategias y tácticas personales para establecer las conexiones conceptuales y las correlaciones entre la forma de expresión y los significados atribuidos, encaminado todo ello hacia una *lectura creadora*, la cual requiere que el lector reconstruya el significado y sea capaz de elaborar su personal interpretación ante las sugerencia y estímulos ofrecidos por el texto”.

³ 1) La sociedad actual ofrece otros productos para el ocio que requieran menos esfuerzo. 2) Las obras recomendadas y las técnicas de acceso a ellas no son adecuadas para la edad e intereses de los estudiantes (ya sea por su extensión, tema, estilo, complejidad en general, etcétera).

(2011), em uma língua estrangeira o leitor não conta com pistas sintáticas como o leitor nativo e, portanto, não pode fazer predições da mesma forma. Entretanto, o uso de um conjunto de estratégias durante a leitura em LE ajuda o leitor na sua interação com o texto, imprimindo-lhe significados, baseados nas suas vivências, experiências no seu conhecimento prévio.

Também devemos atentar-nos para o que considera Costa (2018) ao tratar da educação de jovens e adultos, mas que se aplica também para a terceira idade, que é a necessidade de o docente observar que a condição cognitiva e cronológica desses alunos é distinta, pois carrega toda uma experiência de vida.

Silva (2011, p. 47) informa que os textos não podem ser nem muito fáceis e nem muito difíceis, pois isso desestimula os alunos, é preciso que o docente recorra à nivelção e uniformidade. Também é necessário que evite as adaptações e/ou traduções por elas perderem o valor estético da obra original, afinal “[...] não consideramos como literatura as obras ou textos adaptados, por entendermos que na nova (re) escritura do texto, ele perde seu valor autêntico e estético e não consegue dar conta de dizer tudo o que foi dito na obra literária, já que é refeito e produzido para fins didáticos específicos” (SILVA, 2011, p.41).

Além de todos esses cuidados, Mendoza (1998) esclarece que é primordial que a leitura literária, principalmente em língua estrangeira, não seja trabalhada apenas como recurso para o ensino gramatical “[...] mas sim como uma maneira do aluno reconhecer as formas de uso da língua estudada, que são resultados de diversas convenções linguístico-culturais”. (SILVA, 2011, p. 50). Portanto, nós como professores de LE, atuantes como mediadores do processo de ensino/aprendizagem significativo da leitura literária, devemos sempre, mesmo que seja árduo, nos policiar para que nossa prática siga essas recomendações a fim de que possamos fomentar o hábito leitor em LE dos nossos alunos.

Entendemos, assim como Silva (2016, p.52), “[...] que o reconhecimento de um texto como literário, por parte do leitor é mais importante que a própria definição de literário”. Silva (2011) afirma que a divisão que há entre ser ou não literário é sutil e por isso, ocasionalmente, eles podem confundir-se “é importante considerarmos, ainda, o fato de que, em alguns casos, sempre haverá dúvida nos julgamentos do ser ou não ser literário, uma vez que os critérios de aferição são mutáveis” (SILVA, 2011, p.41).

Percebemos que gêneros textuais e literários são resultados de convenções sociais que determinam suas características, moldadas e estabelecidas ao longo do tempo. Mesmo que aparentemente, a princípio, mostrem-se estáveis, sabemos que estão sujeitas a mudanças, como destaca Silva (2016, p.55),

[...] conscientes de que os textos literários apresentam características próprias que os diferem de outros tipos de texto, [...] não sendo, portanto, algo fechado ou imutável, até porque sabemos que os gêneros textuais/discursivos são, conforme ressalta Bakhtin (2010), formas relativamente estáveis de enunciados, que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos nos quais estão inseridos.

Para os fins da nossa pesquisa, assim como Peris (2000), consideramos o caráter sociocultural do TL, incluindo a literatura popular, geralmente oriunda da tradição oral, como pequenos contos, provérbios, adivinhações e outros gêneros menores, que correspondem aos diversos usos linguísticos e às atividades de aprendizagem no ensino de línguas. Consideramos, também, os textos apresentados parcialmente ou em fragmentos, desde que não adaptados.

3 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A leitura literária pode proporcionar aos seus leitores não apenas lazer, como também aprendizado. Pode proporcionar viagens temporais; levá-los a outros mundos, reais ou fantásticos; fazer que conheça outros povos; proporciona inúmeras sensações, pois “[...] a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2009, p.17). No mesmo sentido, declara Reyzábal e Tenorio (2004, p.48) que “[...] a leitura é uma forma de

explorar e, portanto, de experimentar outras realidades no mais amplo sentido do término, o que satisfaria, em parte, a necessidade de viver coisas novas, diferentes as já assimiladas⁴.

Quando o indivíduo se aprofunda na leitura de uma obra literária, segundo Reyzábal e Tenorio (2004, p.46), simula viver as situações ali propostas pelo discurso e que, em muitos casos, nunca poderia de outra forma. Assim, ele pode sentir as sensações dessa vivência sem correr riscos, ou seja, pode acompanhar as grandes aventuras de Ulisses, tentar enfrentar os gigantes junto ao Don Quixote, ou esperar a grande volta de Aslam junto aos narnianos, sem sair do ambiente onde faz sua leitura.

Os autores esclarecerem que, nesse processo, o indivíduo pode satisfazer suas necessidades, elaborar teorias, se surpreender com o rumo da leitura e que, dessa forma, vislumbra infinitas possibilidades. Exemplificam, alegando que “[...] todos os que leem a história de Antígona se perguntam consciente ou inconscientemente se teriam agido como ela.”⁵ (REYZABÁL; TENORIO, 2004, p. 46). Podemos, enfim, por meio da literatura, alcançar outros tempos e espaços distantes ou próximos a nós, além de ser e viver como os personagens sem abandonar nossa individualidade (COSSON, 2009, p. 17).

Além disso, segundo Muñoz (2007, p. 15), “a literatura (oral ou escrita) é um dos patrimônios culturais que mais contribui em estruturar e reunir uma comunidade linguística⁶”. Assim, ela pode ser considerada como uma das formas de perpetuar elementos culturais dessas comunidades. Um ótimo exemplo é a literatura de cordel, poesia popular Nordestina conhecida por ser o jornal popular por conter temas da tradição oral, onde pode-se observar não somente a linguagem do povo nordestino, como também seus elementos culturais e históricos.

Assim, no ato da leitura, o aprendiz entra em contato com os elementos culturais de determinada sociedade. No âmbito do ensino da língua estrangeira, a literatura pode servir como modelo de língua a ser seguido, como contexto de uso, pode ser uma rica fonte de informação e, principalmente, pode ser trabalhada com o objetivo de motivar o aluno para a aprendizagem e a leitura (MUÑOZ 2007, p. 15).

No âmbito da língua estrangeira, ao ler na língua meta – no nosso caso a LE – o aprendiz tem a oportunidade de ter essa conversa com o autor nativo. Assim, pode obter um modelo da língua e ampliar seus conhecimentos de inúmeras formas, por ter uma efetiva fonte de informação, enquanto se deleita com a leitura. Afinal, de acordo com Mendoza (1998, p.49), só podemos dizer que dominamos uma língua quando sabemos ler em tal idioma, quando conseguimos compreender suas produções escritas.

Pretendendo, então, trabalhar a literatura no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, devemos, antes de tudo, reconhecer a importância do docente nesse processo, “uma vez que é o responsável por não só motivar o aluno para a leitura, bem como estimular a ativação do seu conhecimento prévio.” (SILVA, 2011, p. 44).

Também é papel do docente, de acordo com Silva (2016), utilizar estratégias para a leitura, além de sempre realizar, previamente, um planejamento que considere a realidade e busque despertar a motivação dos alunos. Devemos, também, conscientizar-nos de que as obras devem ser prazerosas para eles, entretanto, como adverte Cosson (2009, p.23): “Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Moreno (2011) argumenta que o aluno deve considerar-se como o protagonista no processo de ensino/aprendizagem da língua e da literatura. Além disso, defende que é imprescindível que seja consciente desse processo, ou seja, que saiba o que lhe é ensinado e por qual motivo.

⁴ “La lectura es una manera de explorar y por lo tanto de experimentar otras realidades en el más amplio sentido del término, lo que satisfaría, en parte, la necesidad de vivir cosas nuevas, diferentes a la ya asimiladas”.

⁵ “Todo el que lee la historia de Antígona se pregunta consciente o inconscientemente si hubiera obrado como ella”.

⁶ “La literatura (oral o escrita) es uno de los patrimonios culturales que más contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística”.

O autor explica, também, que a leitura deve ter como foco a melhoria da expressão dos alunos, partindo do princípio de que a língua é um sistema combinatório criativo com elementos finitos, no qual podemos formular infinitudes de significados. Além disso, explica que cabe ao professor criar uma ligação entre os discentes e o texto, pois esse deve lhes ser interessante e relevante, o texto deve ser significativo para os alunos.

Além de compreender o processo de ensino da leitura literária nas aulas de língua estrangeira, consideramos que é primordial entender como ele funciona para o nosso público-alvo, alunos da terceira idade. Portanto detalharemos, a seguir, de que forma é estruturado.

4 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E A LEITURA LITERÁRIA NA TERCEIRA IDADE

Atualmente, estamos vivendo em uma época de envelhecimento populacional. Em 2010, de acordo com a Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008), para cada 100 pessoas menores de 15 anos, existiam cerca de 30 pessoas com 60 anos ou mais no Brasil. Já no Rio Grande do Norte, essa proporção era de 29 para 100. Segundo o Instituto, como podemos conferir no gráfico abaixo, a projeção é de aumento até 2058.

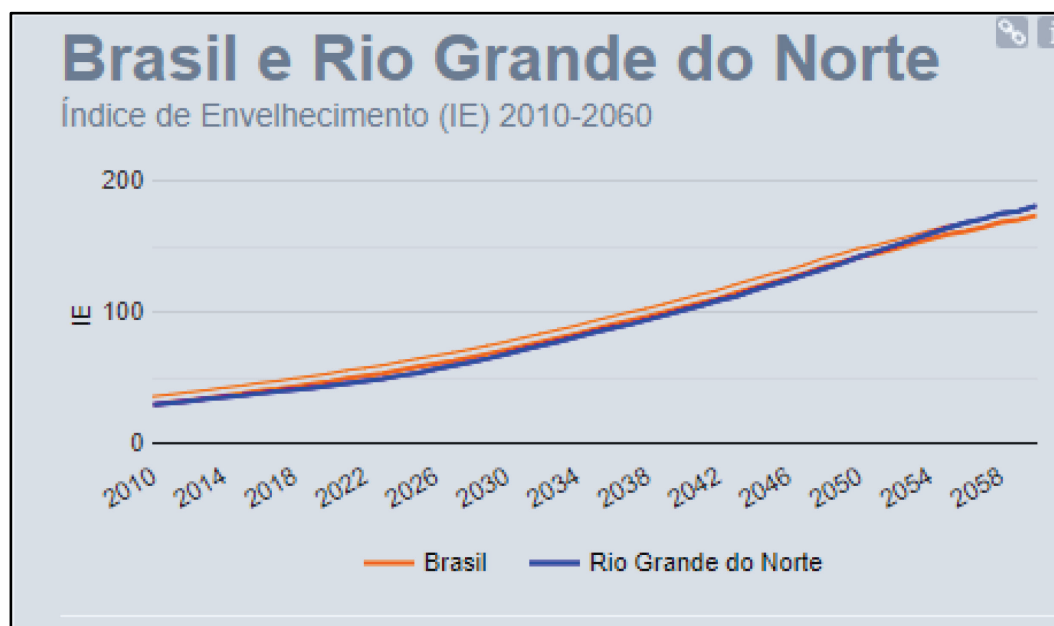


Figura 1: Gráfico do Índice de Envelhecimento (IE) 2010-2060

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008)

De acordo com Miranda, Mendes e Silva (2016), nossa população, cada vez mais, está sendo composta por pessoas idosas e isso se deve a fatores como redução das taxas de natalidade e mortalidade, melhorias no campo da saúde e tecnologia que permitem uma melhor qualidade de vida etc. Dessa forma, as autoras indicam que compreender um pouco mais o processo de envelhecimento e formas de manter os cidadãos dessa faixa etária social e economicamente integrados e independentes tem se tornado objeto de estudo dos meios acadêmicos e governamentais. Apesar dessa afirmativa, ainda são poucos os estudos sobre educação literária para esses grupos, e os disponíveis são compostos em sua maioria por temas voltados para saúde física e psicológica.

Mesmo com os novos olhares para esse grupo, ainda há o estigma social de que a velhice é o tempo do deterioramento corporal e mental. Sobre essa fase da vida, Mota, Pereira e Rodrigues (2014, p.107) declaram que, “Na sociedade brasileira, o lugar preservado às pessoas mais velhas, quase sempre, é o de exclusão social. Em vista disso, a sensação de não pertencimento vem contribuir para o seu isolamento, o sentir-se em um “não lugar”; [...]Torna-se urgente, então, que o indivíduo acima dos 60 anos assuma o desafio de se programar para novas experiências e projetos de vida”.

Em concordância com tal urgência, percebemos o papel da literatura no ensino da língua estrangeira na vida dessas pessoas, já que aprender uma LE é algo libertador e junta a leitura literária permite não somente novas possibilidades de enxergar o mundo, como também, proporcionar a elas uma maior inclusão social, realização pessoal, enfim, pode propor uma (re)invenção da vida, como supracitado pelas autoras, já que, atualmente, graças às novas percepções do envelhecer, cada vez mais “[...] a ideia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal” (MOTA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 107).

Com base na leitura dos estudos de Mota, Pereira e Rodrigues (2014), Rodrigues (2011), Alves (2018), e Cardoso *et al.* (2015), podemos concluir que, além de oferecer um aprimoramento dos conhecimentos dos alunos, as aulas de E/LE e a leitura literária também são capazes de proporcionar uma melhoria da memória, da cognição dos alunos e, principalmente, contribuir para sua socialização, propiciando, assim, uma melhor qualidade de vida, pois principalmente a socialização evita e/ou ameniza quadros depressivos, de ansiedade e outras mazelas que acompanham o isolamento.

No que tange ao ensino, Alves (2018), através de estudos de teóricos da gerontologia (campo de estudo sobre o envelhecimento humano e suas necessidades) e gerontologia educacional (estuda sobre como devem ser os conteúdos e didática para a terceira idade), propõe que existem três eixos organizacionais nos estudos sobre a velhice: o primeiro refere-se às atividades educacionais direcionadas para pessoas idosas ou de meia idade, o segundo constitui-se em atividades para o público geral sobre a terceira idade e envelhecimento e, por fim, o terceiro é composto por estudos de capacitação para os que desejam trabalhar com esse público. Dessa forma, considerando a função desta pesquisa, que é de propor atividades didáticas para alunos idosos, podemos nos encaixar no primeiro eixo.

A autora comenta que é necessário atentar para que haja uma satisfação das necessidades do nosso público para que não ocorra uma desmotivação do aprendizado e que, somente em seguida, seja feito uma assimilação dos conhecimentos. “A continuidade da formação do idoso deve contemplar sua aceitação e reconhecimento de si mesmo, pois ele passa por mudanças e necessidades sociais e políticas que permeiam no campo educacional, econômico e familiar.” (ALVES, 2018 p. 15). Ela esclarece que, ao contrário das crenças sociais, esse grupo de alunos tem a mesma capacidade que os jovens para aprender uma LE.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Quando nos dispomos a fazer algo, há um modo no qual devemos nos basear para realizá-lo. Nisto está o método. Oliveira (1999, p.57) explica que “[...] é uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo ou para explicá-lo”. Portanto, para atingir os objetivos aqui propostos, desenvolveremos uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Nosso estudo pode ser considerado bibliográfico pois: “[...] trata-se da pesquisa desenvolvida a partir de referências teóricas que apareçam em livros, artigos, documentos, etc. Vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico e são necessárias para fundamentar a pesquisa empírica [...]” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2012, p. 51).

Como complementa Gil (2010, p.29-31), ela “[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Dessa forma, inicialmente, faremos um levantamento bibliográfico para, através dos teóricos, explicar o que se entende por leitura, traçar o perfil leitor e do hábito de leitura e abordar a noção de gêneros textuais e gêneros literários. Em seguida, discutiremos sobre a leitura literária no ensino de línguas estrangeiras para a terceira idade. E, por fim, trataremos, brevemente, sobre outras pesquisas com a mesma temática que a nossa.

Nosso estudo é de natureza qualitativa uma vez que propomos uma ação a partir de observações de um contexto, de discussões e análises. De acordo com Chizzotti (2013, p. 9), a pesquisa qualitativa é “[...] um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Ou seja, buscamos entender o comportamento e as particularidades do nosso público-alvo – alunos do curso de LE do Centro de Promoção à Saúde do Idoso – por meio da observação e de questionários, para então desenvolver nossas propostas didáticas.

O curso ao qual direcionamos nossas propostas é o de Língua Espanhola de nível dois, na modalidade presencial, do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso – 2019⁷ do IFRN. A equipe responsável pela disciplina de LE tinha a pretensão de, ao final do atual projeto de extensão, torná-lo um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em LE para a terceira idade, tendo como objetivo principal, possibilitar uma formação em LE que contribua com o aperfeiçoamento pessoal e/ou profissional do público-alvo, por meio da aquisição das competências leitora, escrita, auditiva e oral de nível intermediário.

No entanto, devido à necessidade do distanciamento social – para diminuir o contágio do coronavírus durante a pandemia – todas as atividades presenciais foram paralisadas durante um longo período. Retornaram, parcialmente e de forma remota, porém o projeto alvo da nossa pesquisa, continuou paralisado, impossibilitando, com isso, um contato direto com o nosso público, logo, inviabilizando a aplicação das propostas didáticas. Para conseguir, então, as informações necessárias, realizamos a pesquisa com voluntárias desse projeto, que ministraram aulas para a referida turma.

Por meio das respostas obtidas, foi possível termos uma noção geral do perfil da turma e, assim, estabelecer critérios para a seleção do TL. O primeiro deles foi a extensão do texto, iniciando com textos mais curtos para depois partir para os mais longos. Também observamos a linguagem e a temática. Por fim, preferimos começar com os gêneros que os alunos haviam estudado anteriormente, para depois, inserir os demais. Além disso, esse questionário viabilizou a elaboração das propostas didáticas para a leitura do TL nas aulas de língua espanhola de nível intermediário do referido projeto, mesmo que, infelizmente, não as tenhamos aplicado.

5.1 PLANEJAMENTO DAS AULAS

A prática de um professor é sempre orientada, ou deveria sempre ser, por um planejamento, isso é imprescindível na prática docente. É no planejamento que o profissional escolhe, a partir das suas necessidades, do seu público e, principalmente, das determinações sociais, os conteúdos a serem ensinados, a metodologia, os recursos e a avaliação. Como descreve Luckesi (1999, p. 146), “[...] o ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico”. O autor explica que é político por ter objetivos intencionalmente determinados pelo meio social, é científico pois é necessário um conhecimento científico significativo para alcançar os objetivos propostos e é técnico por incluir modos operacionais que “[...] vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação.” (LUCKESI, 1999, p. 146). Dessa forma, podemos perceber que é de suma importância que sejam bem definidos os objetivos do aprendizado, os conteúdos, a metodologia a ser utilizada etc.

Pretendemos trabalhar a literatura no ensino espanhol como língua estrangeira com objetivo de, não somente, aproximar o aluno das formas escritas da língua, mas de fomentar um pensamento crítico para que possa tornar-se um leitor responsável, autônomo e competente, capaz de ler e interpretar a literatura e o mundo com seus próprios meios. Portanto, nesse sentido, elencamos os princípios norteadores – primordiais para que seja trabalhada a leitura literária nas aulas de E/LE – propostos por Silva (2016, p.230):

- 1º - Os textos escolhidos devem ser acessíveis, autênticos, que possibilitem a integração de diversas habilidades e que sejam motivadores. Além de ser necessário que o docente conheça bem e tenha feito leituras prévias de tais textos;
- 2º - A escolha deve ser feita com base nas preferências dos alunos e do professor, um não pode exceder o outro;
- 3º - A prática docente deve trabalhar o filtro afetivo, observando sempre as motivações dos alunos, elevando sua autoestima;
- 4º - O planejamento deve conter atividades de pré-leitura, leitura e pós leitura, que trabalhe a predição, compreensão e interpretação, de acordo com a necessidade da turma;
- 5º - O TL não pode ser trabalhado apenas como exemplo, como um pretexto para outros assuntos, deve ser trabalhado para a formação e enriquecimento da competência comunicativa, a partir da compreensão leitora;
- 6º - O TL não é o único tipo que dispõe de riquezas que possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas, entretanto, uma sistematização com a leitura literária proporciona uma melhoria no desenvolvimento das habilidades da competência literária e da compreensão leitora;

⁷ Disponível no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), <https://suap.ifrn.edu.br/projetos/projeto/4086/>

7º - As obras mais extensas podem ser trabalhadas em sala de aula por meio de fragmentos bem selecionados pelo docente, deve conter uma unidade de sentido em si mesmo e ser uma parte importante da obra, além de seguir os outros critérios já mencionados, pois isso pode estimular os alunos à leitura de obras mais complexas;

8º - O TL vai muito além do que uma fonte de cultura, é uma fonte de situações comunicativas que possibilita uma apropriação de formas linguísticas e socioculturais da língua estudada, além de fomentar o hábito de leitor literário dos alunos;

9º - A leitura e as atividades em grupo devem ser estimuladas, pois a troca de conhecimento que essas atividades proporcionam permitem um melhor desenvolvimento da formação comunicativa dos alunos;

10º - A compreensão leitora e a interpretação devem ser o foco das aulas de leitura literária, entretanto, isso não inibe o docente de elaborar atividades que estimulem as outras habilidades linguísticas.

A formulação das nossas propostas teve como base as considerações supracitadas e as contribuições de Silva (2016), Reyzábal e Tenório (2004), Muñoz (2007), Cosson (2009), Mendoza (1998) e Moreno (2011), que indicam que a aula de leitura literária deve ser estruturada em três momentos distintos, sendo eles: a pré-leitura, momento introdutório do TL, onde o professor cativa o aluno para o tema a ser trabalhado busca retomar os conhecimentos prévios dos discentes; a leitura, onde o discente tem o contato com o texto e realiza os procedimentos de leitura (pode ser mediada pelo professor, solitária ou das duas formas); por fim, a pós leitura, na qual o professor trabalha o texto com atividades relacionadas, com objetivo de fazer com que o aluno sistematize todo o assunto abordado. Podemos entender melhor no esquema proposto por Silva (2016).

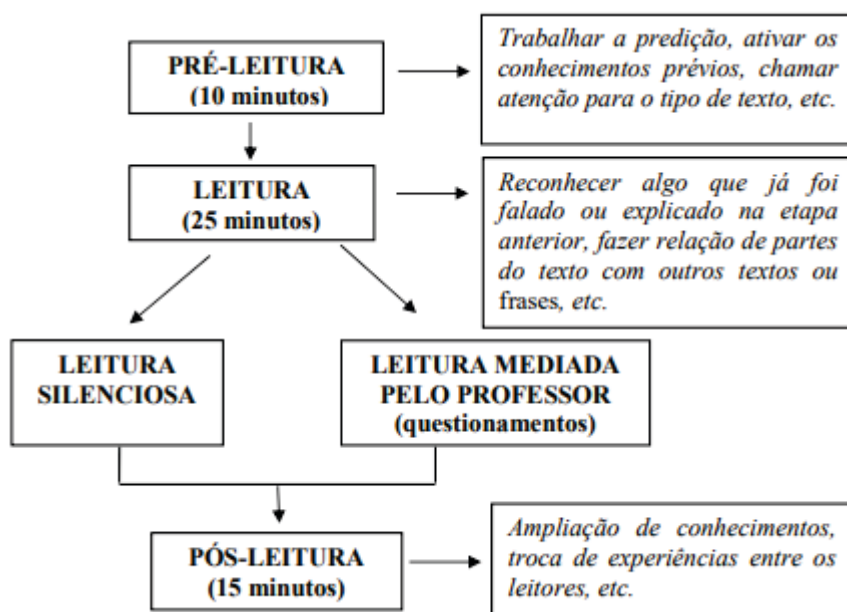


Figura 2: Esboço da estrutura das aulas de leitura

Fonte: Silva (2016)

No esquema, a autora estipula um tempo para cada momento, tendo como base a duração das aulas do ensino médio, que correspondente a cinquenta minutos. No nosso caso, como dispomos de uma hora e trinta minutos de aula, seguimos a mesma estrutura, porém, com distribuição de tempo distinta.

6 PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA ESPANHOLA NA TERCEIRA IDADE

Nessa seção, separada em dois subtópicos, apresentamos as nossas propostas didáticas. Na primeira, trabalhamos o microconto *Los juegos del Tiempo*. Na segunda, o romance *Sin Noticias de Gurb*.

6.1 PROPOSTA I

Aula – Microconto

Los juegos del Tiempo

(Eduardo Galeano, 2004).

Dizquedicen que había una vez dos amigos que estaban contemplando un cuadro. La pintura, obra de quién sabe quién, venía de China. Era un campo de flores en tiempo de cosecha.

Uno de los dos amigos, quién sabe por qué, tenía la vista clavada en una mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas. Ella llevaba el pelo suelto, llovido sobre los hombros.

Por fin ella le devolvió la mirada, dejó caer su canasta, extendió los brazos y, quién sabe cómo, se lo llevó.

Él se dejó ir hacia quién sabe dónde, y con esa mujer pasó las noches y los días, quién sabe cuántos, hasta que un ventarrón lo arrancó de allí y lo devolvió a la sala donde su amigo seguía plantado ante el cuadro.

Tan brevísima había sido aquella eternidad que el amigo ni se había dado cuenta de su ausencia. Y tampoco se había dado cuenta de que esa mujer, una de las muchas mujeres que en el cuadro recogían amapolas en sus canastas, llevaba, ahora, el pelo atado en la nuca.

Antes da leitura (35 minutos)

- Reunir os alunos em pé perto do quadro como se estivessem em um museu contemplando obras de arte em exposição. Em seguida, colocar as imagens, a seguir, no quadro (pode ser colada ou projetada) e pedir que os alunos descrevam oralmente e que também anotem em uma folha para ser entregue, todos os elementos delas, com o objetivo de trabalhar *las descripciones*. Para isso pode-se direcionar perguntas, sobre as figuras do tipo: *¿Cómo lleva el pelo?* *¿Cuál el color de su piel?* *¿Cuáles son los nombres de sus vestimentas?* Em seguida, pode-se indagar sobre o cenário: *¿Dónde están las personas?* *¿Qué hacen allí?* *¿Cuál será la estación del año?* *¿Conocen el tipo de planta que está en la imagen?* Também pode-se pedir que, além da descrição física, os alunos façam uma pequena análise, como se fossem críticos de arte em uma galeria, pedir que digam quais das duas eles preferem e por qual motivo.



Imagem 1: Mulher no campo de flores

Fonte: Walbourn [19--?]

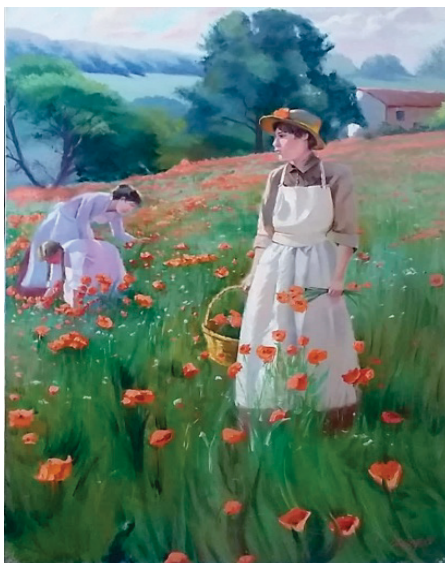


Imagem 2: Mulheres no campo de flores

Fonte: Arte de envelhecer (2019)

- Após esse momento, explicar que os alunos assistirão a um fragmento de um filme onde acontece algo curioso e pedir que anotem os fatos que mais chamem atenção. O filme será *Las crónicas de Narnia: la travesía del Viajero del Alba*. Deve estar legendado e a projeção deve ser do início até 08:30m, no momento em que os personagens entram no quadro e voltam para Nárnia. Logo após, perguntar quais acontecimentos eles anotaram e comentar sobre eles. O objetivo dessa atividade é que percebam o objeto em comum com a atividade anterior, que é o quadro.

- Posteriormente, comentar sobre o poder da imaginação e as possibilidades que ela pode criar ao observar um quadro.

Durante a leitura (30 minutos):

- Para esse momento, o professor pode dividir o texto em fragmentos e espalhá-los pela sala (antes do início da aula). A turma pode ser dividida em grupos que devem procurá-los e organizá-los formando, assim, o texto completo para iniciar a leitura. Caso a ordem esteja equivocada, pode-se sugerir dicas de como organizá-lo.

- A segunda leitura será silenciosa e individual para que os alunos possam verificar as palavras das que desconhecem o significado. Para isso, podem utilizar dicionários ou pesquisas na internet. Em seguida, deve-se pedir para que comentem quais as palavras já conheciam, a fim de valorizar os conhecimentos prévios. Após esse momento, o docente pedirá para que os discentes comentem quais palavras necessitaram de pesquisa e que expliquem o significado encontrado.

Após a leitura (25 minutos):

- Pedir que os alunos comentem sobre a história e sobre o que aconteceu com o personagem, fazendo relação com as imagens mostradas anteriormente, com o fragmento do filme e com os comentários dos alunos sobre o poder da imaginação.

- Por fim, voltar com a atividade do quadro e pedir que os alunos escrevam uma história, a partir daquelas imagens.

6.2 PROPOSTA II

Aula – Novela/Romance

Observação: Essa proposta foi pensada para contemplar quatro encontros. O primeiro destinado para a introdução da obra, sendo utilizados os dois horários disponíveis (2h/a). Já para os dois seguintes será destinado apenas um momento do horário para a leitura e a discussão de um fragmento da obra (30m de cada encontro). Por fim, no último, utilizaremos todo o horário (2h/a) para a finalização da obra trabalhada.

Aula de abertura

Sin Notícias de Gurb

DÍA 9

00.01 (hora local) Aterrizaje efectuado sin dificultad. Propulsión convencional (ampliada). Velocidad de aterrizaje: 6.30 de la escala convencional(restringida). Velocidad en el momento del amaraje: 4 de la escala Bajo-U1 0 9 de la escala Molina-Calvo. Cubicaje:AZ-0.3.

Lugar de aterrizaje: 63Ω (IIβ) 28476394783639473937492749.

Denominación local del lugar de aterrizaje: Sardanyola.

07.00 Cumpliendo órdenes (mías) Gurb se prepara para tomar contacto con las formas de vida (reales y potenciales) de la zona. Como viajamos bajo forma acorpórea (inteligencia pura-factor analítico 4800), dispongo que adopte cuerpo análogo al de los habitantes de la zona. Objetivo: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial). Consultado el Catálogo Astral Terrestre Indicativo de Formas Asimilables (CATIFA) elijo para Gurb la apariencia del ser humano denominado Marta Sánchez.

07.15 Gurb abandona la nave por la escotilla 4. Tiempo despejado con ligeros vientos de componente sur; temperatura, 15 grados centígrados; humedad relativa, 56 por ciento; estado de la mar, llana.

07.21 Primer contacto con habitante de la zona. Datos recibidos por Gurb: Tamaño del ente individualizado, 170 centímetros; perímetro craneal 57 centímetros; número de ojos, dos; longitud del rabo, 0.00 centímetros (carece de él). E lente se comunica mediante un lenguaje de gran simplicidad estructural, pero de muy compleja sonorización, pues debe articularse *mediante el uso de órganos internos*. Conceptualización escasísima. Denominación del ente, Lluc Puig i Roig (probable recepción defectuosa o incompleta). Fundación biológica del ente: profesor encargado de cátedra (dedicación exclusiva) en la Universidad Autónoma de Bellaterra. Nivel de mansedumbre, bajo. Dispone de medio de transporte de gran simplicidad estructural, pero de muy complicado manejo denominado Ford Fiesta.

07.23 Gurb es invitado por el ente a subir a su medio de transporte. Pide instrucciones. Le ordeno que acepte el ofrecimiento. Objetivo fundamental: no llamar la atención de la fauna autóctona (real y potencial).

07.30 Sin noticias de Gurb.

08.00 Sin noticias de Gurb.

09.00 Sin noticias de Gurb.

12.30 Sin noticias de Gurb.

20.30 Sin noticias de Gurb.

DÍA 10

07.00 Decido salir en busca de Gurb.

Antes de salir oculto la nave para evitar reconocimiento e inspección de la misma por parte de la fauna autóctona. Consultado el Catálogo Astral, decido transformar la nave en cuerpo terrestre denominado vivienda unifamiliar adosada, calef. 3 dorm. 2 bñs. Terraza. Piscina comunit. 2 plzs. Pkng. Máximas facilidades.

07.30 Decido adoptar la apariencia de ente humano individualizado. Consultado Catálogo, elijo el conde-duque de Olivares.

07.45 En lugar de abandonar la nave por la escotilla (ahora transformada en puerta de cuarterones de gran simplicidad estructural, pero de muy difícil manejo), opto por naturalizarme allí donde la concentración de entes individualizados es más densa, con objeto de no llamar la atención.

08.00 Me naturalizo en lugar denominado Diagonal-Paseo de Gracia. Soy arrollado por autobús número 17 Barceloneta-Vall d'Hebrón. Debo recuperar la cabeza, que ha salido rodando de resultas de la colisión. Operación dificultosa por la afluencia de vehículos.

08.01 Arrollado por un Opel Corsa.

08.02 Arrollado por una furgoneta de reparto.

08.03 Arrollado por un taxi.

08.04 Recupero la cabeza y la lavo en una fuente pública situada a pocos metros del lugar de la colisión. Aprovecho la oportunidad para analizar la composición del agua de la zona: hidrógeno, oxígeno y caca.

08.15 Debido a la alta densidad de entes individualizados, tal vez resulte algo difícil localizar a Gurb *a simple vista*, pero me resisto a establecer contacto sensorial, porque ignoro las consecuencias que ello podría tener para el equilibrio ecológico de la zona y, en consecuencia, para sus habitantes.

Los seres humanos son cosas de tamaño variable. Los más pequeños de entre ellos lo son tanto, que si otros seres humanos más altos no los llevaran en un cochecito, no tardarían en ser pisados (y tal vez perderían la cabeza) por los de mayor estatura. Los más altos raramente sobrepasan los 200 centímetros de longitud. Un dato sorprendente es que cuando yacen estirados *continúan midiendo exactamente lo mismo*. Algunos llevan bigote; otros barba y bigote. Casi todos tienen dos ojos, que pueden estar situados en la parte anterior o posterior de la cara, según se les mire. Al andar se desplazan de atrás a adelante, para lo cual deben contrarrestar el movimiento de las piernas *con un vigoroso braceo*. Los más apremiados refuerzan el braceo por mediación de carteras de piel o plástico o de unos maletines denominados Samsonite, hechos de un material procedente de otro planeta. El sistema de desplazamiento de los automóviles (cuatro ruedas pareadas rellenas de aire fétido) es más racional, y permite alcanzar mayores velocidades. No debo volar ni andar sobre la coronilla si no quiero ser tenido por excéntrico. Nota: mantener siempre en contacto con el suelo un pie – cualquiera de los dos sirve – o el órgano externo denominado culo.

(Eduardo Mendonza, 2008)

Antes da leitura (40 minutos):

- Inicialmente, questionar sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca das *novelas*. Indagando se eles conhecem o gênero, se tiveram contato, se lembram de autores, histórias ou personagens famosos – em língua espanhola ou em língua portuguesa – e se sabem quais são suas principais características. É necessário anotar as respostas no quadro para as discussões seguintes, para que os alunos possam ter uma melhor visualização das relações entre as características que foram mencionadas e as que o docente explanará.

- Em seguida, apresentar um resumo da história do gênero, como se desenvolveu na Espanha e na América do Norte, bem como elencar algumas das principais obras e autores. Além de apresentar, também, um breve esquema com suas principais características, sempre relacionando com as respostas obtidas anteriormente.

- Após essa introdução, fazer um círculo de conversa e questionar se conhecem as características de um diário (anotar as respostas no quadro), se já escreveram algum, se leram o de alguém ou se já tiveram o seu lido (no caso de respostas positivas para a primeira pergunta). Posteriormente, confessar que já leu o diário de alguém muito importante e esperar as reações. Após um pequeno mistério, revelar que nesse diário viu informações e que, em todos os momentos, quem escreveu procurava por Gurb. Em seguida, incitar a imaginação dos alunos com perguntas sobre o que, ou quem, seria Gurb. Para gerar suspense e curiosidade, até o momento da leitura, a professora os deixará em dúvida, apenas anotará as respostas que surgirem em um caderno para ser utilizado no final da aula e nas seguintes.

- Após esse momento, ainda sem revelar o dono do diário, apresentar uma rápida biografia de Eduardo Mendoza.

- Logo após, explicar que eles irão ler uma obra do autor e apresentar apenas o título. A partir disso, trabalhar a predição dos alunos e, novamente, voltar a indagar sobre o que pode ser Gurb.

Durante a leitura (40 minutos):

- Iniciar a leitura grupal do primeiro capítulo, que nessa obra é separada pelos dias do personagem. À medida que em que siga a leitura, o docente pode fazer relação das características da obra com as que foram elencadas pelos alunos. Bem como, ao final de cada hora relatada do personagem, pode ir explicando possíveis dúvidas.

- Após esse momento, revelar que o diário que a professora havia lido, na verdade, é o mesmo que os alunos acabaram de ler. Indagar sobre o que aconteceu com o protagonista e relacionar com as previsões feitas anteriormente. Novamente, indagar sobre o que ou quem é Gurb e seu amigo.

- Em seguida, dar continuidade na leitura. A cada hora relatada, parar um momento para comentar com os alunos quais aspectos da nossa sociedade o protagonista achou peculiar, discutir sobre os motivos, bem como quais comportamentos dele chamaram a atenção dos alunos. A professora pode apresentar imagens e explicar rapidamente, à medida que surgirem, os locais ou figuras históricas citados na obra, como, por exemplo, o Diagonal-Paseo de Gracia ou como o do Conde-duque de Olivares.



Imagem 3: Diagonal-Paseo de Gracia

Fonte: Ajuntament de Barcelona Distrito de L'Eixample (2015)



Imagem 4: Pintura do Conde-duque de Olivares

Fonte: Velázquez [16--?]

Após a leitura (10 minutos):

- Debater sobre as primeiras impressões dos alunos sobre o texto, verificar se houve predições que acertaram quanto à natureza de Gurb e de seu companheiro.
- Para finalizar, combinar com a turma a quantidade de capítulos que lerão em casa (estipulamos para nossa turma até o final do capítulo “*Día 14*”). Como atividade, para cada capítulo lido, os alunos deverão assumir a identidade de Gurb e criar um diário semelhante ao da obra, porém, contando seu lado da história (a versão de Gurb). A produção deverá ser entregue, ao término da leitura completa obra, em um momento de culminância, quando os alunos apresentarão suas versões uns aos outros. Por fim, perguntar quais são suas expectativas para essa tarefa e anotar o que for dito para utilizar na última aula.

Encontros seguintes (dois encontros)

A quantidade de momentos destinados para essa parte pode variar conforme o ritmo de leitura da turma, portanto, o docente deve estipular, em concordância com os alunos, a quantidade de capítulos que serão lidos em casa para que essa sequência funcione. De acordo com a caracterização da nossa turma, estipulamos trinta minutos de dois encontros para essa etapa.

Antes da leitura (5 minutos):

- Perguntar aos alunos quais foram as partes que mais apreciaram, quais não e o que chamou mais atenção durante a leitura. Verificar se tiveram dúvidas, como fizeram para resolvê-las e ajudá-los caso ainda tenham alguma. Por fim, fazer um pequeno resumo sobre o ocorrido com o personagem durante esses dias. Antes de iniciar a leitura, indagar aos alunos o que eles acham que acontecerá nos capítulos seguintes (pedir para que se houver alunos que já tenham lido essa parte, que não comentem nada sobre o que acontecerá para que todos possam apreciar as teorias dos colegas).

Durante a leitura (20 minutos):

- Realizar a leitura dos dois capítulos seguintes, utilizando o mesmo procedimento da primeira aula.

Após a leitura (5 minutos):

- Debater sobre as impressões dos alunos sobre o texto, verificar se as teorias coincidiram com os dias do personagem.
- Na última aula desse bloco, encaminhar a leitura dos capítulos finais e lembrar que a seguinte será a última, quando os alunos irão apresentar suas histórias para os colegas.

Aula de encerramento

Antes da leitura (15 minutos):

- Perguntar aos alunos quais foram as partes que mais apreciaram da obra e quais não. O que chamou mais atenção durante a leitura. Verificar se tiveram dúvidas, como fizeram para resolvê-las e ajudá-los caso ainda tenham alguma. Por fim, perguntar se eles descobriram o que é Gurb, se pesquisaram as figuras histórias que os personagens se disfarçam, caso não, apresentar imagens e fazer uma rápida explicação.

Durante a leitura (60 minutos):

- Nesse momento, os alunos lerão suas produções. É indicado que se sentem próximos, criando uma atmosfera amistosa, de conversa e interação.
- A cada leitura, a professora pode realizar comentários junto com a turma sobre as decisões dos alunos e sobre o andamento da história.

Após a leitura (15 minutos):

- Após a leitura dos alunos, indagar quais foram as expectativas durante e após esses momentos de leitura e escrita. Comparar com as ditas durante a primeira aula e perguntar aos alunos quais contribuições essas aulas trouxeram para eles.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo principal foi de desenvolver propostas didáticas que incentivassem a leitura do TL nas aulas de espanhol como língua estrangeira para a terceira idade, que pudessem ser elaboradas e aplicadas para os alunos do Projeto de Extensão Programa Saúde e Cidadania na Melhor Idade – Centro de Promoção à Saúde do Idoso do IFRN, dessa forma, contribuindo para a formação leitora desses alunos.

Os questionamentos que nortearam a resolução do nosso objetivo foram: quais critérios devem ser adotados para escolher o TL para as aulas da referida disciplina e de que forma sua leitura pode ser trabalhada nas aulas? Para sua resolução nos dedicamos à leitura da bibliografia elencada. Através das contribuições dos autores, compreendemos o funcionamento, os objetivos e, acima de tudo, a importância na vida escolar do letramento literário e como aplicá-lo em nossas aulas. Entendemos o processo e o impacto do aprendizado de uma língua estrangeira na vida dos alunos idosos, bem como o papel da leitura literária nesse contexto.

A partir das contribuições de Cosson (2009), Mendoza (1998), Muñoz (2007), Reyzábal e Tenorio (2004), Silva (2016), entre outros, percebemos que a leitura literária é um instrumento didático que proporciona inúmeras possibilidades de ser trabalhada em sala de aula. Sua abordagem proporciona aos estudantes momentos de lazer, de brincadeiras, de interação, ao mesmo tempo em que favorece o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso, de acordo com Mota, Pereira e Rodrigues (2014), Rodrigues (2011), Alves (2018), e Cardoso *et al.* (2015), integra o aluno idoso no convívio social, contribuindo de inúmeras formas para uma melhoria na qualidade de vida.

Por isso, desenvolvemos nossas propostas buscando o incentivo à leitura do TL nas aulas, estruturadas com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira, trabalhamos os conhecimentos prévios dos alunos, estimulando sua curiosidade em relação aos temas abordados, bem como preparando-lhes para o momento da leitura. Nela, buscamos um espaço para o contato com o texto, para a interação e diálogo entre aluno e texto, uma circunstância para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos. Por fim, na última parte dessa estrutura, buscamos sempre realizar atividades que levassem os alunos a uma compreensão e reflexão dos conteúdos e que eles pudessem, de alguma forma, expressar esse aprendizado.

Como nos detivemos apenas à proposição das aulas, destacamos a possibilidade de sua aplicação pelos demais pesquisadores. Compreendemos a dificuldade de alguns docentes, sobretudo do ensino médio, por terem a carga horária reduzida e entendemos que trabalhar a literatura nesse contexto é um desafio ainda maior. Dessa forma sugerimos, nesses casos, a fragmentação e adaptação das propostas em duas aulas ou mais, considerando que elas têm duração de 2h/a (01h30m).

Esperamos que, cada vez mais, os docentes contemplem o texto literário nas suas aulas, com o objetivo de trabalhá-lo em si e por si, sem torná-lo um exemplo para outras temáticas. Dessa forma, fomentando o letramento literário em seus alunos, tornando-os leitores críticos, fazendo da leitura literária um hábito em suas vidas, dentro e fora do contexto escolar.

Por fim, pretendemos contribuir, também, para os estudos sobre o letramento literário nas aulas de língua espanhola para terceira idade, um campo de estudo ainda incipiente, de forma que mais pesquisadores se debrucem sobre esse ramo de investigação, dando mais notoriedade a esse público.

REFERÊNCIAS

AJUNTAMENT DE BARCELONA DISTRICTO DE L'EIXAMPLE. *Los laterales de la Diagonal y del paseo de Gràcia serán para uso ciudadano*. 2015. 1 fotografia. Disponível em: https://ajuntament.barcelona.cat/eixample/es/noticia/los-laterales-de-la-diagonal-y-del-paseo-de-gracia-seran-para-uso-ciudadano_134718. Acesso em: 15 nov. 2020.

ALVES, T. Ba. *A terceira idade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira moderna*. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11583/1/CT_COLET_2018_1_09.pdf. Acesso em: 4 mar. 2020.

ARTE DE ENVELHECER. 3724657. 2019. 1 gravura. Disponível em: <https://artedeenvelhecer.com.br/coisas-que-ganhamos-no-caminho-2/attachment/3724657/>. Acesso em nov. 2020.

CARDOSO, J. da S. *et al.* Aprendizagem de idiomas na terceira idade: muito além de um passatempo. In: BAALBAKI, A. *et al.* (org.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro. p. 73-89, 2015. Disponível em: <http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/linguagem08.html>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, M. T. V. da. *Práticas de Leitura Literária no Ensino de Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos*. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Espanhol) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1613>. Acesso em: 28 abr. 2018.

GALEANO, E. *Bocas del tiempo*. Buenos Aires: Catálogos, 2004. Disponível em: http://resistir.info/livros/galeano_bocas.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE (org.). *Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação: Índice de Envelhecimento (IE)*. 2008. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

LIMA, M. C. A. de. *Leitura literária em aulas de língua espanhola na Residência Pedagógica do IFRN*. 2019. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Espanhol) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LUCKESI, C. C.. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDOZA, A. F. *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 1998. (Colección Recursos, n. 28).

MENDONZA, E. *Sin noticias de Gurb*. Barcelona: Seix Barral, 2008. 143 p.

MICHALISZYN, M. S. ; TOMASINI, R. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, G. M. D.; MENDES, Antônio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lucia Andrade da. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 507-519, jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-98232016000300507&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 21 maio 2020.

MORENO, V. *Cómo hacer lectores competentes: guía práctica: reflexiones y propuestas*. Navarra: Editorial Pamiela, 2011.

MOTA, K. M. S.; PEREIRA, A. da S.; RODRIGUES, M. E. de O. S. Leituras compartilhadas, memória e envelhecimento. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 105-116, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/827>. Acesso em: 21 jun. 2020

MUÑOZ, R. A. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como le /l2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.

OLIVEIRA, S.L. *Tratado de metodologia científica*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PERIS, E. M. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *I Lenguaje y textos*, n. 16, p. 101-129, 2000.

REYZÁBAL, M. V.; TENORIO, P. *El aprendijaze significativo de la literatura*. 4. ed. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 2004. (Colección Aula Abierta).

RODRIGUES, L. C. B. Terceira idade e ensino de língua estrangeira: O papel da afetividade e da socialização. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, 2011. p. 2556- 2565. Trabalho apresentado no 15º Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/218.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

SILVA, G. M. da. *O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE*. 2011. 311 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, G. M. da. *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária dos alunos de língua de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública*. 2016. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VELÁZQUEZ, C. de D. *Retrato del conde Duque de Olivares*. [16--?]. 1 gravura. Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/diego-vel%C3%A1zquez/retrato-del-conde-duque-de-olivares-7Vf687VHGPIY29juHwmHAw2>. Acesso em nov. 2020.

WALBOURN, E. [Sem título]. [19--?]. 1 gravura. Disponível em: <https://hu.pinterest.com/pin/606437906055061363/>. Acesso em nov. 2020



Recebido em 21/07/2021. Aceito em 20/02/2022.

ARTE PARA BAILAR: EL CANDOMBE DE RADA PARA FIGARI

ARTE PARA DANÇAR: O CANDOMBE DE RADA PARA FIGARI ART TO

DANCE: RADA'S CANDOMBE FOR FIGARI

Luciana Contreira Domingo*

Universidade Federal do Pampa

Renan Cardozo**

Universidade Federal de Pelotas

RESUMEN: Esta unidad didáctica muestra el arte rioplatense en diferentes expresiones. Con muestras auténticas de lengua buscamos auxiliar el profesorado en su tarea de enseñar español en Brasil, inspirarlos a crear sus propios materiales desde informaciones y contenidos accesibles en Internet y, finalmente, pero no menos importante, expandir el razonamiento de los alumnos de Brasil sobre la cultura afro uruguaya, estimulándolos a pensar sobre puntos de su propia cultura. La unidad está estructurada en tres momentos: el primero se apoya en una breve actividad de precalentamiento y acercamiento al campo semántico con el que se encontrarán durante toda la iniciativa. El objetivo es desarrollar la competencia léxica fundamental para las labores que se realizarán luego; el segundo momento muestra diez labores que conjugan diferentes destrezas comunicativas; el tercero y último culmina en una actividad de escritura que privilegia el género carta personal.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Español. Arte. Candombe. Unidad didáctica.

RESUMO: Esta unidade didática apresenta a arte rio-platense em diferentes expressões. Com materiais autênticos de língua, pretendemos auxiliar os professores em sua tarefa de ensinar espanhol no Brasil, inspirá-los a criar seus próprios materiais educativos a partir de informações e conteúdos disponíveis na Internet e, por último, mas não menos importante, expandir o pensamento dos estudantes brasileiros sobre a cultura afro-uruguiaia, estimulando-os a pensar sobre sua própria cultura. A unidade

* Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta no Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão. E-mail: ludomingo@gmail.com.

** Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: renancardozo@gmail.com.

é estruturada em três momentos: o primeiro é baseado em uma breve atividade introdutória e uma abordagem do campo semântico que eles encontrarão durante toda a iniciativa. O objetivo é desenvolver a competência lexical fundamental para as tarefas que serão realizadas posteriormente; o segundo momento mostra dez tarefas que combinam diferentes habilidades comunicativas; o terceiro e último momento culmina em uma atividade de escrita que privilegia o gênero carta pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol. Arte. Candombe. Unidade didática.

ABSTRACT: This didactic unit presents the rioplatense art in different expressions. With authentic language samples, we aim to assist teachers in their task of Spanish teaching in Brazil, to inspire them to create their own educational materials from information and content available on the Internet, and, last but not least, to expand the Brazilian students' thinking about Afro-Uruguayan culture, stimulating them to think about their own culture. The unit is structured in three moments: the first one is based on a brief introductory activity and on an approach to the semantic field that they will encounter during the whole initiative. The objective is to develop the fundamental lexical competence for the tasks that will be realized later; the second moment shows ten tasks that combine different communicative skills; the third and last one culminates in a writing activity that privileges the personal letter genre.

KEY WORDS: Spanish teaching. Art. Candombe. Didactic unit.

1 INTRODUCCIÓN

Esta unidad didáctica presenta el arte rioplatense en diferentes expresiones. La pintura y especialmente la música pueden convertirse en herramienta didáctica en las clases de lenguas ampliando el repertorio cultural del alumnado auxiliándolos, entre otras cosas, a superar estereotipos y prejuicios sociales. A través de las manifestaciones artísticas de una sociedad, podemos entender su manera de comprender el mundo y de contar su propia historia. Por esa razón, las clases de lenguas tienen en el arte una fuente original y auténtica.

En esta propuesta traemos a dos referentes de la cultura rioplatense y el universo del ritmo candombe uruguayo. Con muestras auténticas de lengua buscamos auxiliar el profesorado en su labor de enseñar español en Brasil, inspirarlos a producir sus propios materiales a partir de informaciones y contenidos disponibles en Internet y, por último, pero no por eso menos importante, ampliar el conocimiento de los estudiantes brasileños sobre la cultura afro uruguaya, estimulándolos a pensar sobre aspectos de su propia cultura.

La unidad está organizada en tres partes: la primera consiste en una breve actividad de precalentamiento y acercamiento al campo semántico con el que se encontrarán a lo largo de toda la propuesta. La idea es desarrollar la competencia léxica necesaria para las tareas que desarrollarán posteriormente; la segunda parte presenta diez tareas que conjugan diferentes destrezas comunicativas, de comprensión – audición y lectura – y de expresión – oralidad y escritura; la tercera y última culmina en una actividad de escritura que privilegia el género carta personal. A través de ese género, los estudiantes entablarán un diálogo de respuesta entre el pintor Pedro Figari y el cantautor Rubén Rada utilizando el conocimiento construido a lo largo de la unidad.

La ejecución de pequeñas tareas que culminarán en una tarea global en la que se utilizarán los conocimientos previamente adquiridos y construidos enmarca la propuesta en lo que se denomina enfoque por tareas.

Cabe decir que la unidad atiende a diferentes niveles y contextos, presenciales y virtuales, de enseñanza de lengua española. Otrosí, permiten que el docente inserte los distintos contenidos lingüísticos del currículo escolar o académico ya que todas las actividades permiten ampliación y explotación gramatical. Además, la propuesta está pensada de forma a estimular la autonomía del alumnado, ya que propone tareas orientadas a la investigación y comprobación de datos en páginas web, proporcionando la construcción del conocimiento que permitirá la realización de la tarea final y el desarrollo de otras competencias o literacidades necesarias a su formación.

La propuesta didáctica culmina con un breve momento de autoevaluación en el cual el estudiante es invitado a reflexionar sobre lo estudiado e identificar cinco cosas que haya aprendido. Con esta última actividad pretendemos destacar la importancia de la autogestión en los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras clases.

En la próxima sección presentamos una discusión teórica que define nuestras elecciones y pauta la propuesta.

2 DESCOLONIZANDO SABERES EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

Nuestra reflexión respecto de la enseñanza y del aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) y la observación de los contextos en los cuales nos insertamos, nos muestran que la perspectiva intercultural crítica representa la mejor salida para una educación lingüística orientada a la diversidad y al respeto por las culturas. Entendemos la perspectiva intercultural crítica como herramienta, proceso y proyecto construido y mantenido por y entre todos los ciudadanos.

Conjugar la producción del conocimiento producido en contextos plurales y diversos, la manera de ser y de estar de las sociedades hispanohablantes y llevarlos a clase no es una tarea sencilla para los educadores del lenguaje que nos inscribimos en una perspectiva decolonial. La ausencia de procesos históricos, sociales y culturales en los currículos y materiales didácticos para la enseñanza de ELE, tales como expresiones y manifestaciones de movimientos sociales y colectivos negros, indígenas, homosexuales, identidades no binarias, etc. es prueba de ello. Pensemos, por ejemplo, en los mapas donde la representación del globo terrestre que al pretender mostrar extensiones, formas y límites define el imaginario colectivo sobre los espacios territoriales y, por ende, sus habitantes. Entendemos que esa misma inquietud la tuvo el pintor uruguayo Joaquín Torres García al proponer otra orientación espacial con su conocida obra *América invertida*:

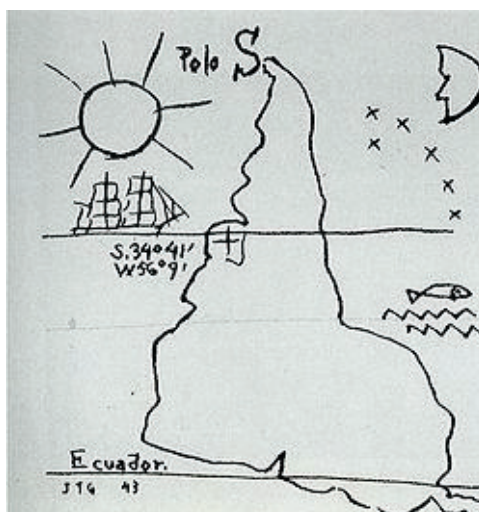


Imagen 1: América Invertida

Fuente: García (1941)

La imagen, dibujada en 1935, dialoga con la indagación de Walsh, en 2009, al preguntarse y preguntarnos sobre la representación espacial que nos han enseñado desde siempre:

¿Qué implica que este mapa localice siempre a Europa en la mitad y a América del Norte mucho más grande que América del Sur? ¿No tiene esta localización algo que ver con las representaciones que la educación construye sobre la geografía, la política, las culturas y el poder y saber relacionados a ellas, sobre las nociones dominantes del “Norte” – ligadas al desarrollo y al progreso, como regiones económicamente poderosas – con relación a las “otras”, ¿especialmente a las llamadas del “Tercer mundo”? (WALSH, 2009, p. 183)

Podemos ampliar la discusión preguntándonos cómo nos afecta esa disposición espacial en nuestra forma de enseñar lenguas o ¿cómo influye la configuración espacial que nos enseñaron a través de los mapas en nuestras clases de español en Brasil? Y seguimos dialogando con Walsh sobre el impacto de esa representación en nuestro sistema educativo:

Es una perspectiva presente en universidades, colegios y escuelas, que exalta la producción intelectual euroamericana como ciencia y conocimiento universales, relegando en forma oposicional el pensamiento del Sur – sea latinoamericano, africano o de los otros “sures del planeta – al estatus de “saber localizado”, negando el hecho de que el conocimiento producido en Europa y Estados Unidos también es local; su universalización al resto del mundo como algo obligatorio para todos es, en efecto, el problema central de la geopolítica del conocimiento y su legado colonial e imperial. (WALSH, 2009, p. 187)

Consonante a la autora, nuestro trabajo pretende contribuir al debate sobre la enseñanza de español en Brasil. Para tanto, adoptamos los principios teóricos del Grupo Modernidad/ Colonialidad (M/ C) formado por intelectuales de diferentes universidades latinoamericanas y estadounidenses. El recorte que realizamos destaca las ideas de colonialidad del poder, del saber y del ser y justifica las elecciones metodológicas y el material fuente que utilizamos en la unidad didáctica que presentamos.

La idea de colonialidad no se limita únicamente a los ámbitos económico y político, establece una dimensión epistémica generando otras colonialidades como las del saber y del ser. Para Quijano (2000), la condición colonial legitima las relaciones de dominación impuestas por la conquista, legitimando así, una inferioridad cultural e intelectual, originando la colonialidad del saber. Así se establece la expansión del colonialismo europeo por el mundo originando la perspectiva eurocéntrica del conocimiento. De ahí se origina la colonialidad del ser, definida por Maldonado-Torres como:

El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad. La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación, dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129-130)

Entendemos que, como profesores de ELE en Brasil, conviene que nos preguntemos respecto de la cultura y de la interculturalidad en las relaciones de subordinación de poderes y saberes. La interculturalidad, más que relación entre culturas o procesos de mezclas e hibridaciones, representa un camino de enfrentamiento, conflicto, negociación y construcción. El concepto de interculturalidad que nos interesa desarrollar en nuestras prácticas docentes y en los materiales didácticos que producimos es definido por Walsh (2010) como interculturalidad crítica, una perspectiva teórica que cuestiona la colonialidad del poder.

Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. (WALSH, 2010, p 79)

Creemos que la escuela, en especial las clases de lenguas en todos los niveles representan un espacio especial para la construcción, el desarrollo y el mantenimiento de la perspectiva defendida por Walsh. Los docentes que actuamos en esos contextos podemos convertirnos en mediadores en esos procesos que posibilitan la transformación de los aprendientes a partir de la reflexión y su relación con el medio, con otros individuos, con otra lengua-cultura, con su propia lengua-cultura.

En Domingo (2015), sugerimos una enseñanza pautada por una acción de lectura e interpretación del Otro denominada Literacidad Intercultural. La Literacidad Intercultural como perspectiva para enseñanza de lenguas tiene como objetivo estimular el dominio de prácticas sociales en contextos multiculturales considerando la contribución de otros pueblos, de otras lenguas-culturas.

Enseñar español en Brasil bajo la idea de la Literacidad Intercultural que concebimos supone, como explicitamos en la unidad didáctica que presentamos a continuación: (i) buscar el diálogo con otras culturas a partir de puntos comunes con la nuestra; (ii) involucrar al sujeto aprendiente en su proceso de aprendizaje, así como sus experiencias en lengua materna y en otras lenguas, sus expectativas respecto al aprendizaje del nuevo idioma; (iii) utilizar representaciones auténticas de la lengua que pretendemos enseñar con muestras reales y contenidos significativos y, finalmente, (iv) incluir aspectos de la cultura del estudiante, mención a lugares y grupos sociales de su contexto de origen.

Lo anteriormente expuesto justifica nuestra elección por considerar culturas e identidades periféricas y marginadas y establecerlas como interlocutoras para el diálogo con nuestra propia cultura. La cultura afro uruguaya en todas sus expresiones dialoga sobremano con la cultura brasileña. Diferente a los referentes culturales de prestigio que estamos acostumbrados a encontrar en propuestas para la enseñanza de español (los comúnmente encontrados en libros didácticos de ELE: Pablo Picasso, Dalí, Frida Kahlo, Fernando Botero, etc.) el ritmo *candombe* uruguayo, con frecuencia confundido por nuestros estudiantes con el *candomblé brasileiro*, no suele figurar en los materiales disponibles y fácilmente encontrados en Internet o en el mercado editorial.

Al elegir los uruguayos Pedro Figari y Rubén Rada para componer la propuesta, creemos romper con la matriz decolonial que privilegia siempre las mismas voces. Una unidad didáctica sobre la cultura afrouriuguaya privilegia y destaca el pensamiento y las voces del Sur (WALSH, 2009: 87). Conviene aclarar que la inspiración para la elaboración del material es totalmente personal y, creemos, ha tocado en nuestras raíces afrobrasileñas.

En la próxima sección presentamos la propuesta y los elementos metodológicos que la conforman.

3 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Objetivos:

- General:

Conocer el *candombe* a través del arte rioplatense.

- Específicos:

Investigar la vida y la obra del pintor uruguayo Pedro Figari y del cantante Rubén Rada;

Seleccionar información de los artistas en sitios de internet;

Comprender el valor del *candombe* en la cultura uruguaya;

Aprender/practicar el género carta personal.

Contenidos:

- Comunicativos:

Expresar opinión, describir imágenes pictóricas, compartir informaciones sobre la cultura, género carta personal.

- Culturales:

Género *candombe*; vida y obra del pintor Pedro Figari; vida y obra del cantante Rubén Rada; arte rioplatense.

- Léxico:

Colores, formas, características personales, características estéticas.

Público al que se destina:

Esta propuesta se destina a estudiantes del nivel B1, de acuerdo con el Marco común de referencia europeo de las lenguas (MCER), bien como a grupos de noveno año de la enseñanza fundamental brasileña. Sin embargo, puede ser adaptada a otros objetivos, contextos y niveles de enseñanza.

Considerando los puntos explicitados arriba, a continuación, presentamos la unidad didáctica “Arte para Bailar: el candombe de Rada Para Figari”.

Para comenzar...

1. Observa las palabras en recuadro abajo. ¿Las conoces? ¿Qué relación pueden tener? ¿En qué contexto (s) las usarías?

Ritmo	Danza	Pampa	Tradición	Madera
Costumbre	Río de la Plata	Gauchos	Afroamericanos	Esclavitud

¡Ojo! Fíjate en estas palabras, las encontrarás más adelante.

Comenzamos...

1. Lee con mucha atención el escrito que sigue:

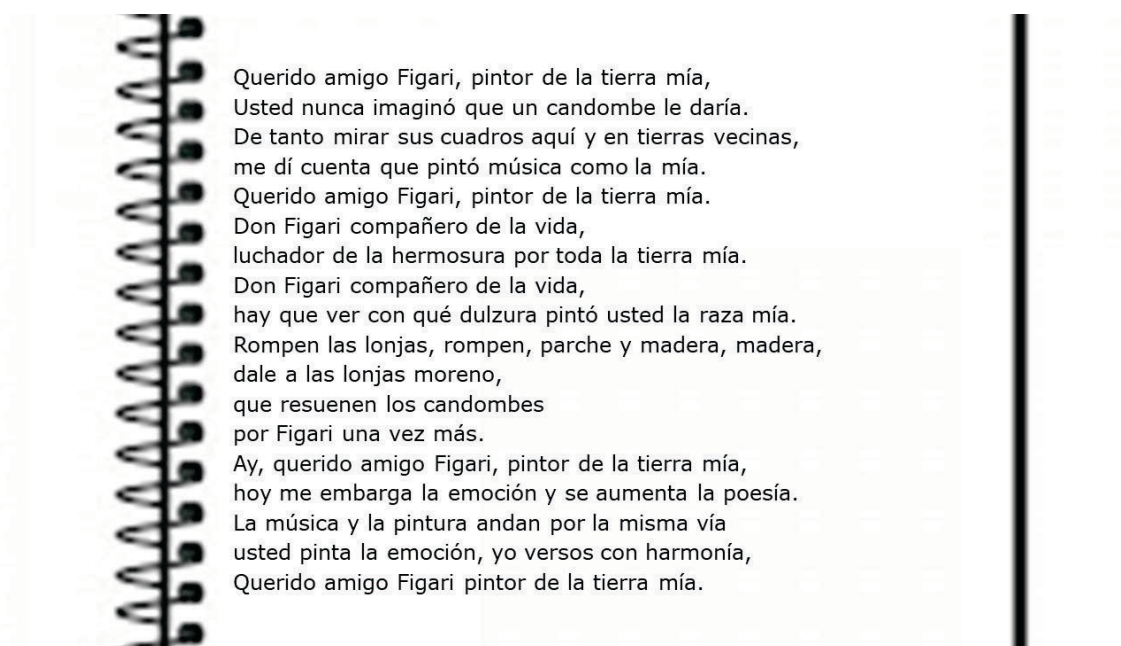


Imagen 2: Candombe para Figari

Fuente: Elaborado por los autores

- ¿De qué trata el escrito?
- ¿A quién se destina?
- ¿Quién lo escribe?
- ¿Quién es Figari?

2. Vuelve a leer el texto, ¿qué cosas podemos inferir sobre Figari a partir de su contenido?

3. Seguramente sueles recurrir a *Google* cuando tienes alguna duda o necesitas buscar información desconocida. ¿Sabes que ese buscador también brinda mucho contenido sobre las artes y la cultura en general?

- a. Entra a <https://artsandculture.google.com/> y echa una mirada.
- b. A continuación, escribe *Pedro Figari* en el buscador. Eso es parte de las obras que vas a encontrar:



Imagen 3: Obras de Pedro Figari

Fuente: Figari

- c. Observa con atención cada obra, pincha sobre las mismas para que puedas ver en detalle cada una. Ahora contesta:
- ¿Qué características tienen?
 - ¿Qué colores predominan?
 - ¿Hay una temática que se repita en las diferentes obras?
 - A partir de las características de las obras, ¿qué período histórico está retratado?
4. Vamos a leer nuevamente el texto para Figari. Busca en los recuadros abajo elementos que aparecen en sus obras.

Marca con una X los elementos que identificaste en las obras de Figari

Querido amigo Figari, pintor de la tierra mía,	Usted nunca imaginó que un candombe le daría.	De tanto mirar sus cuadros aquí y en tierras vecinas,	me dí cuenta que pintó música como la mía.	Querido amigo Figari, pintor de la tierra mía.	Don Figari compañero de la vida,
luchador de la hermosura por toda la tierra mía.	Don Figari compañero de la vida,	hay que ver con qué dulzura pintó usted la raza mía.	Rompen las lonjas, rompen, parche y madera, madera,	dale a las lonjas moreno,	que resuenen los candombes
por Figari una vez más.	Ay, querido amigo Figari, pintor de la tierra mía,	hoy me embarga la emoción y se aumenta la poesía.	La música y la pintura andan por la misma vía	usted pinta la emoción, yo versos con armonía,	Querido amigo Figari pintor de la tierra mía.

Imagen 4: Elementos de las obras de Figari

Fuente: Elaborado por los autores

5. Ahora te contamos que el texto que acabaste de leer es, en realidad, una canción muy conocida del cantautor uruguayo Rubén Rada. Entra a Rada (2016), escucha con atención su ritmo y atrévete a cantar también.

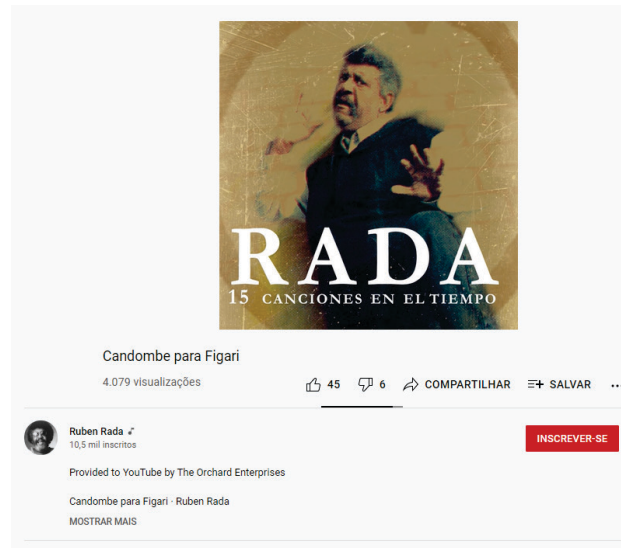


Imagen 5: Candombe para Figari

Fuente: Rada (2016)

- ¿Ya conocías ese ritmo? ¿Sabes cómo se llama?
- ¿Qué te parece el título de la canción? ¿Qué otro nombre le darías?
- Vuelve a escuchar la canción, ¿puedes identificar los instrumentos musicales que la ejecutan?
- El ritmo candombe se ejecuta con tres tambores de distintos tamaños: chico, repique y piano. ¿Qué diferencias habrá entre ellos? Entra a <http://www.candombe.com/spanish.html>, selecciona dos características de cada uno y completa la tabla abajo:

Chico	Repique	Piano
1.	1.	1.
2.	2.	2.

6. Pedro Figari y Rubén Rada son dos importantes artistas uruguayos y referentes en la cultura rioplatense. Ahora que ya conoces algo de ellos, es hora de profundizar un poquito más. Entra a las páginas que se indican abajo, lee con atención la información que se brinda:

Pedro Figari: http://www.candombe.com/html_sp/figari.html

Rubén Rada: <http://www.candombe.com/spanish.html>

¿Crees que Figari y Rada se conocieron?

¿Por qué Rada le dedica una canción a Figari?



Imagen 6: Rada y Figari (1)

Fuente: Elaborado por los autores

7. Ahora ya sabes que Figari retrató en sus obras al universo personal de Rada. Lee los dos textos, retirados del sitio Museo Figari (2019), que se te ofrecen abajo.

Texto 1

Pedro Figari
Candombe
Óleo sobre cartón
40 x 50 cm
En custodia del Museo Figari

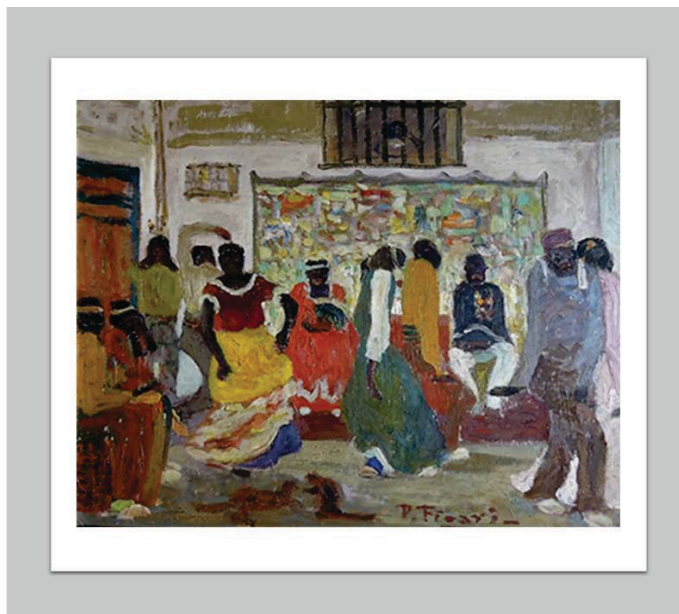


Imagen 7: Candombe

Fuente: Figari (2018)

“El candombe es una práctica y un espacio cultural que surgió y se desarrolló en las ciudades capitales del Río de la Plata, Montevideo y Buenos Aires (...) Es música de tambores, danza, canción y espectáculo musical-teatral del ámbito del carnaval. Es la memoria de los africanos forzados a migrar y esclavizados en el Río de la Plata, cuya cultura fue su único equipaje.” Así comienza por definir el candombe la musicóloga y antropóloga Olga Picún en un ensayo de reciente publicación¹.

Pedro Figari fue uno de los primeros artistas en rescatar estas prácticas culturales y contribuyó fuertemente a su difusión mundial. Pintó cientos de candombes a partir de recuerdos propios y de información que había recibido, ya sea a través de testimonios orales como de lecturas. Este hecho apuntala la autenticidad histórica de sus registros -en las poses, en los instrumentos musicales, en las ceremonias que acompañan la danza-, más allá de la libertad en que desarrolla plásticamente sus motivos: un espíritu de algarabía preside la pintura.

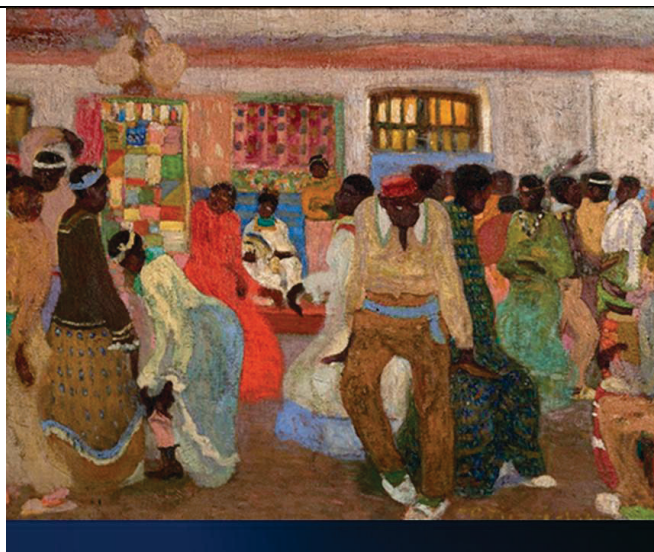
La escena ha sido dispuesta frontalmente, como en un escenario teatral, y ofrece un conjunto de personajes que se entregan a la danza mientras los reyes sentados al fondo presiden la fiesta y otras dos figuras al costado, sentados, tocan el tambor y cantan. La jaula en el margen superior izquierdo y la reja del balcón al centro del cuadro evocan el origen esclavo de la comunidad negra y contrastan con el colorido telón de fondo y los movimientos “sincopados” del baile, que expresan libertad. Dos gatos en el margen inferior parecieran participar del jolgorio. Con su reconocida maestría para el gesto y la pincelada suelta, Figari logra transmitir en este cuadro una atmósfera festiva, de gran dinamismo y energía desatada.

Esta pieza perteneció a Delia Figari de Herrera, hija de don Pedro. Recientemente ha sido cedida en préstamo por un particular para su exhibición por dos años en el Museo Figari.

1. *El candombe y las escenas de Pedro Figari: diálogos entre el pasado y el presente. Pedro Figari: memorias africanas.* MASP - Museo Figari - MNAV, San Pablo, 2018.

Disponible en: <<https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/112435/20/mecweb/en-foco-candombe?contid=10752>>. Acceso el 26 ago.2021.

Texto 2



Pedro Figari
Candombe
Óleo sobre tela
56 x 78 cm, 1921

Imagen 8: Candombe

Fuente: Figari (2018)

Se respira musicalidad en esta obra temprana de Pedro Figari. Afirma la musicóloga Olga Picún, en un ensayo de reciente publicación: “El *candombe* es una práctica y un espacio cultural que surgió y se desarrolló en las ciudades capitales del Río de la Plata, Montevideo y Buenos Aires, aunque en ambas tomó caminos diferentes (...) Es música de tambores, danza, canción y espectáculo musical-teatral del ámbito del carnaval. Es la memoria de los africanos forzados a migrar y esclavizados en el Río de la Plata, cuya cultura fue su único equipaje”. * Estos aspectos se ven reflejados en esta tela de Figari, con una imaginación que los revive y resignifica.

La tela fue pintada en Buenos Aires el año en que realizó su primera exposición, cuando el artista tenía sesenta años de edad. Los sonidos casi se pueden adivinar saliendo del cuadro, inducidos por los movimientos que imprime a los bailarines. También podemos intuir el bullicio de una veintena de personajes que se aprietan como en un friso compacto y sinuoso. El artista se demora con parsimonia en el detalle de los coloridos vestidos y las vivas telas que cuelgan al fondo hechas con retazos, introduciendo elementos abstractos en la composición, notas de color que buscan subrayar la musicalidad y los ritmos del baile.

Este cuadro perteneció a la hija mayor de Pedro Figari, María Elena, pasó luego a los fondos del Museo Histórico Nacional y estuvo expuesta en importantes exposiciones, como la reciente “*Pedro Figari: nostalgias africanas*” llevada a cabo en el Museo de Arte de San Pablo. Hoy forma parte del acervo del Museo Figari y la hemos escogido para celebrar el Día del Patrimonio dedicado a la música uruguaya.

* PINCÚN, Olga. “El candombe y las escenas de Pedro Figari: diálogos entre el pasado y el presente” en *Pedro Figari: nostalgias africanas*, Museu de arte de São Paulo Assis Chateaubriand, San Pablo, 2018. Disponible en: <<https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/121655/20/mecweb/candombe?contid=10752>>. Acceso el 26 ago.2021.

8. Sin duda, las dos obras son muy expresivas de la cultura afrouruguaya y afroamericana.

- ¿Qué expresiones de tu propia cultura también presentan los elementos mencionados sobre la obra de Figari?
- ¿Conoces pintores brasileños que también utilicen esos elementos en sus obras?
- ¿Qué ritmos musicales conoces que comparten con el candombe las mismas características?
- ¿Qué ritmos musicales consideras como parte de tu cultura?
- ¿Qué instrumentos musicales identificas como referente cultural en Brasil?
- Habla con tus compañeros, ¿qué ritmo musical es el más representativo de la cultura brasileña en la actualidad?

g. Brasil y Uruguay poseen dimensiones geográficas bastante distintas. Consulta un mapa de Latinoamérica y reflexiona: siendo Brasil un país de dimensiones continentales, ¿es posible que haya unanimidad respecto a ritmos musicales? ¿Puede ser que todos los brasileños se sientan representados por un único ritmo?

9. Abajo te presentamos seis términos clave para la cultura del candombe. Relaciona cada término a su definición correcta.

- () Milongón
- () Cuerda
- () Candombe
- () Morenos
- () Tambor
- () Comparsa

- a. Es el nombre que se le da a la familia formada por los tres tambores del candombe: piano, chico, y repique. Como mínimo, una cuerda consiste de tres personas, cada una tocando uno de los tres
- b. Estilo musical rítmico Afrouruguayo, basado en tres tambores: piano, chico y repique.
- c. Grupo que interpreta candombes durante el carnaval Montevideano.
- d. Término cordial para personas negras en Uruguay.
- e. Un candombe algo más lento.

10. Ahora entra a <http://www.candombe.com/spanish.html> y verifica tus respuestas.

Para terminar...

1. En el recorrido por parte de la vida y obra de Figari y Rada vimos que ellos no vivieron en la misma época. O sea, no se conocieron, razón por la cual decimos que el homenaje que le hace Rada a Figari es póstumo. Pero bueno, sigamos ejerciendo nuestra creatividad.

Si Figari tuviera la oportunidad de agradecerle a Rada el homenaje que recibió, ¿qué crees que le diría?, ¿qué piensas que escribiría?



Imagen 9: Rada y Figari (2)

Fuente: Elaborado por los autores

2. ¿Qué género utilizas para comunicarte con tu familia y con tus amigos? Seguramente lo haces a través de aplicaciones de mensajes, como *WhatsApp*, u otras redes, como *Instagram*, *Facebook*, etc. ¿no es cierto? Sin embargo, hay un género cada vez menos utilizado en la actualidad, pero que sigue teniendo su importancia: la carta personal. Y, seguramente, sería la utilizada por Figari para contestarle a Rada.

Ahora bien, ¿sabes qué características tiene ese género? ¿Has escrito o recibido una carta alguna vez?

La página del Centro Virtual Cervantes ofrece contenido que te auxiliará en tus producciones escritas (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, s/d):

3. Visítala y apunta lo que dice sobre el género carta personal. Luego, ¡manos a la obra!

4. A lo largo de las actividades de esta unidad realizamos un recorrido sobre la cultura afrouruguaya a partir de la pintura y la música, manifestaciones artísticas que, según Rada en la letra de *Candombe para Figari*, “andan por la misma vía”. Seguramente, la experiencia contribuyó para que ampliaras tus conocimientos sobre el país vecino y sobre nuestra propia cultura. Habrás entendido que, con Uruguay, compartimos muchas características fundamentales a nuestra identidad nacional, especialmente el legado de nuestros antepasados afrodescendientes. Deseamos que sigas reflexionando sobre el tema y sugerimos que incursiones en otras canciones y manifestaciones artísticas de nuestra Latinoamérica. Para finalizar, apunta 5 cosas que aprendiste a lo largo de esta unidad didáctica.

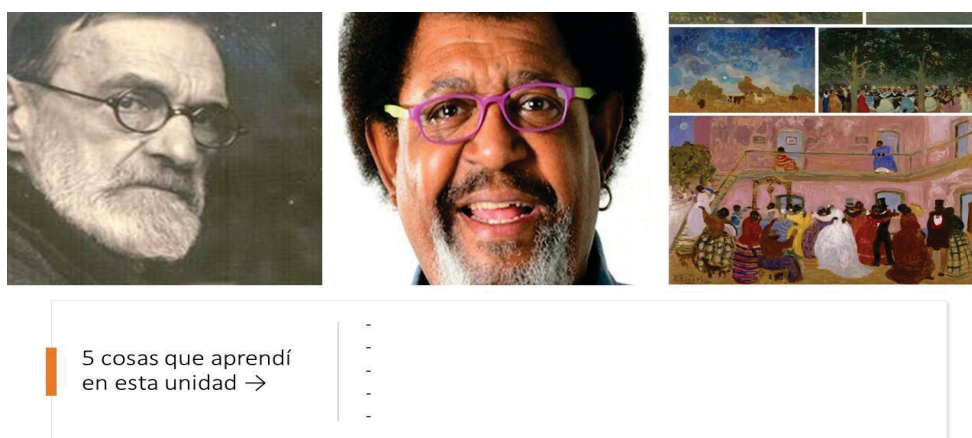


Imagen 10: Rada y Figari (3)

Fuente: imagen elaborada por los autores

4 CONSIDERACIONES FINALES

Diferentemente de las expresiones artísticas que se presentan a los alumnos en las clases de idiomas, a lo largo de la unidad didáctica "Arte para Bailar: el candombe de Rada para Figari" exploramos el arte y la cultura que se consideran periféricos y marginales, estableciendo un diálogo con nuestra cultura y nuestras experiencias. Los arreglos del candombe uruguayo se desarrollan a través de tres tipos de tambores, el piano, el chico y el repique, juntos forman la cuerda.

Así como algunos ritmos brasileños, el candombe, a través de sus tambores, celebra la memoria de los negros que fueron obligados a venir a América como esclavos. Como forma de resistencia, la danza y la música estuvieron siempre presentes en sus manifestaciones culturales, ya sea en las senzalas o en los quilombos. Por lo tanto, además de conocer el candombe a través del arte de rio-platense, podemos trabajar con la historia, la geografía y otros conocimientos relacionados con el contexto cultural e histórico en cuestión.

La unidad didáctica presentada se dividió en tres momentos: el primero, precalentamiento y acercamiento, en el que abordamos la propuesta, desarrollando la competencia léxica para las siguientes tareas; el segundo, nos centramos en diferentes habilidades comunicativas, de comprensión -audición y lectura- y de expresión -oralidad y escritura-; el tercer momento, lo finalizamos con una actividad de escritura. Anclados en un movimiento decolonial, creemos que el desarrollo de las actividades más allá de los contenidos comunicativos, culturales y léxicos, nos permite repensar los modelos y materiales que hemos encontrado a lo largo de nuestra trayectoria docente. Por último, destacamos la importancia de añadir en las escuelas, cada vez más, las culturas

afroamericanas y otras culturas invisibles, como una forma de reconocernos y reconocer al otro, una relación intercultural que, según Walsh (2010), presupone la promoción de valores, actitudes, prácticas, conocimientos y respeto.

REFERENCIAS

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Géneros discursivos y productos textuales: inventario B1-B2. S/D. *Biblioteca del profesor*. Disponible em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_b1-b2.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

DOMINGO, L. C. *Letramento Intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras*. 2015. 206f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

FIGARI, P. Memorias Africanas. *Museo Figari*. 2018. Disponible em: <https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/112435/20/mecweb/en-foco-candombe?contid=10752>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FIGARI, P. Nostalgias Africanas. *Museo Figari*. 2018. 28 jul. 2022. Disponible em: <https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/v/121655/20/mecweb/candombe?contid=10752>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FIGARI, P. Exposição Online. *Art And Culture*. S/D. Disponible em: <https://artsandculture.google.com/search?q=pedro%20figari%2F>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GARCÍA, J. T. *Universalismo Construtivo*. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-167.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 122-151.

RADA, R. Candomblé para Figari. *Canal de Youtube de Ruben Rada*. 2016. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=2X-GfQEnRnY>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SERRANI, S. *Discurso e leitura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, C.; VIAÑA, J.; TAPIA, L. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia, 2010, p. 75-96.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ed. Abya-Yala, 2009.



Recebido em 01/09/2021. Aceito em 05/03/2022.

**O SENTIMENTO
DE SOLIDÃO
E ABANDONO
EM A *FLOR*
DO MEU SEGREDO,
DE ALMODÓVAR:
UMA UNIDADE DIDÁTICA
PARA A CLASSE
DE ELE**

**EL SENTIMIENTO DE SOLEDAD Y DE ABANDONO EN *LA FLOR DE MI SECRETO*, DE
ALMODÓVAR: UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA CLASE DE ELE**

**THE FEELING OF LONELINESS AND ABANDONMENT IN ALMODÓVAR'S *THE FLOWER OF
MY SECRET*: A DIDACTIC UNIT FOR THE ELE CLASS**

Beatriz Martín-Gascón*

Universidade de Córdoba

RESUMEN: La presente unidad didáctica sobre *La flor de mi secreto*, del director español Pedro Almodóvar, tiene como objetivo fundamental acercar al aprendiente de ELE al universo del director manchego. Asimismo, busca potenciar la expresión lingüística de emociones negativas como la soledad o el abandono en el alumnado avanzado de ELE a través de este filme. Así, el análisis realizado permitirá, por un lado, identificar y utilizar diferentes formas de expresar el dolor por el abandono y otros sentimientos como la soledad y la tristeza, valorando la intertextualidad como una forma de ampliar el conocimiento de la expresión del desamor. **PALABRAS CLAVE:** Pedro Almodóvar. Expresión de emociones. ELE. Intertextualidad.

RESUMO: O objetivo principal desta unidade didática sobre *A Flor do Meu Segredo*, do diretor espanhol Pedro Almodóvar, é aproximar o aluno de ELE ao universo do diretor manchego. Por outro lado, a unidade didática busca promover a expressão lingüística de emoções negativas como a solidão ou o abandono em alunos avançados do ELE por meio desse filme. Assim, a unidade

* Es doctora por la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación incluyen la lingüística aplicada, la enseñanza-aprendizaje de ELE y la conceptualización-expresión de la emoción. E-mail: beatricemartingascon@gmail.com.

realizada permitirá, por um lado, identificar e utilizar diferentes formas de expressar a dor do abandono e outros sentimentos como a solidão e a tristeza, valorizando a intertextualidade como forma de ampliar o conhecimento sobre a expressão do desgosto.

PALAVRAS-CHAVE: Pedro Almodóvar. Expressão de emoções. ELE. Intertextualidade.

ABSTRACT: The main objective of this didactic unit on *The Flower of My Secret* by Spanish filmmaker Pedro Almodóvar is to bring the ELE learner closer to the universe of the Manchego director. Furthermore, it aims to enhance the linguistic expression of negative emotions such as loneliness or abandonment in advanced ELE students through this film. Thus, the analysis carried out will allow, on the one hand, to identify and use different ways of expressing the pain of abandonment and other feelings such as loneliness and sadness, valuing intertextuality as a way of expanding the knowledge of the expression of heartbreak.

KEYWORDS: Pedro Almodóvar. Expression of emotions. ELE. Intertextuality.

1 INTRODUCCIÓN

Al igual que cualquier otro medio de comunicación audiovisual, la labor del cine no se reduce a informar o divertir. El cine va más allá permitiendo que el espectador se adentre en el estudio de la sociedad y entre en contacto con diferentes pensamientos y actitudes. De esta manera, aunque por naturaleza el cine no tenga el fin de educar, actúa como un recurso didáctico al servicio de la enseñanza de una lengua extranjera. En el ámbito teórico y aplicado del Español como Lengua Extranjera (ELE) destacan los trabajos de diferentes autores que subrayan la productividad didáctica del cine en el aula (ALCONERO GUTIÉRREZ, 2009; COSTA VILLAVERDE, 2006; LEWIS Y TIERNEY, 2011; TORO ESCUDERO, 2009). Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) hace referencia al cine español en el capítulo 10 y considera interesante que el alumnado extranjero conozca aquellas películas de los países hispanos con proyección internacional. En este sentido, la filmografía de Pedro Almodóvar resulta relevante en el aula de ELE. En el inventario de referentes culturales de este documento, aparece recogida la importancia que ocupa el cine de este director al reunir las condiciones de universalidad y de accesibilidad, ambos criterios establecidos por el propio PCIC en la elección de materiales de ELE (MARTÍNEZ SERRANO, 2015).

Si bien el film de Almodóvar, *La Flor de mi secreto*, se ha explotado en diferentes estudios que abordan también las emociones y la interculturalidad (CRESPO FERNÁNDEZ, 2012; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, 2008; RABASCO y SORIANO, 2007), hasta la fecha no se han trabajado aspectos como la importancia de la literatura y de la intertextualidad como vehículo de expresión de los sentimientos. El presente artículo pretende contribuir a estudios previos sobre la importancia del cine como recurso efectivo y afectivo en el aprendizaje de una lengua y su cultura. En concreto, presenta una propuesta de aplicación de un largometraje del reconocido director español, Almodóvar, con el fin de desarrollar la expresión de sentimientos en español con un alumnado brasileño, destacando el rol de la intertextualidad. *La flor de mi secreto* ha sido elegida en esta ocasión, ya que este film de Almodóvar permite poner de relieve los numerosos puentes que unen España con Brasil.

2 EL ROL DEL CINE EN EL AULA DE ELE

Como afirma López Rodríguez (2019, p. 66), la riqueza semiótica del cine y su contacto directo con el contexto sociocultural del país ofrecen amplias posibilidades para los docentes de lenguas. A este respecto, son numerosos los autores que muestran la efectividad del cine en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las distintas competencias en una lengua. Entre ellos, destaca Costa Villaverde (2006), quien defiende el rol fundamental de las películas en el desarrollo de las distintas destrezas. Este autor sostiene que el alumnado está así expuesto a muestras de lengua variadas en contextos socioculturales explícitos. Alconero Gutiérrez (2009) se centra en la comprensión intercultural del estudiante al enfatizar la importancia del cine como acceso a la realidad sociocultural del mundo hispanohablante. Investigadores como Lewis y Tierney (2011) apelan al papel del componente emocional en el aprendizaje de una lengua extranjera y arguyen la importancia del cine a través de sus historias, sonidos e imágenes en la movilización de las sensaciones.

2.1 EL CINE DE ALMODÓVAR

El cine de Almodóvar expresa unos sentimientos tan universales que su filmografía se sigue con interés en muchas partes del mundo, y es que “[...] su mundo de sentimientos a flor de piel, de secretos que se aclaran, de soliloquios y de personas que se ayudan, conforma un amplio marco en el que el espectador se ve reconocido en alguna ocasión” (MARTÍNEZ SERRANO, 2015, p. 612). Por otra parte, Almodóvar ha sido capaz de crear su propio universo. Según Sánchez Noriega, la obra de este cineasta deja huella y posee un lenguaje específico tras el que hay una temática y unos valores recurrentes (ÁVILA, 2018). Esto aporta un valor atemporal a sus películas.

De entre su abundante filmografía, *La flor de mi secreto* marca un cambio en su trayectoria cinematográfica. Esta película es un punto de inflexión en la carrera de Almodóvar, una obra bisagra que marca una nueva etapa. Martínez Serrano (2015, p. 608) la considera como “[...] el último de los melodramas eminentemente madrileños de los ochenta y noventa”, pero afirma que es, asimismo, el germen de dos películas claves en la filmografía del director manchego, *Todo sobre mi madre* y *Volver*. Se trata de una obra en la que aparecen muchos elementos del universo almodovariano: la importancia del mundo femenino, el desamor, la incomunicación, la soledad, la culpa y el dolor de la pérdida. Es una narración que habla, sobre todo, del dolor y de la necesidad de sobreponerse a los embates de la vida. En ella, la canción, como ocurre siempre en su cine, no es un mero relleno, sino que sirve para ahondar en los sentimientos de desgarramiento de la protagonista. El hombre aparece, como suele ocurrir en el resto de la filmografía de este director, como un ser insensible, cobarde, que engaña a la mujer y no tiene las agallas suficientes para afrontar las consecuencias de su engaño. Sin embargo, en esta película aparece un hombre nuevo: Ángel, romántico, soñador, heterosexual y afeminado, que se enamora perdidamente de Leo, la protagonista. Su nombre tiene un claro valor simbólico: Ángel se convierte en el amigo incondicional de Leo, la guía en ese cambio laboral y emocional que necesita su vida.

En cuanto a la trama, Almodóvar maneja perfectamente los resortes del melodrama y se ayuda para ello del universo de la literatura femenina. Bucea en el mundo de la literatura hecha por mujeres y, a través de numerosas referencias intertextuales, nos sumerge en el mundo de las escritoras y de su vida atormentada. Leo es un ejemplo de mujer destrozada por el dolor del abandono, pero también es un ejemplo de que este puede superarse. De esta manera, la película es una llamada a la esperanza: hay vida tras una decepción amorosa. En *La flor de mi secreto* Almodóvar se sumerge en el universo femenino y ofrece un auténtico muestrario de emociones y sentimientos. Además, la importancia que la literatura femenina adquiere en la película nos ayuda a familiarizarnos también con el universo de la escritura y nos permite ahondar en el mundo de las emociones. En el mismo sentido funcionan la canción, el flamenco y las referencias intertextuales a otras películas como *El apartamento*, de Billy Wilder; *Casablanca*, de Michael Curtiz; y *Ricas y famosas*, de George Cukor.

En su tesis doctoral, Fernández Fernández (2008) hace un amplio recorrido de la obra cinematográfica de Almodóvar, analizando 17 películas y 5 cortometrajes. En uno de los capítulos (p. 149-166), el autor se centra en la sinopsis, ficha técnica y artística y fotogramas de *La flor de mi secreto*. Crespo Fernández (2012) aborda asimismo la filmografía de Almodóvar en su tesis doctoral y parte de la hipótesis de que su cine constituye un punto de partida válido para el diseño de actividades productivas, afectivas y motivadoras con las que enseñar aspectos formales y transmitir cultura, entre otras. Rabasco y Soriano (2007) proponen una unidad didáctica de 10 sesiones donde se explota esta película con el fin de expresar sentimientos y reacciones frente a problemas personales.

Por ello, si el interés de nuestra unidad es profundizar en la expresión de emociones vinculadas al dolor por el abandono, esta es la película idónea. Lo es porque, como es habitual en su cine, Almodóvar se sirve del mundo de la literatura, de la canción, del cine y del flamenco para expresar la emoción de forma variada. Asimismo, su lenguaje (mezcla de registro coloquial y culto) ofrece al alumnado de lengua extranjera muestras de uso lingüístico real. Aunque esta película se ha trabajado en diferentes trabajos que abordan las emociones y la interculturalidad, hasta la fecha no se han explotado aspectos como el papel de la literatura y de la intertextualidad en la expresión de los sentimientos.

Objetivos didácticos

- Reconocer y valorar algunas de las características del cine de Almodóvar
- Reflexionar sobre el mundo de la literatura y su importancia en la expresión de las emociones

- Comprender y analizar el lenguaje de la película
- Leer y extraer información de textos escritos y orales
- Expresar por escrito y oralmente las emociones
- Interactuar oralmente con los compañeros de clase y con el profesor
- Redactar una crítica cinematográfica
- Analizar la intertextualidad como fórmula para profundizar en los temas tratados

Destrezas trabajadas

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Comprensión oral
- Comprensión escrita

Contenidos

Contenidos culturales

- La literatura y su papel en la sociedad
- Los estereotipos femeninos y masculinos
- Las características del cine de Almodóvar
- Las conexiones entre el cine de Almodóvar y otros tipos de textos (canciones, películas)

Contenidos funcionales

- Comprender, resumir y expresar por escrito información obtenida mediante la lectura y el visionado
- Expresar lingüísticamente emociones de amor y de desamor
- Realizar una crítica de una película atendiendo a los aspectos lingüísticos y culturales trabajados

Contenidos léxicos

- Léxico relacionado con la expresión de las emociones de amor y de desamor

Propuesta metodológica

Las actividades diseñadas están destinadas a alumnos brasileños de ELE de nivel avanzado, preferiblemente de nivel C2 del MCER, aunque podrían implementarse en una clase de nivel C1, ya que es el nivel de destreza lingüística necesario para el visionado de la película y para la realización de las actividades planteadas. Su desarrollo está previsto a lo largo de 12 sesiones de clase de 1 hora de duración. Sería interesante que se planteara la secuenciación didáctica como un curso de lengua y cultura sobre el cine de Almodóvar y la expresión de las emociones en ELE. El material necesario incluye ordenador, proyector, conexión a internet, el DVD de la película *La flor de mi secreto*, vídeos de YouTube, plataforma interactiva *Padlet*, plataforma *Canva* para diseño de materiales, *tablets* y fichas de trabajo. Así, se hace uso de las TIC como herramienta de potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera y del diseño de materiales.

Todas las actividades tienen como base o el diálogo en gran grupo/asamblea (profesor-alumnos) o el diálogo en pequeño grupo (entre parejas). La secuenciación didáctica se divide en dos apartados: previsionado y posvisionado. Por un lado, las actividades de previsionado tienen el objetivo fundamental de indagar en los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre Almodóvar y de ofrecer al alumnado de ELE una primera aproximación al cine de este director y, más concretamente, a su película *La flor de mi secreto*. Por otro lado, en las tareas de posvisionado, se ofrece un variado número de actividades cuya finalidad es trabajar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Todas ellas giran en torno a la expresión de las emociones de amor y desamor. Se ofrecen actividades que trabajan, en primer lugar, el mundo de la literatura (por ejemplo, cómo se hace un escritor, los referentes literarios, las novelas rosas y las novelas negras, la novela rosa en Brasil); en segundo lugar, hay otro grupo de actividades que se centran en el análisis y en la expresión del dolor; en tercer lugar, se agrupan una serie de actividades centradas en la intertextualidad como fórmula para intensificar la expresión del dolor (estas últimas se dividen en actividades centradas en el mundo de la canción y en actividades enfocadas al mundo del cine). La última actividad tiene como objetivo elaborar una crítica en la que se integren todos los conocimientos adquiridos en la unidad.

Actividades

1. Previsionado

1ª sesión

1.1 ¿De quién hablamos?

Nota para el docente:



Se dice a los alumnos que se va a trabajar una película de un director de habla hispana y se les da 15 minutos para que investiguen sobre el tema. La primera tarea que se propone es averiguar de qué director y de qué película se trata. Se divide la clase en grupos de 3 o 4 estudiantes y se va leyendo la tarjeta en la que aparece información que puede servir de ayuda. El grupo que sepa la respuesta levanta la mano. Si acierta, son 5 puntos. Si se equivoca, se restan 5 puntos. Se pueden obtener hasta 10 puntos si se aciertan las dos preguntas. Si se plantean las preguntas y no hay ningún grupo que las adivine, se les permitirá que busquen información en *internet*

Pistas sobre el director

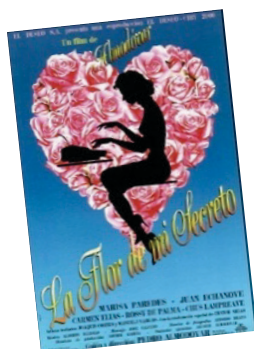
Ha recibido dos premios Óscar;
Fue investido doctor honoris causa por la Universidad de Harvard en 2009;
A los dieciocho años se trasladó a Madrid para estudiar cine;
Trabajó de ordenanza en telefónica;
Fue miembro del grupo teatral *Los goliardos*;
Tras la muerte de su madre, rememoró su infancia en *Volver* (2006);
Su primera película fue *Pepi, Luci, Boom y otras chicas del montón*;
Su reconocimiento popular comenzaría con el filme *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1984);
En 1986 fundó junto a su hermano Agustín la compañía productora *El Deseo*;
Participó activamente en la movida madrileña;
Penélope Cruz ha trabajado en varias de sus películas;
En su cine hay abundantes elementos escandalosos y provocadores;
Es característica su afición a los boleros, a Chavela Vargas y a Caetano Veloso;
Abundan en sus películas los personajes femeninos;
En *La ley del deseo* Carmen Maura interpreta a una transexual;
En *Hable con ella*, aparece un concierto con Caetano Veloso;
En *Julietta*, dos protagonistas femeninas, Emma Suárez y Adriana Ugarte, realizan el mismo papel;
En *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* y en *La flor de mi secreto*, Chus Lampreave;
hace de una abuela que siempre dice que quiere volver a su pueblo natal;
Alcanza la fama internacional con *Mujeres al borde de un ataque de nervios*.

Pistas sobre la película

La protagonista de la historia es una escritora;
Trabaja Marisa Paredes;
Se aborda el tema del dolor por el abandono;
Aparece un relato, *La cámara frigorífica*, que es el embrión de la película *Volver*;
En la película aparece un personaje masculino Ángel, Juan Echanove, que es escritor y trabaja en el periódico *El País*;
El marido de la protagonista es un teniente coronel que se va en misión de paz a la guerra de Bosnia;
La protagonista vuelve a La Mancha para encontrar su equilibrio;
La película se iba a titular *Como vaca sin cencerro*;
Una parte de la película se rodó en Almagro;
Hay una secuencia sobre trasplantes que se repetiría años más tarde en *Todo sobre mi madre*;
El rosa y el negro adquieren mucha importancia en la película.

Fuentes: Diphysapaty (2013), InfoLibre (2015), Silvestre (2020)

1.2 El cartel de la película



"Esto no es literatura, es mecanografía" (Truman Capote)

(Figura extraída de Fernández Fernández, 2008, p. 160).

Reflexiona en parejas durante unos minutos sobre la relación de las palabras de Capote con el cartel de esta película.

2ª y 3ª sesión

Visionado de la película

Vamos a ver la película *La flor de mi secreto* de Pedro Almodóvar. Durante los últimos 10 minutos de cada una de las dos sesiones de visionado, interactúa con el resto de los compañeros con tu *tablet* u ordenador portátil a través de la herramienta *Padlet* con el siguiente código QR:



La Flor de mi Secreto

Presta atención a la película e interactúa con tus compañerxs en este muro



2. Posvisionado

4ª Sesión

2.1 La literatura como forma de expresar los sentimientos

2.1.1 La lenta máquina del desamor

Tras el visionado de la película, lee el siguiente poema de Cortázar y contesta con otrx compañerxs a las preguntas:

Nota para el docente:



La tónica general de todas las actividades es contestar individualmente a las preguntas y comentarlas posteriormente en asamblea.



La lenta máquina del desamor,
 los engranajes del reflujo,
 los cuerpos que abandonan las almohadas,
 las sábanas, los besos,
 y de pie ante el espejo interrogándose
 cada uno a sí mismo,
 ya no mirándose entre ellos, 
 ya no desnudos para el otro,
 ya no te amo,
 mi amor.

Este poema de Cortázar, escritor que forma parte de la biblioteca de Leo, habla del desamor. ¿Qué expresa exactamente?

¿A qué se refiere con “los engranajes del reflujo”?

¿Crees que se puede identificar con la situación amorosa de Paco y de Leo?

¿En qué difiere? ¿Qué elementos de la película reflejan indirectamente que la relación en el pasado era diferente?

2.1.2 Leo, escritora

A lo largo de la película, el personaje de Leo aparece muy redondeado. A continuación, aparecen rasgos de su carácter. En grupos de 3, buscad de qué manera aparecen en la película esos rasgos de su carácter para después exponerlo en clase.

Lectora →

Escritora de novelas rosas →

Admiradora de escritoras malditas →

Engañada y abandonada por su marido →

Adicta al alcohol y a otros tranquilizantes →

Inclinaciones suicidas →

Víctima de su soledad →

Utiliza la escritura como terapia →

Mujer perdida como vaca sin cencerro →

Mujer exitosa →

De extracción humilde →

Mujer leída →

Mujer dependiente e insegura →

2.1.3 Los referentes literarios de Leo

Leo habla de las siguientes escritoras: Djuna Barnes, Virginia Wolf, Dorothy Parker, Edith Warthon y Janet Frame como referentes literarios y vitales. Todas ellas se caracterizan por reflejar en sus obras las emociones, como también refleja las emociones el Bolero.

En grupo, buscad información sobre una de estas escritoras y estableced puntos en común con Leo, la protagonista de esta película. Para facilitar la búsqueda, incluid como palabras clave el nombre de la escritora y las palabras “emociones”, “sentimientos” y “amor”. Exponed en 3 minutos oralmente la información encontrada.

Intentad averiguar de quiénes son estas frases que aparecen marcadas en los libros de Leo. ¿Qué relación mantienen con la situación de Leo?

"Indefensa frente el acecho de la locura"

"Tienes enfrente de ti a una mujer creada para la ansiedad"

Clarice Lispector ha sido considerada como una de las más importantes escritoras brasileñas. Buscad información sobre ella y estableced algún punto en el que el personaje de Leo y de Clarice converjan.

5ª Sesión

2.1.4 ¿Cómo se empieza a escribir?

Por razones económicas mi familia emigró a Extremadura, vivíamos en una calle de analfabetos. Los vecinos venían a casa y por unas pesetillas yo les escribía las cartas y les leía las que recibían. Desde entonces, no he dejado de leer y de escribir.

La situación que describe Leo podía ser habitual en algunos lugares de España en los años 50, en los que la alfabetización no era obligatoria. Pregunta a las personas mayores de tu familia cómo se iniciaron en la lectura y en la escritura. Expón oralmente el testimonio que más haya llamado tu atención.

2.1.5 Los pseudónimos

¿Cuál es el motivo por el que Leo y Ángel firman sus libros con un pseudónimo? Buscad el nombre de un escritor o escritora españoles que hayan utilizado un pseudónimo y averigüad el motivo de esta elección.

¿Cómo interpretas el hecho de que, en el segundo encuentro de Leo y Ángel en *El País*, en el que están hablando de los pseudónimos, la imagen de Leo aparezca triplicada por efecto de los espejos?



Ángel le dice a Amanda:

"Ayer bebiste y hablaste demasiado. Y entre otras cosas, me descubriste 'la flor de tu secreto', como diría Amanda Gris."

¿Cuál es "la flor de tu secreto"?

2.1.6 El negro

- Ángel declara haber hecho "de negro" de varios escritores ¿Qué significa en español la expresión ser un "negro" de un escritor? ¿Te parece adecuada? Busca, con ayuda de otrx compañerx, algún escritor en lengua castellana que se haya servido de personas de color para escribir. ¿Qué nombre recibe en brasileño esta figura?

Nota para el docente: 

La expresión de "negro literario" aunque se sigue utilizando mucho y se ha normalizado, tiene una connotación racista, ya que reúne estereotipos negativos, como la explotación, la sumisión y la invisibilización, asociados históricamente a la población negra. Por tanto, resulta necesario abrir un breve debate con el alumnado para reflexionar sobre esta y otras expresiones racistas (por ejemplo, *trabajar como un negro, estar negro, tener la negra*).

6ª Sesión

2.1.7 Novela rosa / novela negra

2.1.7.1 Novela rosa:

¿Quién dice esto sobre la novela rosa?

"Novelas de amor y de lujo" situadas en "escenarios cosmopolitas, sol radiante, urbanizaciones, con subsecretarios, ministros, yuppies, nada de política, ausencia de conciencia social, hijos ilegítimos, final feliz."

"Cuando alguien compra una novela nuestra quiere olvidarse de la sordidez en la que vive. (...) Las novelas sirven para recuperar la ilusión de vivir."

"No creo que la literatura sentimental se ocupe lo más mínimo de los sentimientos. No hay dolor, ni desgarró. Sólo rutina, complacencia y sensiblería... Me temo que no soy la persona más adecuada... Me horroriza Amanda Gris... Y no me gusta escribir en contra... Ya hay suficientes cosas negativas en mi mundo... No quiero añadir una más, y mucho menos que me paguen por ello. Adiós."



Investiga cómo son los personajes de la novela rosa

2.1.7.2 Novela negra:

¿Quién dice esto sobre la novela negra?

"Leo, lo que has mandado no es una novela de Amanda Gris. ¿A qué viene este cambio? Olvidas que nuestra colección se llama Amor Verdadero. ¿Cómo se te ocurre venirnos con una historia de una madre que descubre que su hija ha matado a su padre después de que éste intentara violarla y que para que nadie se entere, la madre lo hiberna en la cámara frigorífica del restaurante de un vecino?"

“¿Quién va a soñar con una gente que vive en un barrio miserable, jubilados prematuros, auténticos muertos vivientes? ¿Quién se va a identificar con una protagonista que se ocupa de limpiarle la mierda a los enfermos de un hospital, que por si fuera poco tiene una suegra yonqui y un hijo maricón al que, además, le gustan los negros? ¿Pero te has vuelto loca Leo?”

¿La del dueño del restaurante, el que no puede olvidar a su mujer, aunque ya esté separado de ella? ¿El que decide contratar a un asesino a sueldo para que mate a su suegra porque está seguro de que su mujer vendrá al entierro y así podrá verla y convencerla de que vuelva a su lado? Sí, ese...



Investiga cómo son los personajes de la novela negra

2.1.7.3 Novela negra / novela rosa

Esta oposición entre novela rosa y novela negra se refleja muy bien en los artículos escritos por Leo y Ángel. Léelos y contesta a las siguientes preguntas.

¿Es Amanda Gris una buena mecanógrafa?

Paz Sufrategui

La única cualidad que reconozco en Amanda Gris es la de ocultarse a la sombra de un seudónimo y no haber dado la cara en estos 20 años de hegemonía quiosquera. Su falta de ostentación, en los tiempos que corren, tal vez sea digna de admiración. Pero pocos datos se conocen acerca de su técnica literaria. No sé si escribe a mano o a máquina. Truman Capote diferenciaba entre escritores y mecanógrafos. De Amanda Gris ni siquiera sabemos si es una buena mecanógrafa. Lo suyo es ficción pura, pero que nadie relacione esto último a la creación literaria. Cuando digo ficción quiero decir mentira. Amanda Gris no es una escritora.

No creo que ninguno de sus libros haya pasado por las librerías. Los veo apilados en el hipermercado (siempre en oferta) y agradezco a la Editorial Fascinación su olfato comercial para conocer el producto que tiene entre manos. El lugar de los libros de Amanda Gris está entre los chorizos y jamones del mercado. Solo sirven para subir el colesterol...

- Explica el significado de las expresiones subrayadas.
- ¿Qué admira la articulista de Amanda Gris?
- ¿Qué le reprocha?
- ¿Quién era Truman Capote y qué tipo de novela escribió?
- Relaciona lo que se dice en este artículo con el cartel anunciador de la película, ¿cómo lo interpretas ahora?

Amanda Gris el Alejandro Dumas de la novela sentimental

Paqui Derma

Siempre ha habido puristas, falsos intelectuales que esconden bajo sus orejas una ceguera y pobreza intelectual tan castrante que les impide disfrutar de aquello que más les divierte. Solo así puedo entender la militante animadversión que observo a diario con uno de los géneros literarios que más atrae a los lectores y lectoras del mundo entero: la novela sentimental.

Yo debo reconocerlo, soy débil. Y si de leer se trata, no hay freno en mis intereses. Es elemental que hay buenos y malos escritores en todos los géneros. Sus cualidades o defectos no dependen del tipo de historia que cuentan, sino de la emoción, sinceridad e interés que provocan en cada uno con la lectura de dichas historias.

La novela sentimental no es una excepción. Hay grandes escritores dentro de ella y auténticos bodrios melodramáticos fabricados en serie sin la menor emoción. Sigo desde niño a Victoria Holt, Johanna Lindsey, Bárbara Cartland...A ellos les debo mi iniciación a la vida.

Desde que apareció la primera novela de la escritora Amanda Gris

La sabiduría que emana de cada uno de sus párrafos, su tolerancia

A ustedes que leen estas torpes líneas: no se dejen llevar por los falsos prejuicios. Acaba de salir al mercado una Antología de Amanda Gris. Si ya ha disfrutado con su obra, aquí tienen una recopilación de sus textos. Si todavía no la conocen, no dejen de pasar más tiempo. Es un tiempo regalo.

- Explica el significado de las expresiones subrayadas.
- ¿De qué depende la calidad de una novela?
- Hemos extraído la información de estos artículos transcribiendo la información de la imagen de un periódico que aparece en la pantalla. Sin embargo, desconocemos el contenido de algunos fragmentos del artículo, por ello tú vas a ser el encargado de redactar esas líneas cuyo contenido desconocemos.
- ¿Quién era Alejandro Dumas? ¿A qué época pertenece? ¿Qué novela romántica escribió? ¿Por qué la relación de amor entre Armand Duval y Marguerite Gautier es una historia de amor imposible?

7ª Sesión

2.1.7.4 Debate sobre la novela rosa y la novela negra

Nota para el docente:



Se dividirá la clase en dos grupos: uno será el defensor de la novela rosa y el otro de la novela negra. Para ello cada grupo se documentará sobre las bondades del tipo de novela asignada. Puede ser de utilidad la información utilizada en las actividades anteriores. Tras documentarse sobre este tipo de novelas, se realizará un debate entre los dos grupos que se centrará también en si la literatura debe servir para denunciar o para evadirse.

2.1.7.5 ¿Y cómo es la lectora de novela rosa en Brasil?

A continuación, como tarea para casa, te ofrecemos algunos fragmentos de un artículo sobre las lectoras de la novela romántica en Brasil con el fin de que contestes a las preguntas

Cristina Pereyra

¿Cómo es la lectora de novela romántica de Brasil? Como la lectora de cualquier otro país: es fiel, comprando todos los libros de los autores que le gustan y está siempre detrás de nuevos libros. Cuantos más, mejor. Pero no se encuentra con muchos de ellos disponibles en Brasil, lo que le hace muchas veces buscar novedades fuera del país.

Incluso hoy en día, Brasil es un país que produce y consume pocos libros. Ni siquiera el fortalecimiento de la economía - lo que generó un aumento en el consumo cultural y de ocio de la población - ha logrado cambiar esta situación. Los datos oficiales muestran una lectura promedio de tres libros por año para los adultos en Brasil. (...)

Hasta los años 60, cuando la lectura era una de las pocas actividades de ocio que se podían hacer en casa, había algunas colecciones dedicadas exclusivamente al género romántico. A partir de entonces, con la invasión de la televisión en los hogares brasileños, el libro - en todos sus géneros - fue perdiendo su espacio. En los años 60 y comienzos de los 70, la novela romántica se vio representada por los libros de bolsillo publicados en su mayoría por Bruguera (editorial de origen español) y con los títulos de Corín Tellado.

En los años 80 sobrevino un importante cambio en el rol de la mujer en la sociedad brasileña, incluyendo las cuestiones económicas. A finales de los años setenta, tomando como modelo a Harlequin y Mills & Boon, y copiando el éxito de Bruguera en la distribución y el precio, surgió la colección Sabrina, que marca el inicio de la novela romántica moderna en Brasil.

La asociación de la Nova Cultural junto con Harlequin y Mills & Boon ponen fin a una literatura romántica con influencia francesa y española y da a luz a una era dominada por los autores británicos, australianos y de Estados Unidos, que aportan su visión del mundo a una cultura totalmente diferente. (...)

La literatura romántica publicada por Nova Cultural ha seguido los principios de sus inspiradoras: precios más bajos y la distribución fuera del eje convencional, junto con publicaciones de precios más bajos como los diarios, por ejemplo. Debido a esta característica, la novela romántica se hizo conocida en Brasil como "libro de quiosco", aun cuando los mismos libros en ediciones de lujo se venden por un precio muy alto.

En el artículo leído anteriormente firmado por Paz Sufrategui se habla de su hegemonía quiosquera y de cómo sus libros se venden junto a los chorizos y a los jamones, en este artículo se habla de algo parecido, ¿qué se dice?

En los años noventa la mujer brasileña conquistó una mayor independencia laboral, y en consecuencia se alejó del papel de esposa y madre, los únicos aceptados hasta ese momento. Dentro de esta perspectiva, algunas editoriales vieron la posibilidad de beneficiarse apuntando sus productos a esta nueva mujer que ganaba más dinero y gastaba más para sí misma.

Algunos títulos de novela romántica se publicaron en colecciones regulares y se vendían en las librerías. Poco después, Harlequin llega a Brasil con sus propias colecciones. La Nueva Cultura continúa con su trabajo, pero ahora necesita buscar otros socios y lo hace en Estados Unidos.

Por lo tanto, Brasil continúa consumiendo novela romántica producida en lengua inglesa. Con las publicaciones concentradas en las manos de Harlequin y Nova Cultural, no se encuentra en Brasil novedades en el género. (...)

Cuando los lectores brasileños se cansen de las mismas opciones que les ofrecen las editoriales nacionales de siempre, no tardarán en comenzar a mirar hacia el libro electrónico como la alternativa más efectiva para leer las novedades de su género favorito.

Fuente: Pereyra (2011)

- ¿Qué escritora de novela rosa triunfó en Brasil en los años 60 y 70? ¿Qué colección marca el inicio de la novela romántica moderna de Brasil?
- ¿Crees que la autora está a favor de que se haya sustituido la novela romántica de influencia española y francesa por la británica, australiana y estadounidense? ¿Por qué?
- ¿En qué momento lo que se dice aquí sobre la novela rosa recuerda a lo que dice Amanda Gris en su artículo?
- ¿Cuál es el género de novela favorito en Brasil?

2.2 El dolor

8ª Sesión

2.2.1 Un drama sobre el dolor

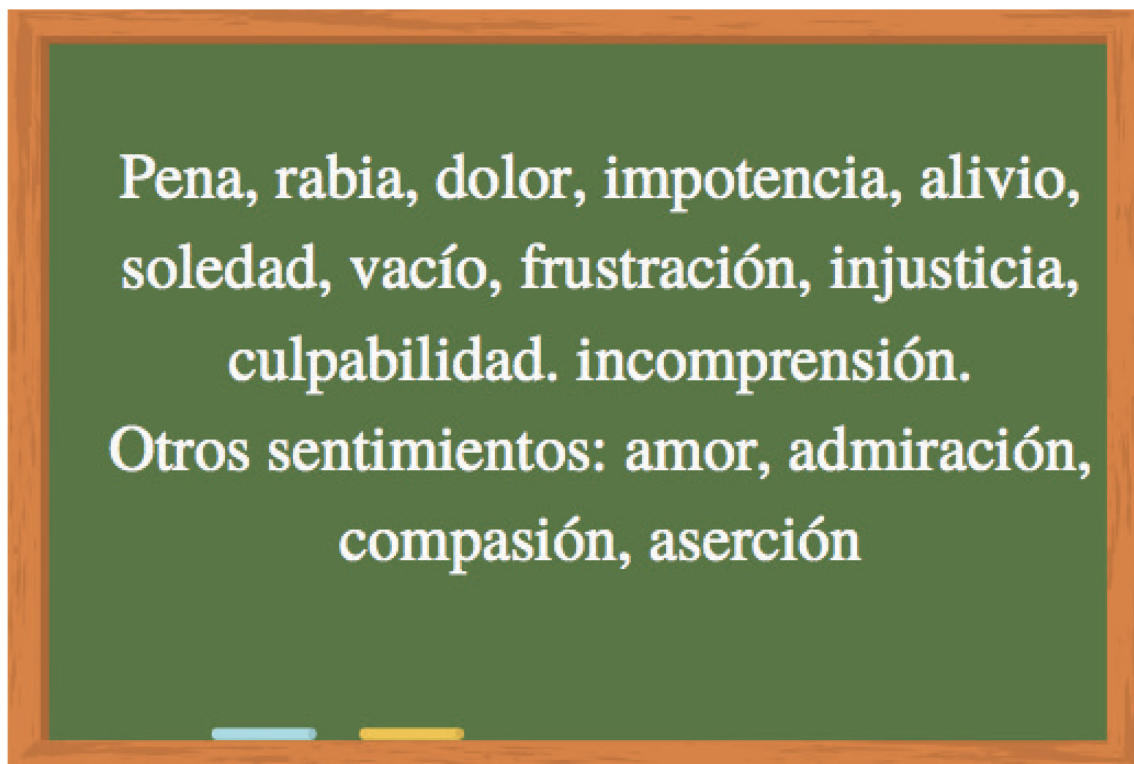
Nota para el docente: 

Primero se corregirá la tarea para casa del día anterior en asamblea. Almodóvar declaró que la película no es un melodrama, sino un drama sobre el dolor (STRAUSS, 1996, p. 164). En la película hay varios dramas sobre el dolor (la situación simulada de la pérdida

de un ser querido, la realidad marital de Leo y de su hermana, el desarraigo de la madre de Leo, el abandono que refleja el bolero de Chavela Vargas, el *show* flamenco titulado "Soledad" ...). De hecho, el listado de sentimientos y de comportamientos que anota Betty en la pizarra en ese curso que está impartiendo sobre el tratamiento de malas noticias parece "el menú" de los sentimientos que van a ir apareciendo a lo largo de la película.

Se dividirá la clase en grupos y cada grupo deberá identificar quién dice esos diálogos y qué sentimientos expresan. Si se considera adecuado, se pueden añadir sentimientos a los expresados en la lista de Betty. Posteriormente, se pondrá en común la actividad y se incidirá en la explicación de aquellas expresiones que resulten más complicadas.

Sentimientos



Diálogos

El día menos pensado me voy al pueblo y así no estorbo a nadie.

Yo soy muy burra, y a veces no me entero, o sea que ¿responde de una puta vez! ¿Existe alguna posibilidad, por pequeña que sea... de salvar lo nuestro?

- Bueno Blanca... ¡Cómo has estao, cómo has estao, cómo has estao, cómo has estao...! ¡Cómo has estao!...

- Qué exagera. ¡Antonio!

- ¡Ay, tu hijo, por Dios!

- ¿Cómo es mi hijo?

- ¡Ay, calla, calla, calla, calla, calla, calla, calla, calla, calla, calla!

Pero ¡ay, amor!

Si te llevas mi alma

Llévate de mí

También el dolor

¡Ay! Betty, excepto beber, ¡qué difícil me resulta todo!

¿Para qué voy a salir? ¿Para que me mate un esquinjed o me pille un coche? ¡Oye, no sé qué les he hecho yo a los esquinjed, pero no sabes cómo me miran...!

Ahora no puedo dejarla cuando más me necesita, la pobre.

Regularcita, ¿cómo quieres esté? Llevo unos días deprimida: el tiempo este, Madrid...

¿Todos los días? A mí no se me muere un hijo todos los días.

Estoy sola, mi marido murió hace dos años de un infarto. Bueno, está mi suegra pero es un estorbo.

Yo estoy entre dos fuegos.

Leocadia, ¡qué cruz tengo con esta!

Si solo queda en mí dolor y vida, ¡ay! amor, no me dejes vivir.

Júrenme que mi Juan está muerto.

Lo lamento mucho, no estoy hecha de metal, no se me puede aparcar como a los coches.

Ya sabía yo que algo nos separaba. Un abismo entre los dos como diría Amanda Gris.

*Quiero ver a que sabe tu olvido
Sin poner en mis ojos tus manos*

Desde que has llegado tengo la sensación de que huyes de mí.

Eres mi marido ¿tengo que explicarte cuáles son tus obligaciones conmigo?

No, y eres un hijo de puta por poner a los pobres desgraciados de Bosnia como pretexto.

Tú solo querías huir de mí.

Te odio, ojalá pudiera seguir odiándote como te odio ahora; este odio me ayudaría a arrancarme de tu vida.

¿Existe alguna posibilidad por pequeña que sea de salvar lo nuestro?

Estoy muy deprimida, hija mía, tengo la tensión que no sé cómo no me da algo.

Me trata como a un perro...

Y de esa guerra la única víctima soy yo.

2.2.2 La no aceptación de la muerte

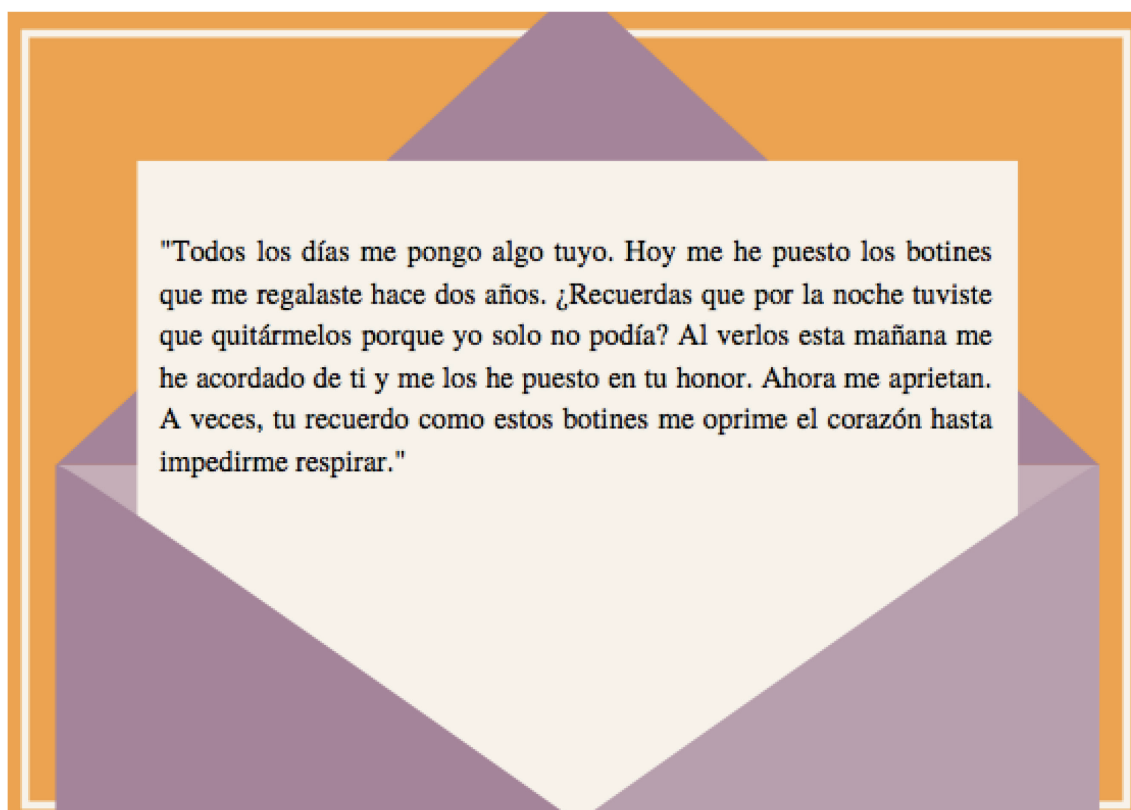
“La primera secuencia de la película, la ficción que interpretan los médicos y una madre que se niega a entender la muerte de su hijo, supone una metáfora muy precisa del momento que atraviesa Leo. El amor de Paco ha muerto, pero ella lo defiende ciegamente y se agarra a cualquier esperanza, por absurda que sea. Nadie le explica la evidencia de un modo adecuado, ni su marido, ni su amiga Betty, especialista en dar malas noticias, que además de psicóloga es la amante secreta de Paco.” (GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 150)

¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Te parece oportuna?

9ª Sesión

2.2.3 Tu recuerdo me oprime el corazón

Conocemos la desesperación de Leo al escuchar las palabras de la carta que le envía a su marido. A continuación transcribimos el contenido de esa carta:



Léela en parejas e indica dónde se evidencia esa desesperación.

En casa, escribe una carta de amor en la que te quejes de la ausencia de un ser querido o su falta de interés.

¿Qué es lo que le provoca a Leo esa infelicidad que transmite en sus palabras?

Más adelante, tras una discusión con él escribe las siguientes palabras:

[...] “Te odio. Ojalá pudiera seguir odiándote como te odio ahora, este odio me ayudaría a arrancarme de tu vida. ¡Dios mío!, no creo en ti, pero ayúdame.”

A continuación, tienes algunos verbos que pueden ayudarte a expresar el odio. Intenta expresar lo que siente Leo utilizando algunos de ellos.

Aborrecer, despreciar, detestar, asquear, desagradar, disgustar, hartar, hastiar, repeler, repugnar.

2.2.4 El reencuentro

2.2.4.1 Su origen

En un momento de la película, Leo cita a la escritora norteamericana Dorothy Parker como uno de sus referentes. Además, esta escritora americana estuvo casada en dos ocasiones con dos militares y la ausencia provocada por la participación de sus maridos en la primera y la segunda guerra mundial la llevó a divorciarse de ellos. La escena central de la película en la que Leo se reencuentra con Paco, teniente coronel del ejército, está claramente inspirada en el cuento de esta escritora *"The Lovely Leave"* (Torres, 2008).

A continuación, te resumimos el contenido de este cuento y te pedimos que en parejas busques los parecidos y las diferencias con la secuencia de Almódovar.

"The Lovely Leave"

Mimi McVicker recibe un día la llamada de su esposo que combate en la Segunda Guerra Mundial para anunciarle que tiene una licencia inesperada de 24 horas. La llamada es difícil, recordándole lo difícil que es la separación y cómo trata de olvidarla.

El tiempo que pasaron juntos en la última licencia de su esposo fue incómodo. Mimi luchó con una timidez que surgió cuando se enfrentó a este "apuesto extraño con extrañas y llamativas prendas". El tiempo pasó con una sensación de artificialidad. Cuando finalmente la timidez la dejó, su tiempo juntos casi había terminado y se encontró contando los instantes hasta que él se fue. Esta vez, ella jura que no habrá sentimientos de timidez, que todo volverá a ser normal.

Planea y se prepara, comprando un vestido negro nuevo y un camisón de suave gasa estampado con ramos diminutos. Ella se asegura de tener a mano la comida y las bebidas favoritas de Steve para que la licencia sea lo más normal posible. Una vez más, se siente abrumada por la misma timidez escandalosa y las cosas van cuesta abajo desde allí. La licencia ha sido revocada y su esposo solo tiene una hora para pasar con ella antes de que deba tomar el tren de regreso. Puedes decir que Steve ama a Mimi y confía en ella, pero ella está abrumada por la sensación de estar sola en la misma vida anterior, mientras que su esposo está con gente nueva en una nueva vida emocionante.

Parecidos

Diferencias

2.2.4.2 El reencuentro desde el punto de vista visual

- ¿Cómo interpretas que en el encuentro de Leo y de Paco, su beso se refleje en unos espejos cuarteados que nos devuelven una imagen fragmentaria?
- En la escena en la que Paco se da una ducha, Leo va vestida de rojo y Paco seca su cuerpo con una toalla azul, ¿cómo interpretas el simbolismo del color en esta escena y en el resto de la secuencia?
- ¿Qué detalles de esta escena te hacen pensar que Paco esquivo a Leo?
- ¿Por qué Leo, tras discutir con Paco se pone a escribir?
- ¿Cómo interpretas que en la escena de ruptura de la pareja Leo esté colocada en un plano superior y Paco en un plano inferior?

10ª Sesión

2.2.5 ¿Hay alguna posibilidad, por pequeña que sea, de salvar lo nuestro?

Vas a ver dos veces, sin sonido, la que es una de las secuencias más duras de la película. En ella, Leo se da cuenta de que su relación con Paco ha acabado para siempre. En parejas, escribid la parte del diálogo que falta. Para ello, observad la escena atentamente y dejaos llevar por vuestra creatividad. Poned atención a las expresiones faciales y a los movimientos corporales de los personajes.

Leo: ¿Te vas ya?

Paco: _____

Leo: Paco, por favor, te estoy hablando.

Paco: _____

Leo: ¿No vas a comer nada?

Paco: _____

Leo: Pues sí, de las dos horas que me corresponden, me debes todavía treinta minutos.

Leo: Paco, te suplico que me des al menos veinticuatro horas de verdad, donde sea, como sea, cuanto antes, dime tú...

Paco: _____

Leo: ¿No crees que podemos hablar tranquilamente como dos seres adultos?

Paco: _____

Leo: Paco, Paco, antes de irte, dime al menos cuál es nuestra situación...

Paco: _____

Leo: Necesito saber si tienes algún interés en salvar lo nuestro... A pesar de todo yo sí quiero. (...) ¿Debo interpretar tu apertura de puerta como una negativa?

Paco: _____

Leo: ¡El gran estratega! Se supone que eres un gran especialista en grandes conflictos.

Paco: _____

Leo: Paco, yo soy muy burra y a veces no me entero... Así que te ruego que me respondas de una puta vez... ¿Existe alguna posibilidad por pequeña que sea de salvar lo nuestro?

Paco: _____

A continuación, comparad lo escrito por vosotros con el diálogo real y estableced semejanzas y diferencias.

Leo: ¿Te vas ya?

Paco: Sí.

Leo: Paco, por favor, te estoy hablando.

Paco: ¿Qué?

Leo: ¿No vas a comer nada?

Paco: No. ¿Algo más?

Leo: Pues sí, de las dos horas que me corresponden, me debes todavía treinta minutos.

Leo: Paco, te suplico que me des al menos veinticuatro horas de verdad, donde sea, como sea, cuanto antes, dime tú...

Paco: No creo que pueda soportar otras veinticuatro horas como esta última...

Leo: ¿No crees que podemos hablar tranquilamente como dos seres adultos?

Paco: No.

Leo: Paco, Paco, antes de irte, dime al menos cuál es nuestra situación...

Paco: No lo sé...

Leo: Necesito saber si tienes algún interés en salvar lo nuestro... A pesar de todo yo sí quiero. (...) ¿Debo interpretar tu apertura de puerta como una negativa?

Paco: Leo, no me presiones más, ¿no ves que estoy bloqueado, que no puedo hablar?

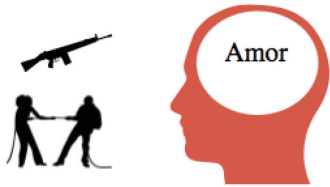
Leo: ¡El gran estrategia! Se supone que eres un gran especialista en grandes conflictos.

Paco: Sí, pero no hay ninguna guerra comparable contigo.

Leo: Paco, yo soy muy burra y a veces no me entero... Así que te ruego que me respondas de una puta vez... ¿Existe alguna posibilidad por pequeña que sea de salvar lo nuestro?

Paco: No, ninguna.

- Habrás observado que se utilizan metáforas relacionadas con la guerra para hablar de amor o del desamor. Subraya en el texto anterior esas expresiones y explica su significado.



- Indica, si conoces, otras metáforas bélicas relacionadas con el amor en español y en portugués.

2.2.6 “Como vaca sin cencerro”

Leo encuentra en sus raíces un asidero para salir de la tristeza que le produce el abandono de Paco. La voz de su madre en el contestador la rescata del abismo y el viaje a su pueblo natal adquiere un claro carácter terapéutico. Aún convaleciente, su madre le dice las siguientes palabras:

Madre: *Es por Paco, ¡qué pena!, hija, tan joven y ya estás como vaca sin cencerro. Sí, perdida como yo.*

Leo: ¿Como usted?

Madre: *Yo también estoy como vaca sin cencerro, pero mi edad es más normal. Por eso quiero vivir aquí en el pueblo. Cuando a las mujeres nos deja el marido porque se ha muerto o se ha ido con otra que para el caso es igual, nosotras debemos volver al lugar al que nacimos, visitar la ermita del santo, tomar el fresco con las vecinas, rezar las novenas, aunque no seas creyente, porque si no... nos perdemos por ahí como vacas sin cencerro.*

- Busca, en parejas, en el diccionario el significado de la palabra "cencerro".
- ¿Qué significa la expresión “como vaca sin cencerro”?
- ¿Qué actividades propone la madre de Leo para recuperarse de la pérdida del amor?
- ¿En qué consiste la actividad “tomar el fresco con las vecinas” o “rezar las novenas”? ¿Existe esta costumbre en Brasil?
- Algunos sinónimos de la expresión anterior son los siguientes. En grupos, elegid cinco, indicad en qué países de habla hispana se utilizan y explicad su origen:

desorientado, desnortado, sin rumbo, como bola sin manija, como maleta de loco, como trompo sin piola, como turco en la neblina, como perro sin dueño, como perro en cancha, como barco a la deriva, como pato mareado, perdido, extraviado, desubicado, como barco sin brújula.

- En portugués, ¿se utiliza alguna expresión parecida a alguna de las que acabamos de señalar? Indica cuáles son.

Nota para el docente:



La desorientación que provoca la pérdida del ser amado ha sido muy bien plasmada por Joaquín Sabina, uno de los principales cantautores españoles. Si se quiere profundizar, se puede escuchar la canción *Así estoy yo sin ti* (letra extraída de Musixmatch) y luego pedir como trabajo de grupo que se busquen las distintas expresiones que utiliza Sabina para expresar la desorientación que provoca la pérdida del amor. Tras el trabajo en grupo, se hará una puesta en común en la que el profesor explicará aquellos matices que no han podido ser captados por los alumnos.

Así estoy yo sin ti



Extraño como un pato en el Manzanares,
torpe como un suicida sin vocación,
absurdo como un belga por soleares,
vacío como una isla sin Robinson,
oscuro como un túnel sin tren expreso,
negro como los ángeles de Machín,
febril como la carta de amor de un preso...
así estoy yo, así estoy yo, sin ti.
Perdido como un quinto en día de permiso,
como un santo sin paraíso,
como el ojo del maniquí,
huraño como un dandy con lamparones,
como un barco sin polizones...,
así estoy yo, así estoy yo, sin ti.
Más triste que un torero
al otro lado del telón de acero.
Así estoy yo, así estoy yo, sin ti.
Vencido como un viejo que pierde al tute,
lascivo como el beso del coronel,
furtivo como el Lute cuando era el Lute,
inquieto como un párroco en un burdel,
errante como un taxi por el desierto,
quemado como el cielo de Chernovil,
solo como un poeta en el aeropuerto...
así estoy yo, así estoy yo, sin ti.
Inútil como un sello por triplicado,
como el semen de los ahorcados,
como el libro del porvenir,
violento como un niño sin cumpleaños,
como el perfume del desengaño...,
así estoy yo, así estoy yo, sin ti.
Más triste que un torero
al otro lado del telón de acero.
Así estoy yo, así estoy yo, sin ti.
Amargo como el vino del exiliado,
como el domingo del jubilado,
como una boda por lo civil,
macabro como el vientre de los misiles,
como un pájaro en un desfile...,
así estoy yo, así estoy yo, sin ti.
Más triste que un torero
al otro lado del telón de acero.
Así estoy yo, así estoy yo, sin ti.



2.2.7 Refranes sobre el dolor por amor

Cuando Leo está en el pueblo, una de las vecinas le pregunta si conoce este refrán:

Los celos son alfileres que no me dejan vivir, quien quiera saber de celos que me pregunte a mí.

- ¿Qué significado tiene? ¿Crees que guarda alguna relación con lo que le ocurre a Leo?
 - En español existen muchos refranes relacionados con el mal de amores que padece Leo. Intenta relacionar cada refrán con su significado (algunos expresan lo mismo).
 - Elige los dos que, en tu opinión, tengan más relación con la película y explica el porqué de tu elección.
 1. A amor mal correspondido, ausencia y olvido.
 2. Un clavo saca a otro clavo.
 3. Amor es el vino que más pronto se avinagra.
 4. Amar es tiempo perdido si no es correspondido.
 5. Amor con amor se cura.
 6. El amor entra con cantos y sale con llantos.
 7. Hay amores que matan.
 8. Donde hubo fuego siempre quedan cenizas.
- A. Cuando alguien no te quiere, es mejor alejarte de él y olvidarlo.
- B. Un nuevo amor puede ayudarnos a superar el daño del abandono anterior.
- C. Es muy fácil que lo que comienza siendo amor luego se convierta en algo peor.
- D. Si alguien no te corresponde, es mejor no amarlo.
- E. El enamoramiento es muy feliz y la ruptura de una relación muy triste.
- F. Hay amores que hacen sufrir mucho.
- G. Cuando hubo amor entre dos personas, aunque se rompa la relación, nunca hay indiferencia.
- A continuación, vas a buscar refranes que tengan un significado parecido en brasileño. ¿Cuáles son los refranes que en tu lengua más se utilizan para hablar de desamor? Expresa lo que significan en español.

11ª Sesión

2.3 La intertextualidad como forma de reforzar el dolor por el desamor

2.3.1 Los boleros

El último trago

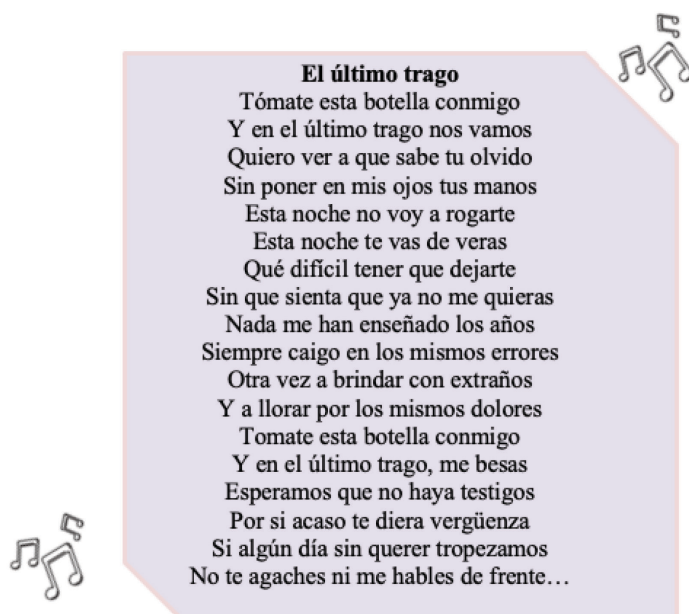
Una vez más, la música aparece en la película enfatizando el sentimiento de los personajes. Tras ser dejada por Paco, Leo acude a un bar en cuya televisión aparece Chabela Vargas cantando el bolero *El último trago*. En este, se alude a una relación que ha acabado y se vislumbra una relación futura.



Investiga sobre Chabela Vargas, el bolero y su temática

¿Qué palabras del bolero hablan de dolor, abandono y soledad?

¿Qué relación mantiene lo que se dice en este bolero y lo que le ocurre a Leo?



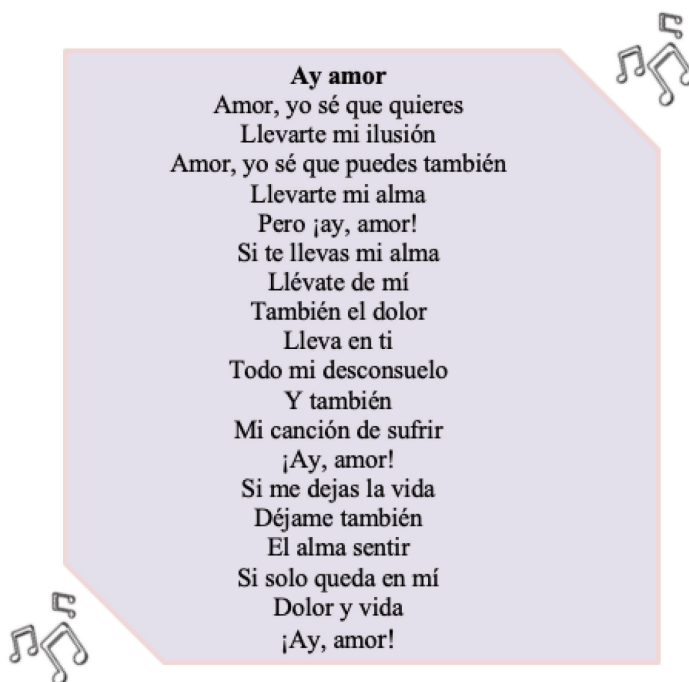
(Letra extraída de Musixmatch)

Ay amor

El tema del cantante, compositor y pianista cubano Bola de Nieve *Ay amor* enfatiza la desolación de Leo, que se ha desmayado y se despierta en la cama de Ángel oyendo al cantante cubano. ¿De qué trata esta canción? ¿Qué relación existe entre su letra y lo que le ocurre a Leo?

¿Cómo se titula el artículo de Leo sobre escritoras atormentadas? ¿Qué relación mantiene con la canción de Bola de Nieve?

En el penúltimo verso de este bolero se habla de "dolor y vida". ¿En qué momentos de la película las palabras "dolor" y "vida" aparecen unidas?

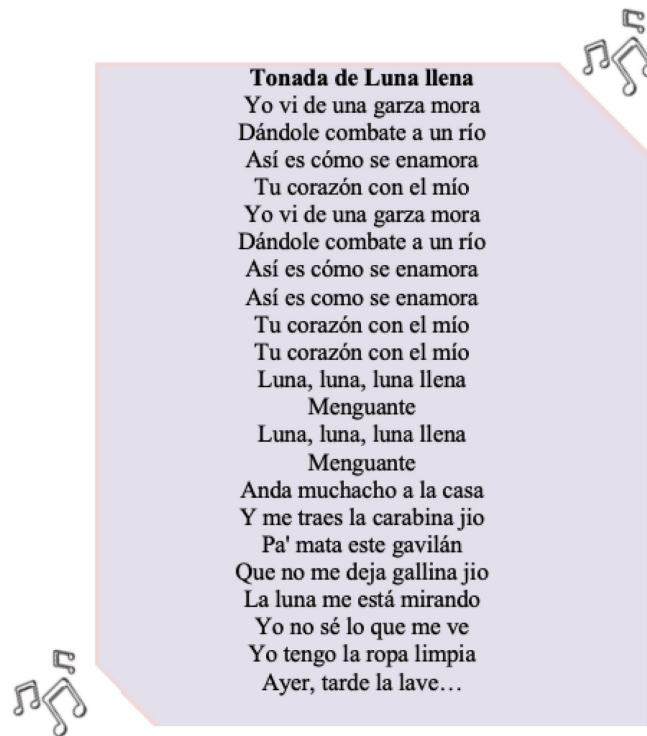


(Letra extraída de Musixmatch)

Tonada de Luna llena

Tras la escena final, en la que se vislumbra una posible relación sentimental entre Leo y Ángel, se oye la canción *Tonada de luna llena*, interpretada por Caetano Veloso. Su autor es Simón Díaz, el más famoso de los cantautores venezolanos. Sus tonadas evocan la fusión del hombre con la naturaleza, ya que mantienen vivo el canto relacionado con el ordeño y el arreo de ganado.

¿Qué relación ves entre el contenido de esta canción y la película que hemos visto?



(Letra extraída de Musixmatch)

2.3.2 El cine

El apartamento

- Esto me recuerda a *El apartamento* de Billy Wilder.
- Sí, a mí también. Pues en esta película Shirley MacLaine se enamoraba de una persona de la que no creía estar enamorado...
- Mira, Ángel, desgraciadamente yo estoy enamorada de la persona de la que creo estar enamorada.

- Busca información sobre la historia de amor de *El apartamento* y establece alguna relación entre esa historia y lo que siente Ángel por Leo.

Casablanca

Tras el espectáculo de *Soledad*, Ángel ha bebido, perdido su discreción y se le ha declarado a Leo en la plaza Mayor de Madrid de esta manera:

¿Recuerdas *Casablanca*? La primera vez que Ingrid entra en el café de Rick los dos se sientan en la misma mesa. Bogart está rígido, inexpresivo por la emoción. Ingrid le pregunta si recuerda la última vez que se vieron en París. Con cara de palo, Bogart le responde: "Recuerdo perfectamente ese día: era el día que los alemanes ocuparon París. Los alemanes vestían de gris y tú de azul, de azul vestías tú el día que huyendo de tu vida te chocaste con la mía".

- Busca información sobre la historia de amor de *Casablanca*. ¿Por qué es imposible ese amor?

Ricas y famosas

En el final de *La flor de mi secreto* se alude al final de la película *Ricas y famosas* de George Cukor. Busca información sobre el argumento de *Ricas y famosas* y establece relaciones con el argumento de *La flor de mi secreto*. Vuelve a ver los dos finales y compáralos.

Final de *La flor de mi secreto*

Final de *Ricas y famosas*

12ª Sesión

2.4 Y para finalizar, hagamos una crítica

Igual que ocurría con la obra de Amanda Gris, la película que acabas de ver también genera críticas muy distintas. Léelas, contesta a las preguntas y redacta tu propia crítica.

Crítica 1

Prólogos aparte, es que aún ahora, LA FLOR DE MI SECRETO me sigue pareciendo, con la perspectiva que otorga el tiempo, uno de sus mejores y menos reconocidos trabajos. Como ha señalado mi brillante colega Teo Calderón, Almodóvar volvió a arriesgarse -esta vez más que nunca- con un difícil ejercicio de funambulista, a gran altura y sin red, alejado de dispersiones anteriores. Aquí obtiene un denso, intenso y calibrado melodrama femenino, resuelto con delicadeza, pasión contenida y trasplantando sus entrañas al personaje de Leo (magistral Marisa Paredes), una mujer fragmentada, solitaria (por abandono), víctima del desamor, de la traición y el engaño, que camina hacia la locura. Hay que destacar el portentoso trabajo que lleva a cabo con su troupe de intérpretes, de los que sabe extraer los más sutiles, informativos y emocionantes registros. Ya se advertía la plenitud de su dominio del lenguaje filmico. Alguna arritmia no impide que nos encontremos ante un notabilísimo trabajo.

Fuente: Vázquez (2022)

Crítica 2

Pero basta de prolegómenos y vayamos al grano de una vez Las películas de Almodóvar no son sino sofisticados culebrones disfrazados de película de culto. Bajo una lujosa envoltura (cada nueva película más suntuosa, lo que implica que cada una es más cara que la anterior) nos encontramos con simplonas historias de abandonos, celos, amores fatales... La flor de mi secreto es quizá el paradigma de película-culebrón a la que nos referimos.

La historia no se sostiene por ningún lado, lo único importante es crear una situación (una mujer abandonada por el marido) y a partir de ahí exacerbar y exhibir de una manera casi pornográfica los sentimientos de los protagonistas, convirtiendo toda la película en un "vivo sin vivir en mí". No es de extrañar que utilice boleros en muchas de sus películas, el desgarró le viene al pelo para sus objetivos. Sentimientos y más sentimientos, pero la historia no la vemos por ningún lado (una escritora de novelas del corazón, que en la realidad tiene muy mala suerte en su vida sentimental, - ¡qué original! -), el simplismo es tal, que, si no fuera por la amanerada puesta en escena, la película pasaría directamente a la categoría de tomadura de pelo suprema. Una preciosista cáscara, lástima que la nuez por dentro esté vacía.

Fuente: La página definitiva (2022)

- ¿Qué compartes y qué críticas de lo dicho en cada una de las críticas?
- Realiza una crítica de la película intentando reflejar todos los aspectos trabajados en clase.

Evaluación

Las actividades previas a la visión de la película funcionan, en cierto modo, como una evaluación inicial que nos permitirán conocer el grado de conocimiento del cineasta manchego y de su obra. El profesor tomará nota del esmero en la realización de las diferentes tareas, de la participación activa del aprendiz en el desarrollo de las clases y de su capacidad para trabajar entre parejas y en asamblea. Además, se calificarán las exposiciones orales, la intervención en el debate planteado, el grado de creatividad de las redacciones realizadas y la calidad de la crítica cinematográfica planteada al final de la unidad como actividad recapituladora de todo el trabajo realizado.

3 CONCLUSIONES

La secuenciación didáctica planteada en este estudio es un claro ejemplo de cómo el cine, y más concretamente el cine de un director con gran proyección internacional como es Pedro Almodóvar, se convierte en un gran aliado en la clase de ELE (de acuerdo con investigaciones previas, como Rabasco y Soriano, 2007; o Crespo Fernández, 2012) a la hora de potenciar la expresión lingüística de determinadas emociones. A través de esta propuesta pedagógica, el aprendiente avanzado de ELE no solo se aproximará al universo almodovariano, sino que también podrá establecer conexiones intertextuales con el cine, la literatura y la canción y, aún más importante, desarrollar las cuatro destrezas y profundizar en la expresión de emociones como la soledad, el abandono o el desamor.¹

REFERENCIAS

ALCONERO GUTIÉRREZ, M. I. La sociedad española a través del cine. Comunicación presentada en el I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), 2009.

ÁVILA, A. Pedro Almodóvar, una pasión posmoderna en el mundo del cine. *Filmand*, 2018. Disponible en: <https://filmand.es/pedro-almodovar-una-pasion-posmoderna/>. Acceso en: 2 enero 2021.

COSTA VILLAVERDE, E. La pantalla en las aulas: el cine como fin específico en la adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, n. 11 y 12, p. 95-112, 2006.

CRESPO FERNÁNDEZ, A. *Explotación didáctica de material filmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar*. 2012. Tesis Doctoral – Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Córdoba, España, 2012.

DIPHUSAPATY. Todo Pedro Almodóvar. Citas de la película La Flor de mi Secreto. 2013. Disponible en: <http://todopedroalmodovar.blogspot.com/2013/05/citas-de-pelicula-la-flor-de-mi-secreto.html>. Acceso en: 7 marzo 2022.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. Interculturalidad con La flor de mi secreto. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Valencia, n. 7, p. 1-12, jul./dic. 2008.

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, O. *Pedro Almodóvar, director, guionista, productor y fotógrafo*. 2010. Tesis Doctoral – Departamento de Ciencias de la Información, Universidad de La Laguna, España, 2010.

INFOLIBRE. Pedro Almodóvar cumple 66 años. Cinco mejores películas. 2015. https://www.infolibre.es/cultura/pedro-almodovar-cumple-66-anos-son-cinco-mejores-peliculas_1_1117538.html. Acceso en: 3 ago. 2022.

LA PÁGINA DEFINITIVA. Sobrevaloradas. La flor de mi secreto. 2022. <http://www.lapaginadefinitiva.com/cine/sobrevaloradas/florsecreto.htm>. Acceso en: 3 agosto 2022.

LEWIS, C. Y TIERNEY, J. D. Mobilizing Emotion in an Urban English Classroom. *Changing English*, v. 3, n.18, p. 319-329, 2011.
LÓPEZ RODRÍGUEZ, F.J. Usos del cine en manuales de español como lengua extranjera. *Cuadernos CANELA*, n. 30, p. 65-84, 2019.

MARTÍNEZ SERRANO, L. Implicaciones lingüísticas del análisis del espacio narrativo en la cinematografía de Pedro Almodóvar. En: MORIMOTO, Y.; PAVÓN LUCERO, M. V.; SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. ASELE, 2015. p. 601-612.

¹ Se prevé en los próximos meses la implementación de esta unidad didáctica, así como la realización de un estudio posterior que analice los resultados obtenidos por el alumnado a partir de las tareas de evaluación propuestas y los resultados de un cuestionario.

PEREYRA, C. Novela romántica en Brasil. 2011. <http://www.escriberomantica.com/2011/07/novela-romantica-en-brasil.html>. Acceso en: 3 ago. 2022.

RABASCO, E. y SORIANO, I. La flor de mi secreto. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Valencia, n. 5, p. 1-28, jul./dic. 2007.

SILVESTRE, J. La flor de mi secreto. Curiosidades. <https://www.fotogramas.es/noticias-cine/g34091450/la-flor-de-mi-secreto-curiosidades/>. Acceso en 3 agosto, 2022.

STRAUSS, F. *Almodóvar on Almodóvar*. London & Boston: Faber and Faber, 1996.

TORO ESCUDERO, J. I. Enseñanza del español a través del cine hispano. Marco teórico y ejemplos prácticos. Suplementos *MarcoELE*, 8, 2009.

TORRES, D. Working progress. The lovely leave. 2008. <https://danitorres.typepad.com/workinprogress/2008/12/the-lovely-leave.html>. Acceso en: 3 agosto, 2022.

VÁZQUEZ, J.L. La flor de mi secreto. 2022. <https://www.ciudadrealdigital.es/criticas/tv/6/La/flor/de/mi/secreto>. Acceso en: 7 marzo, 2022.



Recebido em 27/05/2021. Aceito em 10/03/2022.

DISCURSO, IDEOLOGIA E ENSINO DE ESPANHOL: A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS NO LIVRO *GENTE*¹

DISCURSO, IDEOLOGÍA Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ESPACIOS EN EL LIBRO *GENTE*

DISCOURSE, IDEOLOGY AND SPANISH TEACHING: BUILDING SPACES
IN *GENTE* TEXTBOOK

Laura Sokolowicz*

Universidade de São Paulo

RESUMO: O presente estudo analisa o modo como são projetados e significados os espaços e territórios no livro didático *Gente* (2007), e pretende contribuir com professores de ELE (espanhol língua estrangeira) na seleção crítica de materiais para suas aulas. Duas perguntas organizam o trabalho: o que se anuncia na Introdução do livro? Como se realiza o anunciado? À luz do dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso (PÊCHEUX 1997 [1969], 2009 [1975]), que vê o discurso na sua forma material (linguística e histórica) e as práticas languageiras como espaços onde o político e o ideológico ganham destaque, observamos que, se na Introdução anunciam-se regiões, sociedades e culturas onde se fala “o espanhol” – operando um reconhecimento da heterogeneidade do mundo hispânico –, a realização no interior do livro fica longe de abordá-las, construindo em seu lugar uma centralidade da Espanha, na verdade, de uma imagem da Espanha afetada por um processo de generalização/indeterminação.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos. Discurso. Ideologia. Espaços e territórios.

¹ Este trabalho faz parte das análises e reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado (SOKOLOWICZ, 2014).

* Professora de espanhol. Tem mestrado (2014) e doutorado (2020) em Letras / Língua Espanhola na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH USP). Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Instituto de Estudos Brasileiros (USP). E-mail: lausoko@gmail.com.

RESUMEN: El presente trabajo analiza el modo como se proyectan y significan los espacios y territorios en el libro didáctico *Gente* (2007), y busca contribuir con profesores de ELE (español lengua extranjera) en la selección crítica de materiales para las clases. Dos preguntas organizan el recorrido: ¿qué se anuncia en la Introducción del libro? ¿Cómo se realiza lo anunciado? A la luz del dispositivo teórico analítico del Análisis del Discurso (PÊCHEUX 1997 [1969], 2009 [1975]), que ve el discurso en su forma material (lingüística e histórica) y las prácticas del lenguaje como espacios donde lo político y lo ideológico tienen un lugar destacado, observamos que si en la Introducción se anuncian regiones, sociedades y culturas en las que se habla “el español” – operando un reconocimiento de la heterogeneidad del mundo hispánico –, la realización en el interior del libro está lejos de abordarlas, construyendo en su lugar una centralidad de España, en realidad, de una imagen de España afectada por un proceso de generalización/indeterminación.

PALABRAS CLAVE: Libros didácticos. Discurso. Ideología. Espacios y territorios.

ABSTRACT: The present study analyzes the way the spaces and territories are projected in the textbook *Gente* (2007) and intends to contribute to teachers of Spanish as a second language in their critical selection of material. Two questions organize this work: what is announced at the beginning of the book? How is this announcement fulfilled? From a materialistic discourse analysis device (PÊCHEUX, 1997 [1969], 2009 [1975]) perspective, that sees the discourse in its physical form (linguistic and historic) and the language practices as spaces where politics and ideology are brought forward, we observe that, whether at Introduction regions, societies and cultures where “the Spanish” is spoken are announced – operating the recognition of the heterogeneity of the Hispanic world –, the realization inside the book is far from approaching them, building in its place the centrality of Spain, actually, of an image of Spain affected by a process of generalization/indetermination.

KEYWORDS: Textbooks. Discourse. Ideology. Spaces and territories.

1 INTRODUÇÃO

[...] a relação do mundo e do discurso é que o mundo “adquire” sentido ao ser discursivizado.
(GUIMARÃES, 1989)

A última década do século XX e a primeira do século XXI estão marcadas por uma nova cena para o ensino de espanhol no Brasil. O contexto histórico desses anos contribuiu para alterar a demanda pela língua bem como a estrutura do mercado editorial que, ao longo desses vinte anos, vai atendendo de forma cada vez mais cindida, âmbitos de ensino cada vez mais específicos: o formal² e o não formal³. Certos acontecimentos levam esse período a se constituir como uma temporalidade particular: a formação de integrações regionais; as transformações das representações sobre as línguas; o processo de mercantilização que operou sobre elas; a expansão do ensino de espanhol, fato este que disparou a produção e circulação de novos livros.

Na transição entre as duas décadas se produz a passagem das pequenas empresas familiares aos grandes grupos editoriais – tanto nacionais quanto estrangeiros –, uma reconfiguração que imprime ao mercado e aos negócios outro ritmo, novas estratégias de marketing, maiores investimentos e competitividade. Surge um mercado aquecido, atendido por uma escassa produção nacional e pela intensa circulação de livros didáticos (LDs) produzidos na Espanha que introduzem no país um novo paradigma de trabalho. Eram os anos do *boom* editorial (FERNÁNDEZ, 2000) e os livros espanhóis alcançaram uma certa hegemonia no mercado, surgindo, em algum deles, uma operação que os tornou mais específicos: aparece a *versión Mercosur* e a *versión brasileña* de livros espanhóis que inicialmente tinham sido produzidos para um “mercado global” ou para qualquer estrangeiro. O jogo de forças de uma política de mercado editorial ia assim se tornando mais evidente.

² Nos referimos aos cursos desenvolvidos no sistema escolar.

³ Aqui, estão contemplados os vários formatos de práticas de ensino/aprendizagem em escolas de línguas e institutos de idiomas, em universidades (através dos diversos cursos de extensão oferecidos) e empresas, e os mais variados tipos de aulas particulares, sejam individuais ou grupais: aulas procuradas por alunos de graduação e pós-graduação, por professores universitários e pesquisadores etc.

Diante desse contexto específico e pensando os livros como parte das condições de produção discursiva das práticas que estruturaram o processo de aquisição da língua, cabe perguntar: como são significados nesse novo paradigma o espanhol como língua estrangeira e os aprendizes aos quais se destinam? Que sociedades, cidades e espaços aparecem representados nos livros? Tendo como eixo a última pergunta e levando em consideração que as imagens projetadas nos materiais – mas também as omitidas ou silenciadas – sustentam seu processo de produção e são marcas do funcionamento ideológico na produção de sentido, este trabalho se propõe a analisar o modo como são projetados e significados os espaços em um livro específico: *Gente* (2007). A competição característica do período e a pulverização de públicos e editoras funcionaram como condições de produção desse livro que, tendo sido publicado originalmente em 1997⁴, foi reformulado em 2004 e em 2007, quando passa a circular no Brasil com um subtítulo que o anuncia como um “curso de espanhol para brasileiros”⁵. Em outras palavras, perguntamo-nos sobre os espaços geográficos e urbanos aos quais a língua é vinculada nas práticas propostas neste LD: os países e as cidades nomeadas ou mostradas – e as silenciadas.

Apresentar as marcas que funcionam como indício do processo por meio do qual se constrói no livro um imaginário específico – a centralidade da Espanha e a regionalização do outro, a ausência de vozes e territórios específicos, a indeterminação dos espaços e dos sujeitos – traz uma reflexão que busca contribuir para a seleção crítica de materiais para as aulas de ELE. Uma reflexão necessária na hora de organizar e planejar o trabalho com a língua/cultura e necessária também quando se interpretam os livros não apenas como “ferramentas de trabalho” (mediadores e organizadores das práticas), mas, especialmente, como objetos discursivos que produzem efeitos no sujeito aprendiz pelos universos de significação neles construídos e que nos permitem compreender um pouco mais sobre as condições sócio-históricas de produção dos mesmos e sobre a disputa dos sentidos que neles entram em jogo.

2 PONTO DE PARTIDA: O MOVIMENTO DE ANÁLISE

O foco disparador é uma instância prefacial, a Introdução do livro e, de forma mais específica, o recorte que antecipa o funcionamento da última seção de cada uma das onze unidades: *Mundos en contacto*. Se tal instância é disparadora da análise, o cerne é tentar compreender como se realiza no interior do livro o que nela se anuncia, identificando regularidades e os processos que as produzem. Com esse objetivo, propomos um movimento pendular entre o paratexto e o interior, um ir e vir que permitirá compreender um pouco mais sobre o funcionamento discursivo do LD.

Com o nome de instâncias prefaciais, Genette (2009) se refere a todo discurso produzido a propósito do texto que segue (ou antecede). Como vemos, funciona como uma espécie de anúncio do que encontraremos no interior, sendo, segundo o autor, uma “declaração de intenções” (ibid. p. 196). O estudioso atenta ainda para a comunicação desigual que tal instância estabelece, pois o autor [ou editor] propõe ao leitor o comentário antecipado de um texto que este ainda não conhece, guiando-o na leitura e explicitando por que e como ler o texto.

De uma perspectiva discursiva, Zoppi-Fontana (2011) afirma que os diferentes textos que funcionam como paratextos só existem em razão do texto que comentam e interpretam, fato que os caracteriza “[...] como comentário, ou seja, como um discurso sobre [...]”. Tal observação leva a estudiosa a sustentar que estes “discursos sobre” “[...] controlam os processos de interpretação, estabelecendo determinados sentidos e silenciando outras interpretações possíveis [...]” (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 56).

Considerando tais reflexões, dividimos a análise em dois momentos importantes. Em primeiro lugar, em “*Mundos en contacto* – o que se anuncia”, analisamos o recorte da Introdução do LD e a explicação do Livro do professor que funcionam como disparadores das análises que serão feitas no segundo item. Tentamos compreender os sentidos produzidos nesses fragmentos, interpretados

⁴ Editora Difusión, Barcelona, Espanha.

⁵ O livro tem uma intensa circulação no âmbito não formal da língua, um âmbito afastado do discurso do Estado, pouco explorado pelos estudos acadêmicos e cuja memória se encontra silenciada em certa medida por não fazer parte do ensino regular feito no sistema escolar (FREITAS, 2010). Além disso, continua sendo um dos livros adotados pelo Instituto Cervantes (de São Paulo), instituição de referência no ensino da língua no âmbito não formal.

agora como “declaração de intenções” e como “discursos sobre”. Em seguida, em “*Mundos en contacto* – o que se realiza”, analisamos o processo de produção que materializa o anunciado.

3 MUNDOS EN CONTACTO – O QUE SE ANUNCIA

Na Introdução do livro está explicado como funciona cada uma das cinco partes que de forma regular constituem as onze unidades que o compõem. Elas são: 1) *Entrar en materia*; 2) *En contexto*; 3) *Formas y Recursos*; 4) *Tareas*; 5) *Mundos en contacto*⁶. O disparador da análise é o recorte da Introdução do LD que explica como funciona a última seção: *Mundos en contacto*. O título da seção promete trazer respostas à pergunta que organiza este trabalho, acerca de como se significam os espaços no instrumento linguístico. Além disso, parece materializar, de fato, uma questão que está no horizonte nos processos de ensino/aprendizado da língua, nos quais, poderíamos pensar, metaforicamente, que “mundos” diferentes entram “em contacto”. Vejamos a seguir um dos fragmentos que apresenta a seção no Livro do professor:

En estas secciones se estimula una reflexión intercultural que propicie y facilite la comprensión de realidades socioculturales diferentes, tanto de la sociedad del alumno frente a las sociedades hispanohablantes, como de estas entre sí y de realidades internas de cada una de ellas. (PERIS; BAULENAS, 2004, p. 13)

Nessas palavras dirigidas ao professor, afirma-se qual é o objetivo da seção: a diferença, e caracterizam-se as múltiplas possibilidades de trabalho. Uma delas sugere explorar a diferença da realidade sociocultural do aluno frente a sociedades hispano-falantes; outra, observar as diferenças entre as sociedades que falam espanhol e, uma última, as diferenças internas de cada sociedade.

A seguir, o recorte da Introdução do LD que apresenta a forma de funcionamento da seção *Mundos en contacto*:

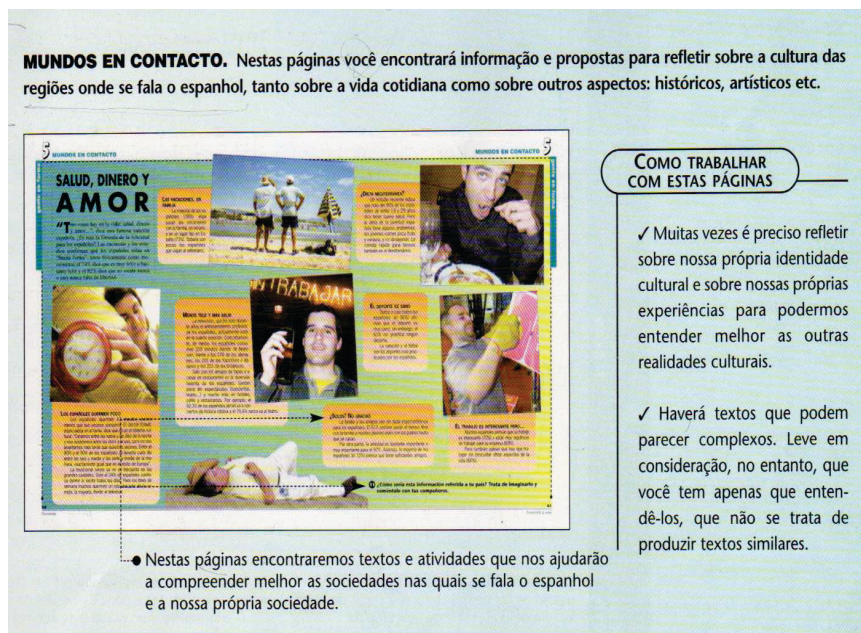


Figura 1: Seção *Mundos en contacto* da Introdução do livro *Gente*

Fonte: Peris e Baulenas (2007, p. 4)

A enumeração das sequências que explicam como funciona a seção facilitará a análise:

⁶ Existe uma distribuição simétrica ao longo do livro, já que cada uma das cinco seções está composta por duas páginas. Uma política editorial que define a diagramação, estabelecendo uma regularidade na composição das onze unidades. Esse fato muitas vezes é um complicador para as formulações dos autores.

1. Nestas páginas você encontrará informação e propostas para *refletir sobre a cultura das regiões onde se fala o espanhol*, tanto sobre a vida cotidiana como sobre outros aspectos: históricos, artísticos etc. 2. Muitas vezes é preciso refletir sobre nossa própria identidade cultural e sobre nossas próprias experiências para podermos *entender melhor as outras realidades culturais*. 3. Haverá textos que podem parecer complexos. Leve em consideração, no entanto, que *você* tem apenas que entendê-los, que não se trata de produzir textos similares. 4. Nestas páginas encontraremos textos e atividades que nos ajudarão a *compreender melhor as sociedades nas quais se fala o espanhol* e a nossa própria sociedade. (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 4)

Nas formulações acima, se faz referência a “regiões onde se fala o espanhol” 1., sintagma que alterna em 4., com “sociedades (onde se fala o espanhol)”; ambos parecem ser retomados em 2., desta vez, mediante uma espécie de generalização que os inclui: “realidades culturais”. Não se fala de “países” ou “estados” onde a língua é falada, ou ainda, das regiões que se caracterizam pelo funcionamento de certas “variedades” linguísticas.

Outra marca na materialidade da seção é o modo de se referir à língua:

Nestas páginas você encontrará informação e propostas para refletir sobre a cultura das regiões onde se fala o *espanhol* [...].

Nestas páginas encontraremos textos e atividades que nos ajudarão a compreender melhor as sociedades nas quais se fala o *espanhol* [...].

A questão que surge é: que efeitos de sentido produz a determinação do substantivo “espanhol”, por meio do artigo determinado? Que sentidos diferentes poderiam ser compreendidos se as formulações se referissem à cultura das regiões e às sociedades onde se fala *espanhol* (sem o determinante)? Que diferentes efeitos provoca a presença ou ausência da determinação do substantivo?

Assim colocada, a determinação linguística que surge nas formulações apresentadas – determinante + núcleo: *o espanhol* –, suporia a unicidade de um referente. Vejamos: segundo Leonetti, desde um ponto de vista semântico, “[...] los determinantes determinan la referencia del sintagma nominal [...]”. O autor destaca que “[...] la definitud es la indicación de que el referente del SN es identificable para el receptor en el contexto de uso [...]” (LEONETTI, 1999, p. 38-39). Dessa forma, percebe-se que a determinação, no caso, permitiria a identificação do referente. No entanto, o mais importante para o autor é que:

[...] la familiaridad del receptor con el referente no es una condición necesaria y general de la definitud. En muchas ocasiones, los sintagmas nominales definidos, especialmente cuando van encabezados por el artículo, no se refieren a entidades consabidas para el receptor. [...] El rasgo central de las expresiones definidas no es el conocimiento previo del objeto por parte del receptor, *sino la identificabilidad del referente*, es decir, la presuposición de que el receptor puede construir una representación mental adecuada del mismo. *Un SN definido transmite el supuesto de que el referente es identificable de forma unívoca, sin ambigüedad*. (LEONETTI, 1999, p. 38-39, destaque nosso)

Qual seria então o referente possível de ser identificado de forma *unívoca*, sem *ambigüedad* quando se fala de “o espanhol” ao mesmo tempo em que se anunciam “regiões”, “sociedades” e “outras realidades culturais” onde essa língua é falada? Parece haver aqui um indício interessante: as regiões, sociedades e realidades culturais são muitas, mas a língua é “o espanhol”, sintagma que não se submete a nenhuma inflexão.

Embora não procuremos responder à pergunta que acabamos de formular, tentamos aqui compreender os efeitos produzidos quando se faz a passagem, como sugere Indursky (1992), de uma análise da determinação linguística (o uso ou não do determinante no sintagma nominal) para a compreensão das implicações da determinação discursiva⁷ (os sentidos que como efeito das disputas históricas ficam plasmados nesses usos). Para a autora “[...] a determinação discursiva é ideológica e não estilística [...]” e

⁷ No texto a autora constrói essa passagem de forma minuciosa: começa com Aristóteles e a determinação filosófica, desta passa à gramatical e desta à linguística, para chegar finalmente à determinação discursiva.

essa forma visível na língua constitui “um lugar privilegiado de articulação entre sentido, sintaxe e ideologia” (INDURSKY, 1992, p. 263). Sendo assim, as formulações: “[...] onde se fala o espanhol – onde se fala espanhol [...]”, ambas possíveis, não produzem o mesmo efeito de sentido, sendo esta diferença na sintaxe (com a presença do determinante) um lugar que tende a fechar o contorno imaginário da língua e que permite, na sua própria materialidade, rastrear a ideologia que vai delineando a língua espanhola como “uma”. Nesse sentido, se por um lado se antecipa uma pluralidade de regiões, sociedades e culturas, também parece certo afirmar que a língua – o espanhol – se apresenta como sendo uma; como diria Del Valle (2005) “única e comum”, anulando a sua diversidade.

4 MUNDOS EN CONTACTO – O QUE SE REALIZA

Voltamos ao núcleo de análise proposto: os espaços geográficos e urbanos, os países e as cidades nomeadas ou mostradas. Para isso, tentamos compreender o processo que produz, no interior do livro, o anunciado nos textos da Introdução já apresentados. Se pensarmos que as formulações do paratexto funcionam como “guias de leitura” e “comentário” ou “discurso sobre” a obra, os fragmentos aqui retomados parecem contemplar uma certa heterogeneidade a respeito do universo “onde se fala o espanhol” (“refletir sobre a cultura *das regiões* onde se fala o espanhol”, “entender melhor as *outras realidades culturais*” e “compreender melhor *as sociedades* nas quais se fala o espanhol”). No entanto, diante do anunciado e após a realização do primeiro movimento pendular entre o paratexto e o interior do livro, chama a atenção um primeiro fato: dos onze textos contemplados na seção *Mundos en contacto*, sete se referem à Espanha (63,7% do total, unidades 2, 3, 4, 5, 6, 7, e 10), dois colocam a Espanha em oposição com um “outro” que se apresenta como uma região: América Latina e Europa do norte (18,2%, unidades 1 e 8), um outro texto se pergunta sobre o que é uma cidade (9,1%, unidade 9), e um último apresenta uma notícia – o assassinato de Kenedy – transmitida pela Radio Nacional da Espanha (9,1%, unidade 11).

Esse aspecto mostra que só em uma unidade a referência à Espanha (ou a algo da Espanha) não está presente e aponta o lugar central ocupado por esse país nessa seção do instrumento linguístico que na sua “declaração de intenções” se propõe abordar, como já vimos, as “regiões” e “sociedades onde se fala o espanhol” e “entender melhor as outras realidades culturais”. Como interpretar essa contradição (entre o que se anuncia e como se materializa) e, especialmente, o processo de produção dessa “centralidade”? Pêcheux (2009 [1975]) afirma que é a ideologia a que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que estão dizendo. Sendo assim, pode-se afirmar que a significação dada (mediante palavras, enunciados, imagens, áudios etc.) às “regiões” e “sociedades onde se fala o espanhol” e “as outras realidades culturais” vai permitindo rastrear a materialização da ideologia no discurso.

Vejamos os modos variados em que, no interior da seção focalizada, é apresentado esse mundo construído em torno à Espanha:

- nas unidades 2, 5, 6 e 7, de modo geral, são as personagens das narrativas as que nos situam na Espanha. No começo do texto da unidade 2, temos: *Dos españoles se conocen en una fiesta, en un bar [...]*, e um fragmento do parágrafo final *y es que cada región española es muy diferente*. As unidades 5 e 6 falam de forma geral sobre *los españoles* por meio de pesquisas de opinião que abordam assuntos referentes ao cotidiano e aos sentimentos. A unidade 7 conta uma história sobre Elvira e Pepe Corriente, este caracterizado como *un español medio*;
- na unidade 3, o texto é um anúncio de uma agência de publicidade sobre *Castilla y León*, uma das comunidades autônomas da Espanha; nele são mencionadas uma série de cidades: Ávila, Salamanca, Segovia, León, Burgos, e alguns passeios: *la Ruta del duero* e *el camino de Santiago* (dentre outros);
- na unidade 4, o texto pareceria abrir para a heterogeneidade:

FELIZ NAVIDAD

Cada país, cada cultura, tiene costumbres propias respecto a los regalos. En España, por ejemplo, los regalos de Navidad los traen los Reyes Magos: Melchor, Gaspar y Baltasar vienen de Oriente en sus camellos y llegan a todos los pueblos y ciudades españolas la noche del día 5 de enero [...] (p. 14 e 15, grifos nossos)

No entanto, após o primeiro enunciado, o segundo já é encabeçado por um exemplo que se refere justamente à Espanha; - na unidade 10 o texto intitulado *Se vende casa* apresenta dois funcionários de uma imobiliária, um diálogo entre eles e vários anúncios de imóveis. Na página seguinte, o enunciado que apresenta o anúncio imobiliário diz:

Vas a vivir a Barcelona. Un amigo te recomienda estos pisos de Marina Park. ¿Te gustan? ¿Qué cosas te convienen o necesitas? ¿Cuáles no? (p. 108)

Olhar para a presença predominante de espaços espanhóis quando se anunciava uma heterogeneidade de regiões e culturas funciona aqui como uma pista, como um indício, e nos leva a formular a hipótese de que estariam projetadas no livro aspectos do que Del Valle (2005; 2007) define como “hispanofonia”. Trata-se de uma “ideología lingüística” entendida pelo autor como um “[...] sistema de ideas que articula nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas [...]” (2007, p. 12). A hispanofonia enquanto ideologia lingüística apaga a ideia de língua local e língua nacional, trazendo cada vez mais a noção de língua única, língua comum. Para o estudioso, a hispanofonia não é um fato objetivo, um conjunto de nações, mais do que isso é uma construção simbólica da comunidade hispano-falante, na qual a Espanha ocupa um papel central. Uma comunidade imaginada unida por uma língua comum – também imaginada, “o espanhol” – que uniria todos aqueles que a possuem, formando um vínculo afetivo (DEL VALLE, 2007). A centralidade frente ao resto dos países hispano-falantes aparece projetada no livro de forma específica. Mas, que processo produz essa “comunidade imaginada” que cristaliza um universo que remete, por meio de formas diversas, à Espanha?

Por meio de uma operação de comparação, observamos a existência de regularidades, do que se repete (por estar presente ou silenciado), tanto nos textos quanto nas práticas propostas, caracterizando e dando forma ao modo como a centralidade da Espanha – na verdade, de uma imagem desta – é projetada no livro. Em 4.1 e 4.2, rastreamos outros elementos que emergem ao pensarmos os onze recortes da seção *Mundos en contacto* como um conjunto.

4.1 UMA CONSTRUÇÃO PARADOXAL DA CENTRALIDADE DA ESPANHA

Se, como mostramos no primeiro movimento pendular, a centralidade da Espanha é um fato – as seções de 10 das 11 unidades giram em torno de pessoas, cidades ou costumes desse espaço –, no processo de produção parece haver um funcionamento que, em certa medida, afeta essa centralidade: a especificação do território, que se dá de várias formas, se entrelaça a um processo de generalização ou indeterminação.

Nesse sentido, um dos aspectos que parece vincular-se a tal movimento é a falta de sujeitos falando de si, a falta de narrativas de vidas particulares em espaços específicos. Esta parece ser uma constante no livro e não apenas da seção *Mundos en contacto*. Por exemplo, na unidade 2, o texto da seção diz:

Dos españoles se conocen en una fiesta, o en un tren, o en la playa, o en un bar... ¿De dónde es usted? o ¿De dónde eres? son casi siempre las primeras preguntas. Luego lo explican con muchos detalles. Por ejemplo: “Yo soy aragonés pero vivo en Cataluña desde el 76. Mis padres son de Teruel y bla, bla, bla”. Y es que cada región española es muy diferente: la historia, las tradiciones, la lengua, la economía, el paisaje, las maneras de vivir, incluso el aspecto físico de las personas. (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 28)

No recorte podemos observar algumas marcas do processo de generalização. Primeiro são apresentados os sujeitos: *dos españoles*; o quantificador “dos”, embora expresse explicitamente a quantidade, não permite recuperar um referente específico e as outras marcas do texto vão nessa direção. O texto continua: *se conocen en una fiesta, o en un tren, o en la playa, o en un bar*, fragmentos cuja materialidade nos permite dizer que junto com a indeterminação dos indivíduos – podem ser quaisquer dois, o que implica uma generalização – há uma indeterminação dos espaços e consequentes situações.

Na situação apresentada parecem prevalecer as perguntas: *¿De dónde es usted?* ou *¿De dónde eres?* que, se por um lado apontam ao que se conhece, nas práticas de ensino de língua, de modo regular, como “tratamento formal” ou “informal” como foco – indagando sobre a origem dos interlocutores –, não são retomadas nas práticas propostas. No entanto, são pessoas específicas, em situa-

ções e territórios específicos as variáveis que levarão à formulação de uma pergunta ou da outra. Uma marca que mostra como vai sendo construída a representação da língua, da qual se apagam, de forma constante, as variáveis complexas (atreladas justamente aos sujeitos, às situações, à cultura, à história e aos territórios) que vão determinando sua forma.

O fragmento explicativo *Y es que cada región española es muy diferente* retoma as diferenças com relação às tradições, à história, à língua, à paisagem, aos modos de viver e ao aspecto físico das pessoas. Parece ressoar aí o gesto que anuncia no paratexto uma heterogeneidade que não se materializa no interior do livro. Observa-se, no caso, o mesmo movimento: se reconhece uma diferença que anteciparia alguma coisa particular e específica – *cada región española es muy diferente* –, mas a diversidade é abandonada nas narrativas e práticas propostas, levando-nos a indagar: quais são, ao final, essas histórias, tradições, línguas, paisagens e pessoas diferentes, particulares?

De um modo geral, as propostas do livro ficam no simples anúncio de um mundo aparentemente heterogêneo, que é desmontado ou silenciado no momento da sua realização. Evidentemente, a realização de um mundo hispânico heterogêneo só será possível por meio de um recorte, que sempre deixará – como não poderia ser de outra forma – outras possibilidades silenciadas. Porém, apesar disso, favorecerá a aproximação do aluno – mesmo que por amostras – à heterogeneidade dos costumes, das tradições, da história e da cultura do outro, tudo indissociável da língua. Pareceria haver uma certa renúncia ao trabalho com o que é específico e particular, um plano ao qual o livro, embora reconheça na Introdução, termina não dando acesso.

No recorte da unidade 5, detectamos outro aspecto que entrelaça a remissão à Espanha e o processo de generalização já mencionado. No fragmento são generalizados sentimentos e aspectos da vida cotidiana dos espanhóis como a felicidade, a liberdade, o sono, as férias, a alimentação, o trabalho etc. Uma generalização que mais uma vez homogeneiza, aí onde as individualidades marcam as diferenças. A seção intitulada *Salud, dinero y amor* começa com o seguinte texto introdutório:

“Tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor...”, dice una famosa canción española. ¿Es esta la fórmula de la felicidad para los españoles? Las encuestas y los estudios confirman que los españoles están en “buena forma”, tanto físicamente como moralmente: el 74% dice que es muy feliz o bastante feliz y el 82% dice que no siente nunca o casi nunca falta de libertad. (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 58, grifos nossos)

A sequência apresenta uma generalização sobre sentimentos de felicidade e liberdade. O sintagma *los españoles* cria uma generalização, já dentro do próprio espaço espanhol, que engloba todos os habitantes do país e remete a sujeitos não diferenciados pelas suas experiências, descartando as evidentes complexidades de cada sociedade, especialmente ao abordar questões como a liberdade e a felicidade. Esse processo se repete com certa regularidade nos outros sete textos que compõem a seção:

[...] la mayoría de los españoles elige pasar las vacaciones con la familia [...], un estudio reciente indica que más del 90% de los españoles entre 13 y 29 años dice tener buena salud [...], todos o casi todos los españoles (el 96%) afirman que el deporte es muy sano [...], la televisión, que ha sido durante años el entretenimiento preferido de los españoles, actualmente está en cuarta posición [...], muchos españoles piensan que su trabajo es interesante (70%) y están muy orgullosos de trabajar para su empresa (69%) [...], la familia y los amigos son sin duda importantes para los españoles [...], los españoles duermen 47 minutos diarios menos que sus vecinos europeos [...], entre otros. (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 58)

Os sintagmas *los españoles*, *la mayoría de los españoles*, *más del 90% de los españoles* produzem um movimento de generalização. Mas, a rigor, se os espanhóis compartilham algumas coisas, diferenciam-se entre si em muitas outras que são sistematicamente silenciadas no livro, apagando conflitos, diferenças e experiências diversas. O que produz esse efeito de homogeneização é um processo que generaliza (inclusive mediante a quantificação), tentando estabilizar o que não é passível de estabilização lógica (PÊCHEUX, 2008 [1988]): aspectos do cotidiano e dos sentimentos das pessoas, fortemente marcados pela não transparência das palavras e pelas muitas direções dos sentidos. O processo de generalização opera sobre “saberes” que são apresentados por meio de “dados” supostamente avalizados por estudos e pesquisas de opinião dos quais não há no LD nenhuma referência.

As pesquisas de opinião que materializam o processo de generalização detectado na unidade 5, também compõem a seção *Mundos en contacto* da unidade 6. No texto intitulado *¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?* podemos ler:

Ni una cosa ni la otra. Varios estudios recientes demuestran que *los españoles* no están obsesionados por el trabajo. *La mayoría* opina que el trabajo es un aspecto muy importante de su vida, y no solo por razones económicas. Pero también *declaran* que el trabajo no debe dominar los demás aspectos de su vida. Por otra parte, *valoran* con una nota alta su trabajo actual: le dan 6,8 puntos en una escala de satisfacción del 0 al 10. *Los entrevistados destacan* como elementos especialmente positivos de su empleo: el interés del trabajo que realizan (24,5%), el ambiente en la empresa (11,8%), el salario (7,7%), el horario (7,5%) y el desarrollo personal (7,4%). También opinan que sus condiciones laborales no son malas: les dan una puntuación de 6,1 sobre 10. Además, seis de cada diez personas consideran que las relaciones con sus jefes son buenas. El aspecto que *los españoles* valoran más cuando eligen un trabajo es la estabilidad del empleo y, en segundo lugar, si el trabajo les parece interesante. Parece que el sueldo no es el factor más importante. Otro dato interesante: *la mayoría de los españoles* (54%) prefiere trabajar por cuenta propia. (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 68, grifos nossos)

Mais uma vez, opera o já referido processo de generalização, desta vez para abordar a relação que os espanhóis têm com o trabalho. Vale a pena então fazer uma referência ao gênero textual – ou a prática discursiva – que se instala nas duas unidades analisadas. De modo geral, as pesquisas de opinião apresentam os dados como evidentes e incontestáveis sobre alguma questão que precisa ser divulgada e que, por meio de números, expõem uma suposta verdade dos fatos (MARIANI; LUNKES, 2013). As questões abordadas falam, sem controvérsia e de forma homogênea, da liberdade e felicidade que os espanhóis sentem, da boa saúde e da relação não obsessiva com o trabalho. Evidentemente, estes resultados que divulgam o alto grau de liberdade, felicidade e boa saúde dos espanhóis silenciam no discurso outros aspectos menos eufóricos da vida e, inclusive, de setores aí não contemplados.

Ao analisar os textos das unidades 2, 5 e 6 tentamos mostrar como a especificação territorial, construída de forma constante por meio da mobilização do gentílico, vai criando a centralidade da Espanha. O país, mais do que especificado pelo seu nome (Espanha), o é pelas pessoas que o habitam (os espanhóis). Mas, para além da especificação territorial, as análises mostraram, especialmente, como a centralidade da Espanha vai sendo construída por um processo que, ao generalizar e indeterminar, a desvanece, apagando sua especificidade na diversidade. Por isso falamos de uma construção paradoxal. A própria materialidade linguística dos textos que abordamos permite rastrear diversas marcas utilizadas para quantificar, que ora produzem um efeito de generalização, ora um efeito de indeterminação:

- (a) *dos españoles*;
- (b) *cada región, cada país, cada cultura*;
- (c) *los españoles están en buena forma*;
- (d) *los españoles no están obsesionados por el trabajo*.

Na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Sánchez López (1999) mostra que a despeito das diferenças que podem apresentar os quantificadores, há elementos que os unificam numa classe. Diz a autora:

[...] existe una propiedad que da unidad a esta clase, propiedad que parece ser de carácter sobre todo semántico: todos los elementos incluidos en ella obedecen a un mecanismo interpretativo común, consistente en desencadenar la interpretación cuantitativa de los términos a los que modifican. Dicha interpretación consiste, a su vez, en que el elemento cuantificado, con independencia de su forma, denota una determinada cantidad de individuos o propiedades. (SÁNCHEZ LÓPEZ, 1999, p. 1027)

Nos fragmentos acima apresentados, de (a) a (d), os sintagmas nominais (SN) expõem uma interpretação quantitativa. As diferenças dizem respeito à determinação: em (a) e (b), a referência fica determinada pelo tamanho do conjunto ou pelo número de individualidades (como em (a), dois), mas não há uma identificação do referente. Como diria Sánchez López, “[...] no nos dicen a qué entidad hacemos referencia, sino a cuántas entidades se alude [...]” (p. 1027). Nas sequências (c) e (d), a referên-

cia é determinada, embora opere mediante uma generalização: *los españoles*. Uma determinação que está de forma regular associada à Espanha por meio do gentílico e que marca a diferença com o outro. Assim, o livro está atravessado por um processo que na materialidade da língua vai trabalhando uma referência sempre genérica que apaga o específico e produz um efeito de indeterminação dos espaços e dos sujeitos que os habitam. Esta consideração nos leva a afirmar, contra tudo o que foi anunciado na Introdução, que estamos diante de um LD de territórios desvanecidos.

Na busca das regularidades, observamos que esse mesmo processo ocorre também em textos que não se referem à Espanha – fato que sinaliza uma regularidade no livro como um todo. Observa-se esse funcionamento em formulações da unidade 1, em que se pode ler: (e) **todos** sabemos algo sobre los países donde se habla español (...). (f) *El mundo hispano tiene muchas caras y cada país tiene aspectos muy diferentes* (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 18, destaques nossos).

4.2 A ESPANHA E OS OUTROS

A presença da Espanha no livro não se dá só pelo número de composições (combinação de textos, áudios, imagens) que se referem a esse país. Outra regularidade detectada no conjunto diz respeito a um processo particular que produz uma oposição entre a Espanha e os outros: um predomínio de formas que apresentam marcas de especificação (com prevalência do gentílico) para se referir ao que pertence à Espanha, a esse espaço construído como “um”: *cada región española, una famosa canción española, la comida española, los españoles, el español medio, un ejecutivo español; Castilla y León, Cataluña; productos españoles; la tortilla española; diarios de adolescentes españoles*; frente a uma operação de generalização para se referir ao outro: *El mundo hispano tiene muchas caras, cada país tiene aspectos diferentes, cada cultura tiene sus costumbres, un europeo del norte*. Nesse funcionamento se constrói uma oposição entre a Espanha e um “outro regionalizado”, bastante amplo e indeterminado.

Para rastrear as marcas que vão construindo essa oposição analisaremos a seção *Mundos en contacto* das unidades 1 e 8. Na unidade 1 a oposição opera com a América Latina, já na unidade 8 essa oposição se produz com uma região da Europa.



Figura 2: Seção *Mundos en contacto*, unidade 1, livro *Gente*

Fonte: Peris; Baulenas (2007, p. 18-19)

Como pode se observar, a seção está composta por um texto, seis fotografias numeradas: cinco de espaços geográficos e urbanos e uma de alguma festividade; outra fotografia que não está numerada de “um homem” que pertenceria a alguma das populações indígenas/ameríndias que habitam o continente americano; e duas atividades (a 14 e a 15) sobre as quais começa o trabalho de análise.

Na própria pergunta que serve de modelo para a primeira atividade: *¿Puedes decir de qué país son estas fotos? ¿De España o de Latinoamérica?* surge uma das oposições que se cria entre a Espanha e o outro, neste caso, a América Latina. Estabelece-se assim, no reconhecimento das fotografias (objetivo da atividade), uma divisão do mundo hispânico que mostra uma diferença de critérios para se olhar um país, uma nação e, considerando o fato de que o livro foi produzido na Espanha, olhar o outro (uma região). A partir da centralidade da Espanha, cria-se uma alteridade “regionalizada”⁸.

Das seis fotografias apresentadas para a atividade, quatro são da Espanha (os Pirineus, Segovia, Tarragona, Gijón), o que corresponde a 66,66% do total; uma da Argentina (Buenos Aires) e a outra do Chile (Valparaíso). Um aspecto que aponta, mais uma vez, para as diferentes formas que assume a centralidade desse país europeu. Várias perguntas poderiam ser feitas: uma primeira indagaria sobre os sentidos que desperta a oposição criada entre a Espanha e a América Latina. A formulação pareceria projetar no livro o modo como a “hispanofonia” foi colocando a Espanha num lugar central frente a um outro que vai sendo apresentado como um bloco regional. Essa oposição nos remete a uma reflexão de Josefina Ludmer que, embora tenha como foco a Real Academia Espanhola, parece produtiva na compreensão dos efeitos de sentidos produzidos por tal oposição, especialmente se pensarmos que a autoria do livro faz parte dessa mesma “comunidade discursiva”. Diz a autora no livro *Aquí, América Latina, una especulación*:

O território da língua está organizado hierarquicamente como um império mais ou menos clássico, com um centro real, a Real Academia Espanhola (a autoridade linguística que legisla sobre a língua e a unifica: o poder legislador do território), e uma quantidade de “correspondentes”. América Latina é o lugar das correspondências. A estrutura do império no território da língua: em cima, um, a autoridade (e uma nação), e embaixo, muitos (uma região). (LUDMER, 2013, p. 155)⁹

Ludmer (2013) aponta, portanto, para uma relação de forças hierarquicamente estabelecida entre uma nação, a Espanha, e um espaço regionalizado, integrado por muitos países, a América Latina.

Assim, além da oposição que o enunciado da atividade de *Mundos en contacto* instaura, poderíamos nos perguntar sobre o interesse ou a finalidade de uma prática que propõe o reconhecimento de lugares pelas fotografias. Qual seria, assim, a finalidade contida nesta proposta? No Livro do professor parece haver algumas respostas às perguntas formuladas, ao anunciar a atividade como uma *interacción oral sobre fotografías del mundo hispano* (p. 21). Dirigindo-se ao professor, acrescenta-se:

FÍJASE EN QUE...

- como ya se ha señalado, no todas las fotos responden a imágenes clásicas del mundo hispano. Por eso se ofrecen las soluciones al pie de la página.
- Se sugiere que los alumnos formulen preguntas (*¿La tres es España?*) con la entonación adecuada. (PERIS; BAULENAS, 2004, p. 21)

O propósito da atividade permeada por essa oposição parece ser a entonação da pergunta, uma entonação adequada. A mesma oposição, entre a Espanha e uma região observa-se novamente na unidade 7. A atividade tem por título *¿Es carne o pescado?* E continua:

⁸ Ressoa nessa forma de materializar o centro e o regional algo que se refere a como historicamente se abordou a diversidade linguística (FONTANELLA, 1993).

⁹ As palavras da autora nos permitem traçar um paralelo entre a centralidade da Espanha construída no livro – diante de um mundo que se anunciava como sendo variado e heterogêneo – e a questão linguística na formação dos Estados nacionais a partir do Renascimento na Europa e nas décadas centrais do século XIX na América Latina. Vale pensar que em meio à diversidade linguística que caracterizava os países nesses períodos de constituição dos novos Estados, foi sempre uma variedade da língua a que era construída como símbolo de identidade nacional. Uma criação histórica que ao vincular a língua a uma determinada variedade linguística (associada a usos e usuários privilegiados), produz sempre um processo de seleção e, simultaneamente, outro de exclusão, fenômenos que pertencem ao âmbito do político. O desenvolvimento do ponto foge do escopo deste artigo. Para aprofundar na questão do nacionalismo linguístico ver: Bagno (2011), Monteagudo (2011), Arnoux e Del Valle (2015), dentre muitos outros.

La comida de Hispanoamérica y de España es muy variada. Es muy importante aprender a pedir informaciones sobre qué es y cómo está preparado un plato. Hazle preguntas a tu profesor sobre estos platos y decide si los quieres probar. (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 74)

A despeito da oposição e do anúncio de um outro regionalizado – desta vez *Hispanoamérica* – os três pratos sugeridos são de diferentes regiões da Espanha: *pulpo a la gallega*, *ajo blanco* e *migas*, sendo a centralidade espanhola novamente retomada e afirmada.

Na segunda atividade, a de número 15 (auditiva), depois de anunciar ao aluno que serão ouvidas três versões de uma mesma conversa, pergunta-se ao aluno: *¿Cuál te suena mejor?* A pergunta nos leva a indagar: o que implica “soar melhor”? Estaria a pergunta atrelada a uma questão de gosto, às identificações para que o aluno em sua produção utilize uma ou outra forma? Quais seriam os parâmetros para medir o que soa melhor ou pior? E qual o nosso interesse, como professores, para fazermos essa medição?

Assim formulada, a pergunta parece não incluir o que de fato poderia ser interessante na audição de diferentes versões de uma mesma conversa: a percepção e identificação de certas diferenças, e estas, como marcas da heterogeneidade da língua no espaço hispânico. Assim, tem-se mais uma vez silenciado um espaço de reflexão que pudesse apontar para a complexidade do mundo hispânico, sua história e suas contradições. Vemos, ainda, um tipo de prática que, ao *simplificar*, deixa vestígios de como é projetada no livro a imagem do aluno e do processo de trabalho com a língua.

O Livro do professor apresenta a atividade como uma *observación de las variantes regionales de pronunciación*:

FÍJETE EN QUE...

- En la primera versión hablan dos argentinos, en la segunda dos canarios y, en la tercera, un castellano con un vasco.
- El objetivo es únicamente sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de distintas formas de pronunciar. Puede indicarles, por curiosidad, cuál es el origen de los hablantes, pero sin insistir en los detalles ni pedirles que los identifiquen. Puede ser el momento de desmistificar la idea de una variante mejor. (PERIS; BAULENAS, 2004, p. 21)

Mais uma vez, e na mesma proporção que ocorre com as fotografias da atividade anterior, das seis pessoas que falam quatro são da Espanha (66,66%) e as outras duas da Argentina (33,33%). As marcas numéricas confirmam a centralidade da Espanha e, embora fique sugerido um possível trabalho com as várias pronúncias, a prática proposta parece minimizar a importância desse trabalho ao se mencionar que o objetivo é unicamente o de sensibilizar os alunos, sem uma necessidade de se insistir nos detalhes das marcas linguísticas/fonéticas nem de se procurar identificar a origem dos falantes, sugerindo que a mesma seja indicada, apenas, como uma curiosidade. Assim colocada, a prática apaga uma vez mais a ideia da língua unida a um território. Essa pronúncia particular ganha sentido quando vinculada à história da língua em um determinado território. O fragmento final do recorte do Livro do professor: *Puede ser el momento de desmistificar la idea de una variante mejor*, pareceria entrar em contradição com a pergunta: *¿cuál te suena mejor?* do Livro do aluno que acabamos de abordar.

Na análise destas duas atividades, perguntamo-nos também sobre o trabalho com a língua, implícito nessa atividade. Essa última indagação parece fundamental quando estamos falando do aprendizado de uma língua estrangeira. Seja qual for a abordagem adotada, de nossa perspectiva, o motor desse processo que implica o aprendizado da língua estrangeira será a língua. Mas, qual é aqui o trabalho proposto? Afinal, o que propõem essas duas atividades? Que trabalho com a língua está aí implícito?

Por último, para completar a análise das diferentes materialidades significantes que compõem a seção *Mundos en Contacto* da unidade 1, fazemos menção ao texto intitulado *El Mundo del Español*:

Todos sabemos algo de los países en los que se habla español: de sus ciudades, de sus tradiciones, de sus paisajes, de sus monumentos, de su arte y de su cultura, de su gente. Pero muchas veces nuestra información de un país no es completa: conocemos solo una parte del país: sus ciudades más famosas, sus paisajes más conocidos, sus tradiciones más folclóricas.

El mundo hispano tiene muchas caras y cada país tiene aspectos muy diferentes. (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 18, grifos nossos)

O texto parece retomar os sentidos de um mundo hispânico heterogêneo. Assim como no paratexto, no qual se anunciavam sociedades, regiões e culturas, anuncia-se aqui certa heterogeneidade: são as muitas caras do mundo hispânico e os aspectos diferentes de cada país. Embora a heterogeneidade possa estar sugerida no texto, ainda que de forma indefinida, tentamos mostrar que as práticas propostas – o reconhecimento de fotografias de diferentes espaços geográficos e urbanos e o modo de apresentar os diferentes sotaques apenas como uma sensibilização – não exploram o que se anuncia.

Aqui também pode ser retomado o processo de generalização que produz uma constante indeterminação do outro, neste caso, do “nós”. Ao começarmos a leitura: *Todos sabemos algo de los países en los que se habla español* [...], surge a primeira indagação: Qual é o referente do quantificador “todos” acompanhado de um verbo em primeira de plural? Um quantificador que em certos contextos teria um funcionamento estável na identificação do referente traz à tona, neste contexto de uso, a opacidade e equivocidade da linguagem (PÊCHEUX, 2008 [1988]) e, novamente, uma referência generalizada que apaga o específico: uma marca, já se disse, que atravessa o livro. Qual o conjunto referido por esse “todos”? Todos os que estudam espanhol? Todos os que poderiam estudar a língua? Quem fica de fora?

Ainda vale a pena observar que *todos sabemos* generaliza e elimina as controvérsias, instalando o que não é questionável e remetendo a sujeitos que não se diferenciam pelas suas experiências. Além do *todos*, o fragmento apresenta outras marcas de indeterminação: *algo, muchas veces, muchas caras, cada país*.

Se na primeira unidade do livro se estabelece uma oposição entre a Espanha e a América Latina, na unidade 8 é construída outra oposição com relação ao espaço europeu: apresenta-se uma oposição entre um executivo espanhol e um europeu do norte. Já tínhamos apontado a presença quase exclusiva do gentílico *español* no livro e a projeção da imagem do outro a partir de uma posição que configura uma alteridade indefinida. O outro, neste caso é um europeu do norte, sem nacionalidade definida, um sujeito fora de um espaço/território específico que deixará nele marcas culturais e de certos comportamentos.

Esse apagamento inicial produz outros ao longo do texto, como, por exemplo, quando se diz que *Blanco va a veces al país de Wais*, ou quando se explica que *la empresa le reserva una habitación a 15 km de la ciudad*, sem que o leitor tenha elementos para recuperar o referente do país ou da cidade mencionados. Mais uma vez, um processo de produção que impede a individualização, o reconhecimento de espaços específicos, e de pessoas que os habitam ou que neles circulam.

Um texto com muitos elementos que constroem e perpetuam visões estereotipadas e generalizações que, no entanto, na produção dos espaços e das pessoas apresenta aspectos mais fechados e identificáveis (marcas de especificação/determinação) para o executivo espanhol e uma grande indeterminação para esse europeu do norte, um executivo nórdico, como pode ser observado a continuação, pelas oposições extraídas do texto da seção:

[...] Julián Blanco es un ejecutivo español que trabaja para una multinacional. Tiene que trabajar a veces con el señor Wais, un europeo del norte que trabaja para la misma multinacional. Blanco a veces va al país de Wais, y Wais visita de vez en cuando España (PERIS; BAULENAS, 2007, p. 88).

O texto constrói uma oposição esquemática que podemos tentar sintetizar da seguinte forma: de um lado está Julián Blanco, um executivo espanhol; do outro, o senhor Wais, um executivo do norte (um efeito de indeterminação que levaria a indagar: de onde exatamente?) que *visita de vez en cuando* Espanha, o país de Blanco. Um espaço que fica um pouco mais determinado quando se afirma que Wais vai a Madri. A indeterminação aparece novamente quando o texto relata que Blanco vai ao país de Wais (qual país é esse?). No texto, surgem ainda generalizações que apagam as tensões sociais, homogeneizando as diferenças: “Wais” se refere a “los españoles” para enumerar uma série de características: são curiosos, nos restaurantes sempre falam de negócios, mas primeiro comem bastante e bebem vinho e só depois começam a falar em trabalho. Blanco fala “de los nórdicos”: são estranhos; comem pouco, uma salada ou um sanduíche na hora do almoço; e de noite, às 21h está tudo fechado.

Até aqui apresentamos análises que permitiram identificar na materialidade do LD a centralidade de um mundo que gira em torno da Espanha: são as personagens das narrativas (espanholas) ou *los españoles* ou os exemplos de situações gerais os que vão construindo essa centralidade, junto com a designação de diversas cidades e da presença constante do gentílico: *cocina española*, *productos españoles*. Além disso, assinalamos um modo particular (paradoxal?) de construir tal centralidade que pareceria afetá-la, desvanecê-la. Referimo-nos a um processo de generalização que tem como efeito a indeterminação: falta de sujeitos falando de si, e pesquisas de opinião que generalizam sentimentos (como a felicidade e a liberdade) e aspectos da vida cotidiana dos espanhóis (o sono, a saúde, a alimentação, o trabalho). Também, apresentamos outro mecanismo que cria uma oposição entre a Espanha e os outros, quase sempre “regionalizados”.

Transitando pelo livro, além da Espanha como país referido, aparece a Argentina em três oportunidades (por meio da menção à cidade de Buenos Aires); seguida do Chile (pela menção a Valparaíso) e do México em duas e da Colômbia em uma. A Guatemala e a Nicarágua aparecem mencionadas em um anúncio de viagens para *aventureros*. Apesar da baixa aparição de países e cidades – e especialmente de aparições que possam ser significativas –, em diversas situações o mundo hispânico é apresentado pela lista de países que o constituem, trazendo à tona o que referimos como uma forma superficial e vazia de abordar as temáticas¹⁰.

A centralidade da Espanha e os diversos aspectos mapeados na seção *Mundos en contato* podem ser identificados em outras seções, instaurando uma regularidade no funcionamento do LD. Essa circulação mais ampla pelo livro permite identificar outro aspecto que o atravessa e que afeta a caracterização dos espaços: o apagamento do político¹¹, isto é, do conflito, da divisão dos sentidos, que como efeito produz o surgimento de um lugar de concórdia, sem tensões, no qual há uma supremacia de espaços de viagens, passeios turísticos, compras, lazer, encontros com amigos etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recortes analisados permitiram identificar alguns dos aspectos nucleares por meio dos quais uma autoria projeta no LD uma comunidade imaginada, e de modo especial, a forma de remeter o leitor aos espaços e territórios.

Se no paratexto do qual partimos falava-se de regiões, sociedades e culturas; a realização no interior do LD ficou longe de abordá-las, construindo em seu lugar uma centralidade da “Espanha” – na verdade, de uma imagem da Espanha afetada por um processo de generalização/indeterminação – e, também, uma oposição entre esse país e o outro, regionalizado e, ainda, mais indeterminado. Opera na instância prefacial do LD um reconhecimento da heterogeneidade do mundo hispânico, mas é apagada ou silenciada no interior do instrumento linguístico.

Como vemos, a autoria que produz o LD naturaliza a presença central da Espanha e os diversos processos que produzem essa centralidade. Nossa leitura, filiada a outras redes de memória e situada num outro espaço de enunciação, nos fez ver aí uma contradição. Poderiam as regiões, as culturas e as sociedades ser pensadas sem que aparecesse uma diversidade além das fronteiras da Espanha? Entender que a história é constitutiva de qualquer discurso nos leva a uma última pergunta e uma última reflexão: quais “já ditos” retoma e repete essa espécie de negação do outro, no apagamento do que na instância prefacial do LD tínhamos compreendido como o anúncio de uma heterogeneidade? Quais sentidos são retomados nesse processo de repetibilidade de saberes que pré-existem ao discurso (INDURSKY, 2011)? Para concluir, as reflexões do historiador argentino José Luis Romero parecem ser precisas, quando diz, referindo-se à conquista espanhola e pensando sobre o apagamento do outro:

En muchas regiones los conquistadores no encontraron sino culturas primitivas, en otras tropezaron con culturas de alto nivel que los asombraron. *Pero en todos los casos un incommovible preconcepto los llevó a operar como si la tierra conquistada estuviera vacía – culturalmente vacía –, y solo poblada por individuos que podían y debían ser desarraigados de su trama cultural para incorpo-*

¹⁰ Discutimos mais a fundo tal questão em Sokolowicz (2014).

¹¹ Para ampliar essa reflexão específica, ver Sokolowicz (2014, capítulo 4).

rarlos desgajados al sistema económico que los conquistadores instauraron, mientras procuraban reducirlos a su sistema cultural por la vía de la catequesis religiosa. (ROMERO, 2010, p. 12, grifos nossos)

Dessas palavras depreende-se claramente como a conquista instaurou uma operação de negação da alteridade. Romero completa então:

La red de ciudades debía crear una América hispánica, europea, católica; pero, sobre todo, un imperio colonial en el sentido estricto del vocablo, esto es, un mundo dependiente y sin expresión propia, periferia del mundo metropolitano al que debía reflejar y seguir en todas sus acciones y reacciones. Para que constituyera un imperio – entendido a la manera hispánica –, era imprescindible que fuera homogéneo, más aún, monolítico. (ROMERO, 2010, p. 14)

O outro, *desarraigado de su trama cultural*, era incorporado a um novo sistema que a língua, associada naquele momento à catequese religiosa, lhe impunha. Esse modo de operar como se a terra estivesse vazia, *culturalmente vacía*, parece ter atravessado os séculos e operar agora, novamente, – neste outro momento que também implica uma globalização da língua –, ao serem esvaziadas da sua diversidade e *expresión propia* as regiões, sociedades e culturas onde se fala “o espanhol”, criando no LD uma presença quase *monolítica* da Espanha.

Os sentidos não são fixos, unívocos, mas estão filiados a uma memória, e esta, embora não possa ser encontrada em um texto particular, pode ser rastreada pela regularização de sentidos que se repetem ao longo da história. Dessa forma, cabe afirmar que a partir de diferentes lugares sociais¹² (como poderiam ser o da autoria do livro e o nosso enquanto professores de espanhol no Brasil), os sintagmas “as sociedades”, “as regiões” e “as culturas” significam diferentemente, remetendo a referentes diferentes: a autoria do LD projetou uma centralidade da Espanha, nós vimos aí uma contradição.

Resta dizer, portanto, que, se a centralidade de um universo que de diversos modos nos remete à Espanha é uma preocupação, talvez mais forte sejam os mecanismos que produzem essa remissão, apagando vozes “reais” e específicas, em momentos e situações também “reais” e específicos, que permitam nas diversas práticas de ensino aprendizagem trabalhar a língua vinculada a histórias de vidas, às diversas culturas e aos territórios habitados pela história.

REFERÊNCIAS

- ARNOUX, E. N. de; DEL VALLE, J. Introducción a la creación del español: perspectivas latinoamericanas y transatlánticas. In: DEL VALLE, J. (ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión editorial, 2015, 1ª versão em español. p. 145-156.
- BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da Norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 355-387.
- DEL VALLE, J. (ed.). Lenguas nacionales y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da Abralín*, v. 4, n. 1 e 2, 2005, p. 197-230.
- DEL VALLE, J. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid-Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2007.
- FERNÁNDEZ, G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *El hispanismo en Brasil*. Suplemento ABEH 2000. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, 2000.

¹² Os lugares sociais se projetam imaginariamente no discurso como posições discursivas que dão forma e sentido aos textos (ZOPPI-FONTANA, 2011).

- FONTANELLA DE WEINBERG, B. *El español de América*. Madrid: Mapfre, 1993.
- FREITAS L. M. A. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e outras vozes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. (orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.
- GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. Cotia, SP: Ateliê Editorial: 2009.
- GUIMARÃES, E. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, E. *História e sentidos na linguagem*. Campinas: Editora Pontes, 1989.
- LEONETTI, M. *Los determinantes*. Madrid: Arco/Libros, 1999.
- LUDMER, J. *Aqui América Latina: uma especulação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- MARIANI, B.; LUNKES F. L. A felicidade (necessária) no/do Rio de Janeiro: A produção de imaginários sobre o espaço urbano e sobre o sujeito carioca. *Signo y seña*, n 24, p. 35-55, dec. 2013. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3205>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da Norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2009 [1975].
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F., HAK, T.: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1969]. p. 59-158.
- PÊCHEUX, M. *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008 [1988].
- PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S. *Gente, libro del alumno 1*, Barcelona: Difusión, 1997.
- PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S. *Gente, libro del profesor 1*, nueva edición, Barcelona: Difusión, 2004.
- PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S. *Gente, livro do aluno 1*, nova edição, Barcelona: Difusión, 2007.
- ROMERO, J. L. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, C. Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE (org.). *Gramática Descriptiva de la lengua española, Tomo 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. Espasa Calpe, 1999. p. 1025-1128.
- SOKOLOWICZ, L. *Livros didáticos em revista (1990-2010): sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/pt-br.php>. Acesso em: 2 ago. 2022.

ZOPPI-FONTANA, M. G. *Disciplina: autoria, efeito-leitor e gêneros de discurso*. REDEFOR: Rede São Paulo de Formação Docente. Secretaria de Educação, 2011.



Recebido em 22/08/2021. Aceito em 22/02/2022.

SOMOS SUR, UN MANUAL DIDÁCTICO PARA LA PRÁCTICA DISCURSIVA E INTERCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD: LA LITERATURA LATINOAMERICANA COMO PUENTE ENTRE LA LENGUA Y LA SOCIEDAD

**SOMOS SUR, UM MANUAL DIDÁTICO PARA A PRÁTICA DISCURSIVA E INTERCULTURAL
NA UNIVERSIDADE: A LITERATURA LATINO-AMERICANA COMO PONTE ENTRE A
LÍNGUA E A SOCIEDADE**

**SOMOS SUR, A DIDACTIC MANUAL FOR DISCURSIVE AND INTERCULTURAL PRACTICE AT
THE UNIVERSITY: LATIN AMERICAN LITERATURE AS A BRIDGE BETWEEN LANGUAGE
AND SOCIETY**

Miguel Antonio Ahumada Cristi*

Gregorio Pérez de Obanos Romero**

Iván Alejandro Ulloa Bustinza***

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana

RESUMEN: La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) adopta una propuesta pedagógica basada en la integración solidaria entre los países latinoamericanos. En este contexto, aborda aspectos sociohistóricos, culturales, científicos y lingüísticos que favorecen el conocimiento de la región. El presente artículo describe en detalle la estructura, contenidos y presupuestos metodológicos que fundamentan el Manual titulado *Somos Sur: prácticas discursivas en español y literatura*

* Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Docente de Español e Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. E-mail: miguel.cristi@unila.edu.br.

** Doctor en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Docente de español en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. E-mail: gregorio.romero@unila.edu.br.

*** Doctor en Teoría Literaria por la Universidad de Vigo. Docente de Español en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana. E-mail: ivan.bustinza@unila.edu.br.

latinoamericana. Por razones de espacio, y para facilitar su descripción, se ha optado por mostrar y analizar una secuencia de actividades pertenecientes a su primera unidad: *Relato de un naufragio*, de Gabriel García Márquez, de la Unidad: “La crónica latinoamericana”. Este artículo es el resultado de las investigaciones desarrolladas por el grupo de estudios *Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-Americana e do Mercosul*, registrado en el *Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq*.

PALABRAS CLAVE: Español en la Universidad. Prácticas discursivas. Literatura y didáctica de lenguas. Literacidad académica. Interculturalidad crítica.

RESUMO: A Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA adota uma proposta pedagógica baseada na integração solidária entre os países latino-americanos. Nesse contexto, aborda aspectos sócio-históricos, culturais, científicos e linguísticos que favorecem o conhecimento da região. Este artigo descreve em detalhes a estrutura, o conteúdo e os pressupostos metodológicos subjacentes ao Manual *Somos Sur: práticas Discursivas na Literatura Espanhola e Latino-Americana*. Por razões de espaço, e para facilitar a sua descrição, foi escolhida para mostrar e analisar uma sequência de atividades pertencentes à sua primeira unidade: *Relato de um naufrago*, de Gabriel García Márquez, da Unidade: “La crónica latinoamericana”. Este artigo é resultado de pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa *Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-Americana e do Mercosul*, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol na Universidade. Práticas discursivas. Literatura e didática de línguas. Letramento acadêmico. Interculturalidade crítica.

ABSTRACT: The Federal University of Latin American Integration adopts a pedagogical proposal based on solidarity integration among Latin American countries. In this context, it addresses socio-historical, cultural, scientific, and linguistic aspects that favor knowledge of the region. This article describes in detail the structure, content, and methodological assumptions underlying the Manual entitled *Somos Sur: Discursive Practices in Spanish and Latin American Literature*. For reasons of space, and to facilitate its description, it has been chosen to show and analyze a sequence of activities belonging to its first Unit: *Relato de un naufragio*, by Gabriel García Marquez, from the lesson “La crónica latinoamericana”. This article is the result of research carried out by the research group *Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-Americana e do Mercosul*, registered in the CNPq Research Group Directory.

KEYWORDS: Spanish at the University. Discursive practices. Literature and didactics. Academic Literacy. Critical interculturality.

1 LA UNILA Y SU CICLO COMÚN DE ESTUDIOS

Con poco más de una década de existencia, la UNILA se destaca entre otras instituciones académicas por su originalidad como proyecto educativo de decidida vocación solidaria, cuya finalidad es el fomento de la integración cultural, tecnocientífica y política de las naciones latinoamericanas. Para ello, su propuesta educativa se fundamenta en “[...] la interdisciplinariedad, la interculturalidad, el bilingüismo y el multilingüismo, la integración solidaria, la gestión democrática, la ética, los derechos humanos y la equidad étnico-racial y de género, la sostenibilidad y el bienestar” (PDI-UNILA, 2019, p. 34). Estos conceptos están representados en los contenidos curriculares de los cursos de grado y posgrado, en especial a partir del denominado Ciclo Común de Estudios.

El bilingüismo español-portugués se erige como de sus principios fundacionales, tanto en la esfera académica y social como en la administrativa (UNILA, 2013a, 2019). La UNILA se ha abierto a la contratación de docentes cuya lengua materna es una de estas y a la reserva de matrículas en igual proporción para estudiantes brasileños y no brasileños. Ello genera un fecundo espacio para la experiencia intercultural y la adquisición significativa de ambas lenguas en el ámbito académico de nivel superior. Asimismo, se fomentan las vivencias sociales y pedagógicas que brindan una visión crítica sobre la propia cultura en relación con las otras y, por extensión, el intercambio de conocimientos, saberes y prácticas que evidencien la rica complejidad de América Latina. Mediante actividades académicas y extracurriculares, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan para el análisis de las culturas gracias a la convivencia con personas de otros países y al acceso mediante debates cualificados a textos, argumentos y discursos que conforman la diversidad de la región.

En lugar de una división por departamentos, cada curso de grado pertenece a uno de los cuatro denominados Institutos Latinoamericanos y, a su vez, cada Instituto se subdivide en dos Centros Interdisciplinarios, que agrupan por afinidad cada una de las carreras: en ellos se incentiva la interdisciplinariedad en la planificación y práctica curricular, así como en la investigación y la extensión.

Las universidades se hallan en un paulatino proceso de internacionalización. La UNILA se precia de presentar una educación bilingüe con docentes y discentes de los más variados países de América Latina. Es por ello que la instrucción del portugués y del español como lenguas adicionales demanda una programación de contenidos en aras del incremento en las actitudes adecuadas para la comunicación intercultural y el desarrollo de las habilidades discursivas, orales y escritas, en el ámbito privado, social y académico.

La concreción de estos principios medulares requiere el compromiso de técnicos administrativos, docentes y discentes. En la medida en que es una institución pública que se rige por leyes de Brasil y gran parte del personal técnico y de profesores son de este país¹, que carece de una suficiente competencia en español. Por otra parte, gran parte de los alumnos, generalmente, accede a la universidad sin contacto previo con el portugués, excepto los alumnos de la Triple Frontera entre Paraguay, Argentina y Brasil; así como los brasileños lo hacen, en su mayoría, sin conocimientos de español. Carvalho (2018) enumera las consecuencias de no contar con una política lingüística adaptada a la singularidad de la institución: la inexistencia de un programa de acogida al alumnado y al cuerpo docente no brasileño; el desigual estatus de estas lenguas en el ámbito social, académico y administrativo, que conlleva el predominio del portugués en estas tres esferas; y la carencia de planes en formación intercultural y lingüística para técnicos y profesores, entre las principales. A pesar de todo ello, la UNILA constituye un espacio excepcional para las prácticas bilingües, interdisciplinarias e interculturales, no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la extensión y la investigación.

Los veintinueve cursos de grado integran en su currículo un plan común de formación para los primeros tres semestres, llamado Ciclo Común de Estudios (CCE), que está formado por tres ejes de contenido: Epistemología y Metodología, Estudio comprensivo sobre América Latina y Lenguas adicionales. A su término, se espera del alumnado la obtención de una base formativa que ofrezca una comprensión general del contexto histórico y actual de la región, así como el manejo eficaz de las dos lenguas vehiculares para el desarrollo y construcción de soluciones a los desafíos regionales (UNILA, 2013b).

La finalidad del primer eje es incentivar la reflexión sobre las metodologías en la construcción del conocimiento y el vínculo con cuestiones de orden ético en la producción académica y el desarrollo científico. El segundo pretende la comprensión de Latinoamérica mediante el examen crítico de materiales historiográficos, sociológicos, culturales, económicos, medioambientales, tecnológicos, entre otros. El tercer eje incentiva la reflexión crítica, la formulación de ideas, la articulación de argumentos y la exposición de datos en la lengua adicional.

2 EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ADICIONALES

En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, en el nivel básico se espera del estudiante una actuación eficaz en situaciones cotidianas del medio social y académico. Esto favorece, por una parte, la apropiación de una competencia fonético-fonológica, morfosintáctica, léxico-semántica, pragmática y discursiva mediante la exposición a variedades escritas y orales de la lengua adicional en contraste con la lengua materna; y, por otra, la asunción de la pluralidad cultural latinoamericana. El nivel intermedio procura el incremento de habilidades lingüísticas y de actitudes interculturales que favorezcan el desenvolvimiento del alumno en situaciones comunicativas más sofisticadas. Para ello, se manipulan textos complejos propios del ámbito universitario. Por último, el nivel

¹ Los últimos datos de que se dispone muestran que la proporción es de un 83% de docentes de nacionalidad brasileña frente a un 17% de otras nacionalidades.

avanzado del tercer semestre² tiene por objeto habilitar al estudiante para un dominio lingüístico más complejo, con recursos para la participación fluida y espontánea en la interacción comunicativa, y con un repertorio suficiente de prácticas discursivas adecuadas al contexto académico.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, se pretende la comprensión y producción de una amplia gama de géneros textuales y la exposición a contenidos curriculares en un contexto de (semi)inmersión. Se valora también la rentabilidad didáctica de la interacción significativa entre hablantes de diversas lenguas en un entorno de aprendizaje pluricultural³. Tomando en consideración la singularidad de esta propuesta pedagógica, en este artículo se proponen procedimientos didácticos y prácticas discentes que tengan en cuenta las siguientes dimensiones: la literacidad académica; el aprendizaje integrado de lengua y contenido curricular; y la interculturalidad crítica⁴.

2.1. LA LITERACIDAD ACADÉMICA

Los miembros de una comunidad académica comparten una serie de objetivos, entre los que se encuentran la creación y difusión de conocimientos, así como la comunicación por medio de diversos géneros textuales (REGUEIRO; SÁEZ, 2013). El desarrollo de habilidades lingüísticas para la actuación académica demanda del docente una planificación didáctica adecuada para tal fin (AGUIRRE, 2012). En este sentido, la literacidad académica involucra actividades de comprensión y producción textual para el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como estrategias indispensables para la correcta interacción con el discurso generado en las disciplinas de cada área de conocimiento (CARLINO, 2005). Desde otra perspectiva, es posible contemplar el concepto no solo como práctica letrada, sino también sociocultural: el desarrollo de la literacidad académica supone la participación en una comunidad discursiva mediante actividades que le son propias y la definen (CHÁVEZ; CANTÚ, 2015). Sin embargo, entre los estudiantes de la UNILA se observa una gran disparidad en esta competencia, tanto en la lengua materna como en la adicional.

En esta misma línea, es necesario reconsiderar el cometido de las lenguas adicionales en el Ciclo Común, ya que la proximidad tipológica permite que el estudiantado, desde el inicio, pueda cursar disciplinas que integren el aprendizaje de contenidos lingüísticos con la comprensión y la producción de textos y discursos académicos. Conviene, por tanto, la planificación de cursos y el diseño de materiales didácticos para integrar la literacidad en las dos lenguas, partiendo del análisis contrastivo español-portugués del corpus lingüístico producido por docentes y discentes.

2.2 APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDO

Un sinnúmero de propuestas metodológicas se caracteriza por proponer un enfoque dual de enseñanza integrando los contenidos lingüísticos de una segunda lengua con los curriculares de un curso (MALJERS *et al.*, 2010). Algunas de ellas se centran más en la lengua mientras que otras lo hacen más en el contenido⁵. Una instrucción bajo esta premisa ha de propiciar de forma armoniosa la atención al contenido de la disciplina y a las formas lingüísticas indispensables para su aprehensión (LYSTER, 2007; KLEE, 2019). Los estudiantes han de adquirir a un tiempo las competencias imprescindibles para la interacción comunicativa en la lengua y las de orden cognitivo necesarias para su actuación adecuada en la academia (CUMMINS, 2008). En estos modelos se da una activación de procedimientos perceptivos, conceptuales y cognoscitivos, tanto en la apropiación de los contenidos lingüísticos como en la de los curriculares. Con ello, se otorga al uso de la lengua adicional un papel preponderante en la construcción colaborativa del

² La oferta de lenguas adicionales en el CCE se estructura en dos o tres niveles, con diferente cantidad de créditos, según lo estipule el Proyecto político-pedagógico de cada carrera. En estos momentos, mediados del 2021, se halla el CCE en una etapa de remodelación, entre sus principales propósitos se encuentra la integración efectiva entre sus tres ejes de contenido, y de estos con los cursos, y la oferta común de lenguas adicionales a tres semestres y dieciséis créditos.

³ La UNILA conforma un espacio académico multilingüe, en ella conviven alumnos cuya lengua materna es el español, el portugués, alguna lengua originaria (guaraní, quechua, aimara, entre otras) o el criollo haitiano. Si bien oficialmente la proporción de reserva de plazas para estudiantes es del 50% para cada grupo, según datos oficiales, en 2019 la proporción era del 79% de brasileños frente al 21% de otros países.

⁴ Una cuarta dimensión para una enseñanza de las lenguas adicionales en la UNILA la constituyen las prácticas planificadas de translenguaje, traducción del término *translanguaging*. Sin embargo, no se abordará este supuesto metodológico ya que esta cuestión se escapa al tema y los objetivos del presente artículo.

⁵ Existen diferentes modelos prototípicos de aprendizaje de lenguas por contenidos conforme a un *continuum* que va de la lengua al contenido o viceversa.

conocimiento: casan con este modelo los constructos vigotskianos de Mediación, Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje, que aplica la teoría sociocultural para la adquisición de las segundas lenguas (LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2007). La integración de lengua y contenido se da mediante la socialización de las prácticas discursivas inherentes a las particularidades de cada área de conocimiento.

El aprendizaje del español y/o del portugués por medio de contenidos curriculares conlleva el desafío de la creación de materiales didácticos adaptados, que sirvan de soporte lingüístico para facilitar la adquisición del currículo de los cursos o de las grandes áreas de conocimiento de los que estos forman parte. Estos materiales didácticos se deben caracterizar por:

- Un empleo de temas y textos académicos –propios de los ejes del CCE o del contenido específico de los cursos– que permita a su vez la presentación de estructuras formales y léxico de especialidad en la lengua adicional para el aprendizaje de ideas y conceptos clave de esa área.
- La activación de procesos cognitivos complejos para entender temáticas y manipular textos.
- Las prácticas discursivas a través de variadas tipologías textuales que favorezcan la elaboración de productos lingüísticos acorde al nivel de lengua del alumno: carteles, infografías, fichas de lectura, mapas conceptuales, resúmenes, reseñas, presentaciones orales, debates, etc.

2.3 INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

El aprendizaje de la lengua adicional debe proveer el manejo de textos relevantes a fin de que los estudiantes sean capaces de “[...] comprender mejor su propia realidad y aprender a actuar con desenvoltura, flexibilidad y autonomía en el mundo en que viven y, así, ser individuos cada vez más activos en la sociedad contemporánea, caracterizada por la diversidad y la complejidad cultural” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). Este enfoque crítico constituye un marco tanto para el estudio de diferentes temas desde una perspectiva intercultural, como para la práctica vivencial con intercambios dialécticos en los que se abordan cuestiones de raza, etnia, clase, identidad, lengua o género, entre otras (JACKSON, 2014).

Considerando las peculiaridades de la UNILA, conviene detenerse en el rol que desempeña aprender lenguas como proceso transformador de la identidad del aprendiz: expresar sentidos en una lengua adicional requiere mediación y puentes de entendimiento entre la propia cultura y las otras (OLIVERAS, 2000).

Esta competencia intercultural crítica solo puede activarse en los alumnos a partir de la interacción dialógica y en el trabajo colaborativo. El diálogo es el mejor medio de transmisión e inserción en la cultura, así como de su transformación, puesto que hace posible la comunicación, el entendimiento y la construcción de ideas nuevas (RORTY, 1991 y 2000). Por su parte, Freire (1970; 2000) concibe el trabajo en equipo como un modelo plural de aprendizaje puesto que las personas aprenden más y mejor de lo que lo harían solas. En la enseñanza de lenguas, esto resulta especialmente notorio (BRUNI, 2009), sobre todo en términos de:

- Conocimientos, de orden lingüístico y sociocultural.
- Habilidades, como la asociación de ideas, la concreción de acuerdos, la resolución de problemas.
- Virtudes, como la humildad y la empatía.
- Actitudes éticas, como el reconocimiento de lo diferente y el pensamiento ampliado.

Desde hace ya algunos años se vienen estableciendo en la universidad criterios para una metodología que potencie las competencias interculturales desde una perspectiva crítica, armonizándolas con el desarrollo de las habilidades lingüísticas mediante temas, textos y contenidos académicos característicos de la enseñanza superior. Fruto de este empeño es la publicación de materiales didácticos destinados a las prácticas discursivas en español por parte de estudiantes universitarios (BUSTINZA; PÉREZ DE OBANOS, 2019).

3 DESCRIPCIÓN DEL MANUAL

Somos Sur: prácticas discursivas en español y literatura latinoamericana es un material didáctico que, en consonancia con los presupuestos metodológicos mencionados, tiene como objetivo principal fomentar la curiosidad y el interés por un conocimiento más profundo y por un saber interconectado entre diferentes áreas de estudios propias de la educación superior. En este sentido, el uso didáctico del texto literario y la estructuración de los materiales como hipertexto suponen una herramienta eficaz para el logro de este objetivo.

Se presentan a continuación las contribuciones del uso de la literatura para el aprendizaje de lenguas y las nociones de hipertexto y literacidad digital. Ambas dimensiones son fundamentales para entender tanto la composición del manual como el uso que hace el alumno del mismo y sus posibilidades de explotación didáctica.

Se explican también los criterios de selección de los fragmentos literarios y se describen las diferentes secciones en las que están divididas las unidades.

Por último, *Somos Sur* es un manual que se adecua a las orientaciones y normas de los documentos normativos de la educación brasileña, especialmente, en lo que se refiere a la educación ambiental, los derechos humanos y las relaciones étnico-raciales.

3.1 LOS TEXTOS LITERARIOS

De acuerdo con los modelos didácticos de carácter procesual, propios de la era posmétodo, cada unidad didáctica integra diferentes tipologías textuales cuya funcionalidad va más allá de la mera exposición al *input* lingüístico para la observación y estudio del aprendiz, puesto que el texto posibilita la práctica discursiva y la negociación productiva de sentidos para generar una respuesta vivencial y, con ello, aprendizaje significativo.

El empleo del texto literario como eje medular de la unidad didáctica propone el desarrollo de habilidades cognitivas y estéticas: activa tanto la capacidad creativa del alumno (interpretación y producción), como la competencia para la reflexión analítica y la formulación de juicios críticos. La experiencia con la literatura en la clase de lenguas cumple varias funciones (ACQUARONI, 2007), como un medio:

- Al servicio de la lengua
- En sí mismo
- De expresión cultural
- De expresión metafórica del lenguaje

Como material auténtico, los textos literarios se pueden emplear para el desarrollo de la competencia comunicativa en sus tres facetas: lingüística, sociolingüística y pragmática. Su didactización posibilita la presentación, la observación y el aprendizaje de contenidos lingüísticos y culturales, así como la ejercitación de la comprensión y la producción textual. Por añadidura, la mejora de la competencia léxico-semántica, no solamente para el conocimiento de nuevo vocabulario y su significado en contexto, sino también para la comprensión de la ironía, los dobles sentidos y otros usos connotativos del lenguaje.

Como unidad de comunicación, los textos literarios requieren, para su disfrute y comprensión, la apropiación de hábitos de lectura, el conocimiento de contenidos pertenecientes a los estudios literarios y el adiestramiento en habilidades que conlleven su apreciación estética. Su interpretación demanda, por lo tanto, el diseño de actividades de activación de conocimientos previos, entre otros, el contexto histórico, la biografía, la obra y el estilo del autor, así como la intertextualidad con otras obras de la tradición literaria. Para tal fin conviene conjugar el desarrollo de la competencia comunicativa con el fomento del goce estético.

El texto literario provee material adecuado para la integración de la lengua y la cultura meta. No solo se trata de un producto en sí mismo, también remite a información de orden cultural, tanto explícita como implícita, presentes en el lenguaje. En su faceta

metafórica, su explotación didáctica permite la sistematización del vocabulario, la toma de conciencia de cómo se presenta el sistema conceptual para expresar ideas abstractas, la producción de nuevos usos metafóricos a partir de los ya adquiridos e, incluso, la comparación de estos usos con los de otras lenguas.

La confección de las cinco unidades didácticas de *Somos Sur* se sirve de la literatura como base para el diseño de las actividades, ya que se considera adecuada para:

- Generar capacidad de análisis crítico.
- Favorecer la práctica intercultural.
- Incentivar hábitos de lectura.
- Apreciar por su valor estético
- Propiciar el aprendizaje como una experiencia enriquecedora.
- Acceder a las diversas formas prototípicas del discurso.

Los textos literarios sirven como corpus para el tratamiento de las diferentes dimensiones del lenguaje y la comprensión de fenómenos socioculturales propios de América Latina: desde los vinculados con la actualidad y con acontecimientos históricos, hasta aquellos que permiten abordar las dimensiones discursiva, pragmática y gramatical, ya sea en el plano fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico o lexicográfico.

Una selección variada, por lo tanto, expone al aprendiz a diferentes tipos de secuencias discursivas y contribuye para la enseñanza de los contenidos lingüísticos asociados a cada tipo: narrativa, descriptiva, expositiva, conversacional argumentativa e instructiva. La gramática no se trabaja separada o aislada del uso de las formas, sino que se muestra en contexto, de la misma manera que las secuencias discursivas se presentan en su relación con los diversos géneros, como, por ejemplo, la crónica, el cuento, la novela-reportaje y el poema-canción, por citar los principales abordados en el manual.

3.3 EL MANUAL COMO HIPERTEXTO

En la interacción comunicativa el texto es portador de matices múltiples y simultáneos, sean estos relativos al mundo circundante o a la tradición de los géneros discursivos, estableciendo, a través de enlaces con otros textos, una red de conexiones que la Tecnología de la Información denomina hipertexto. Según Landow (2009, p. 2):

[...] muchos especialistas en hipertexto y teoría cultural postulan que deben abandonarse los habituales sistemas conceptuales basados en nociones como centro, margen, jerarquía y linealidad, y sustituirlos por otras de multilinealidad, nodos, nexos y redes. Casi todos los participantes en este cambio de paradigma, que marca una revolución en el pensamiento, consideran la escritura electrónica como una reacción directa a las ventajas e inconvenientes del libro impreso. Esta reacción tendrá profundas repercusiones en la literatura, la enseñanza y la política.

La estructura interna de *Somos Sur* es la propia de un hipertexto, por eso adhiere a las nociones de multilinealidad, nodos, nexos y redes. Por lo tanto, el orden de las Unidades no sigue un principio de linealidad, no es necesario respetar la secuenciación propuesta e, incluso, algunos bloques de actividades se pueden explotar de manera aislada. Esta característica también se puede aplicar en cada Unidad, con respecto a cada una de las obras que la integran, lo que le permite al docente la elección de itinerarios de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de su contexto educativo.

Cada una de las obras seleccionadas genera conexiones con otros textos, tanto escritos como audiovisuales: algunos interpretan su significado, otros ilustran parte de su contexto de circulación, mientras que otros profundizan en la dimensión social del tema que trata. A su vez, cada uno de estos nuevos textos está conectado con otros. Esto les transmite a los estudiantes la idea de que el saber no es fijo, sino que se renueva permanentemente. Esta estructuración amplía el espectro lingüístico y cultural de Latinoamérica al que se les expone.

3.4 DESCRIPCIÓN DE LAS SECCIONES DE CADA UNIDAD

Cada unidad didáctica consta de entre dos y cuatro obras de diferentes autores latinoamericanos que abordan una misma temática. Por otra parte, esta selección muestra una amplia variedad de espacios geográficos y culturales que conforman la región. Este repertorio es la base para el diseño posterior del resto de las secciones de la Unidad, las cuales desarrollan en profundidad diferentes contenidos: léxico, formas lingüísticas, expresiones culturales, hechos históricos, aspectos socioeconómicos, etc.

La explotación didáctica de cada obra presenta las siguientes secciones, que están compuestas de varias actividades: “Sobre el autor y su época”; “Leyendo entre líneas”; “Hablando nos entendemos”; “Mini taller de escritura”; “En dos palabras”. Completan cada Unidad, dos actividades denominadas “Lengua en uso” y “Manos a la tarea”, que se realizan una vez trabajadas todas las otras obras. En ocasiones se proponen enlaces a páginas de Internet con el propósito de que los alumnos profundicen los contenidos de las actividades. A estas sugerencias se les denomina “Para saber más”. A continuación, se describen estas secciones.

3.4.1 Leyendo entre líneas

La selección de obras se pautó bajo el criterio de sus afinidades histórico-culturales y/o estilísticas. Los fragmentos escogidos presentan temas relevantes de la realidad latinoamericana:

- La denuncia de problemas políticos y sociales mediante la crónica literaria.
- El extractivismo como proceso económico en su dimensión histórica y social.
- La contribución de la diáspora africana en la identidad del continente.
- El papel de la música como expresión cultural vertebradora de países y artistas.
- El rol que desempeña el fútbol como tema literario y marca de identidad social.

Las obras y los(as autores(as) trabajados(as) son:

UNIDAD 1: *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez (Colombia); *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh (Argentina); *Los gallinazos sin plumas* (1954), de Julio Ramón Ribeyro (Perú); *El Zanjón de la Aguada* (2003), de Pedro Lemebel (Chile).

UNIDAD 2: *La vorágine*, de José Eustasio Rivera; *La aventura Equinoccial de Lope de Aguirre*, de Ramón J. Sender (España); *Los mensú*, de Horacio Quiroga (Uruguay).

UNIDAD 3: *El reino de este mundo*, de Alejo Carpentier (Cuba); *Changó, el gran putas*, de Manuel Zapata Olivella (Colombia).

UNIDAD 4: *La Cantata Popular Santa María de Iquique*, de Luis Advis y Quilapayún (Chile); *El barzón*, de Amparo Ochoa (México); *Supón*, de Silvio Rodríguez (Cuba) y la adaptación brasileña de Chico Buarque. [Canciones].

UNIDAD 5: *Esperándolo a Tito y otros cuentos de fútbol*, de Eduardo Sacheri (Argentina); *Autogol*, de Ricardo Silva Romero (Colombia); *Balón dividido*, de Juan Villoro (México).

3.4.2. Sobre el autor y su época

El objetivo de esta sección es el conocimiento general del autor y un acercamiento al contexto histórico y cultural en que produjo la obra, así como a su proceso creativo, mediante diversos documentos, sean en formato escrito o audiovisual: citas, fragmentos de reseñas, documentales, entrevistas, etc. Se proponen actividades de búsqueda e intercambio de información para contextualizar la vida, la obra, la época y el estilo del autor. Estas incitan a dinámicas de trabajo colaborativo y dialogicidad.

3.4.3 Hablando nos entendemos

Se profundiza en algún aspecto sociohistórico o cultural y se invita a los aprendices, con actividades guiadas, a interactuar en pequeños grupos para la práctica significativa de la expresión y comprensión oral, de forma integrada con las habilidades de lectoescritura. Para ello, se activan estrategias comunicativas y se ofrecen pautas que ayudan al desarrollo del aprendizaje autónomo, asumiendo las rutinas conversacionales propias de los debates.

Por otra parte, en esta sección los aprendices establecen relaciones entre los hechos del pasado y su época, analizando concomitancias y divergencias entre períodos históricos dentro de la dinámica propia de un pensamiento crítico.

3.4.4 Mini taller de escritura

En esta sección se proponen dinámicas en grupo que capaciten al alumno tanto en la interpretación como en la producción textos literarios mediante actividades que permiten, en otras cosas:

- Definir algunas nociones básicas de narratología: tema, argumento y trama.
- Entender algunos mecanismos en la construcción de personajes y espacios.
- Explicar las diferentes posibilidades de focalización narrativa materializadas en diferentes tipos de narradores.
- Identificar el grado de conocimiento y objetividad del narrador.

Se incluyen, además, actividades para practicar la expresión escrita con la elaboración de un producto de extensión reducida, teniendo en cuenta la necesidad de respetar las tres etapas de la composición textual: planificación, redacción y revisión.

Se busca así mismo la asimilación de estrategias de aprendizaje por inferencia a partir de la observación de modelos. Estas se refieren tanto a la situación comunicativa como a la estructura del texto. Ambos planos se articulan y se combinan para la consecución de un objetivo comunicativo. Por otro lado, las actividades propician las prácticas de escritura creativa, especialmente en lo que se refiere a la descripción de ambientes, creación de personajes, narración de acciones y argumentación.

En esta y otras secciones existen actividades cuya dinámica impulsa la activación de procesos cognitivos complejos propios del ámbito universitario: sintetizar y exponer información, tomar notas, realizar inferencias e hipótesis, establecer comparaciones, argumentar y contraargumentar, entre las principales.

3.4.5 En dos palabras

La subcompetencia léxico-semántica no debe desarrollarse aislada de las otras subcompetencias comunicativas. La palabra se ofrece, al igual que los textos, como una red de conexiones en los planos lingüístico, sociolingüístico y pragmático. En esta sección los alumnos se aproximan a las palabras desde diferentes dimensiones: su etimología, sus significados denotativos y connotativos, sus combinaciones más frecuentes, su campo léxico, su variedad diatópica y diastrática, y su adecuado uso pragmático.

Esta sección aporta un conocimiento de las palabras como productos de una cultura y como fuente de mecanismos semánticos y morfológicos. Para conocer su significado, origen y distribución actual, *Somos Sur* propone el acceso a diferentes fuentes de consulta: el *Diccionario del Español de México*, el *Diccionario de la Lengua Española*, el *Diccionario de Americanismos* de la Asociación de Academias de la lengua española, el diccionario *Clave de uso del español actual*, el *Diccionario de Americanismos no recogidos por*

la Asociación de Academias de la lengua española, el Diccionario argentino, el Diccionario Etimológico de Castellano Online y la EcuRed.

A través de dibujos y fotografías (método directo o de demostración), se fomentan inferencias que requieren un esfuerzo para que el aprendiz llegue al significado por el contexto (definición contextual), se contrastan las unidades léxicas con su equivalente en la lengua materna (definición por traducción) y se explican los matices que la palabra suscita en la mente de los hablantes y sus combinaciones más frecuentes (definición analítica).

Se incluyen algunas nociones de etimología y de historia de la lengua con sus leyes de evolución fonético-fonológica.

Se ha dedicado, además, una atención especial a las unidades fraseológicas y los modismos, porque reflejan la diversidad propia de las variantes del español en América, especialmente en el registro coloquial, como se observa en algunos de los fragmentos seleccionados.

3.4.6 Lengua en uso

Los contenidos propiamente gramaticales reciben una atención especial en esta sección. Se presentan exclusivamente fragmentos de los textos literarios tratados durante la unidad con el objeto de que los aprendices accedan a la observación de muestras de lengua en su contexto. Las técnicas didácticas posibilitan que, de modo cooperativo, presten atención a la gramática y descubran por inferencia formas, funciones, estructuras y reglas de uso subyacentes. Su selección se ha dado atendiendo al contraste del par portugués-español, considerando aspectos dificultosos, por ejemplo, el uso de los verbos “estar”, “haber” y “tener” para expresar la localización, la existencia y la posesión; o las formas y usos de los pronombres átonos de complemento.

En la confección de este tipo de actividades se considera, como recurso pedagógico, el empleo que hacen los alumnos de su lengua materna como estrategia de procesamiento del nuevo *input*: tanto prácticas de traducción, sea esta directa o inversa, como el descubrimiento por comparación de aspectos disímiles en ambas lenguas.

El manual presenta los contenidos gramaticales de acuerdo con una gradación en su complejidad. Por otra parte, gracias a una explotación sistemática, los aprendices pueden adquirir no solo el conocimiento de las formas, sino también, atendiendo a las excepciones, sus reglas de uso. Por último, incluye un solucionario para facilitar el manejo y la aplicación de las actividades por parte de los docentes.

A lo largo de las cinco unidades se trabajan los siguientes contenidos gramaticales:

UNIDAD 1: expresión de la existencia, localización y posesión mediante los verbos estar, haber y tener, su contraste con el portugués; uso de los tiempos pasados del modo indicativo; identificación y uso de las formas regulares e irregulares del pretérito imperfecto de indicativo.

UNIDAD 2: inferencia de las formas regulares e irregulares del pretérito indefinido de indicativo y su contraste con el portugués; reconocimiento y uso del pretérito pluscuamperfecto de indicativo y su contraste con el portugués.

UNIDAD 3: aprendizaje del uso y las formas regulares e irregulares del imperativo afirmativo, regla de colocación de los pronombres átonos de complemento; reconocimiento de las formas regulares y los tipos de irregularidades del presente de subjuntivo; inferencia de las reglas de uso de oraciones que expresan deseo y finalidad, contraste con el portugués.

UNIDAD 4: reconocimiento de las formas regulares e irregulares del futuro imperfecto de indicativo; inducción del uso del presente de indicativo, del futuro imperfecto y de la perífrasis “ir+a+infinitivo”; reconocimiento de la forma y uso de los pronombres átonos de complemento directo e indirecto.

UNIDAD 5: observación de las diferencias formales entre el estilo directo e indirecto; inferencia de la regla de uso del indicativo o del subjuntivo en oraciones redactadas en el estilo indirecto; reconocimiento de las desinencias del pretérito imperfecto de subjuntivo, contraste con el portugués.

3.4.7 Manos a la tarea

En esta sección los alumnos se enfrentan con una práctica de uso real y significativo de la lengua por medio de una práctica colaborativa de producción textual, diseñada para el empleo de recursos lingüísticos y discursivos desplegados a lo largo de la unidad. De este modo, los alumnos ponen en práctica los contenidos previamente trabajados para resolver una tarea lingüística. Para ello, primero deben realizar una serie de tareas posibilitadoras que les permitan reforzar los saberes necesarios para la tarea final. Esta iniciativa de aprendizaje incita la ejercitación de procesos y contenidos comunicativos similares a los que se dan fuera del aula.

Se presentan las tareas propuestas en cada unidad:

3.4.8 Para saber más

UNIDAD 1: “Una fotocrónica de la Triple Frontera”. Redactar una crónica de la frontera o del lugar donde viven los alumnos acompañándola de una fotografía formando una composición.

UNIDAD 2: “Una línea del tiempo”. Crear para el catálogo de una exposición un eje cronológico sobre una expedición histórico-geográfica.

UNIDAD 3: “Una incursión en la cultura afroamericana”. Dictar una presentación oral cuyo tema es alguna expresión del arte o la cultura de origen africano relevante para la conformación de la identidad latinoamericana.

UNIDAD 4: “Un festival de la canción latinoamericana”. Seleccionar una canción representativa de este movimiento cultural para realizar una exposición oral acerca del autor y el contexto social en el que surgió.

UNIDAD 5: “Fútbol, pasión y literatura en América Latina”. Elaborar un registro escrito, oral o audiovisual, ejemplificando la relación entre el fútbol y la literatura, o con otro aspecto sociohistórico asociado a este deporte.

Esta sección constituye un complemento de algunas de las actividades de las secciones anteriores y, como tal, no tiene una posición preestablecida dentro de las unidades del manual. Propone “visitas guiadas” por plataformas de libre acceso a registros audiovisuales, a textos informativos y académicos.

El universo del conocimiento es tan rico y amplio que las actividades no se agotan en sí mismas, sino que promueven el acceso a diferentes niveles de dificultad. Cada unidad expone un fractal de géneros textuales, obras literarias y musicales, autores, épocas, acontecimientos históricos y muestras de variedades lingüísticas, propios del ámbito latinoamericano. Sin embargo, sería ingenuo afirmar que este universo sociocultural se explora por completo resolviendo las actividades de *Somos Sur*. Ahora bien, ello no es óbice para proponer itinerarios mediante el acceso a otros documentos reales, profundizando en aquellos temas de interés de los alumnos. Se fomenta con este apartado su autonomía para la formación académica y humanística, en la concepción de que los conocimientos se hallan interconectados y se explican transitando por la red que los une. Se considera el texto como unidad mínima del discurso y se proponen diversas tipologías: biografías, reportajes, reseñas audiovisuales o escritas sobre obras y autores, películas, *podcasts*, periódicos y revistas, videos de entretenimiento, canciones, audiocuentos, etc. Ante la proliferación de datos que conforma la vastedad intrincada de información disponible en la red, es necesario establecer criterios de selección eficaces que contribuyan a desarrollar las capacidades y habilidades propias de la literacidad crítica y la multiliteracidad.

3.5 ADECUACIÓN A LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

En conformidad con el PDI de la UNILA, *Somos Sur* está en línea con orientaciones didácticas fundamentadas en la interacción dialógica y en el trabajo colaborativo. Asimismo, a partir de obras literarias de autores latinoamericanos, aborda aspectos relevantes de las culturas de la región, su identidad y desarrollo histórico.

En cuanto a los marcos legales, Brasil estipula en la Ley N° 11.161 de 2005, artículo primero, la obligación de ofrecer en los sistemas educativos, con matrícula facultativa, la disciplina de lengua española. Por lo tanto, este material didáctico puede utilizarse, con adaptaciones adecuadas, también en la enseñanza media. Los contenidos de las unidades didácticas consideran:

- Las leyes N° 9.394, Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil (así como sus Directrices Curriculares) y N° 13.005, Plan Nacional de Educación.
- El Decreto N° 4.281 de 2002 de Educación Ambiental.
- El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, de 2008.
- Las Directrices para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, de 2013.
- La Base Común Curricular Nacional del Ministerio de Educación, de 2018.

Estos documentos oficiales han subsidiado la elaboración un manual cuyos contenidos, actividades y tareas se basan en: la defensa y la promoción de principios democráticos como los derechos humanos, la ciudadanía y las relaciones étnico-raciales; la educación y la conciencia ambiental; la experiencia intercultural; y el desarrollo equitativo entre habilidades cognitivas, virtudes y actitudes éticas.

4 ANÁLISIS DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Con el fin de clarificar e ilustrar lo dicho hasta ahora, se ofrece, a continuación, una secuencia de actividades que pertenece a la Unidad 1 del manual, titulada “Crónicas desde América Latina”. Para ello, se muestra, en primer lugar, el índice de contenidos y después se analiza la secuencia de actividades correspondiente a una de las obras que la integran.

Esta Unidad gira en torno a la crónica como subgénero periodístico y ficcional, además de ofrecer información acerca de obras y autores que los alumnos van a conocer. Se presenta también el tipo de textos, escritos y audiovisuales que van a manipular, así como las habilidades lingüísticas requeridas para su explotación didáctica. Por último, se les indica a los alumnos y a los docentes qué contenidos, habilidades y actitudes constituyen objetivos de cumplimiento, además de informar la tarea final que han de realizar.

UNIDAD 1: La crónica latinoamericana

PRIMERA OBRA: Relato de un naufrago (1970), de Gabriel García Márquez.

Textos: video documental (CA e IO), video reportaje (CA e IO), fragmento de prólogo (CL), fragmentos de artículo periodístico y de revista de divulgación científica (CL e IO).

Comunicación y discurso:

- Conocer un acontecimiento histórico a través de un género híbrido entre el periodismo y la literatura: novela-reportaje.
- Elaborar una presentación oral a partir de notas escritas y de una audición.

Habilidades y actitudes socioculturales:

- Conocer la figura de un escritor colombiano, principalmente su labor periodística.
- Tomar conocimiento del papel del periodismo de investigación y su función social.
- Debatir en torno a cuestiones relativas al poder político, a la (des)información, a las redes sociales y a las agencias de verificación de noticias.

SEGUNDA OBRA: Operación Masacre (1957), de Rodolfo Walsh.

Textos: reconstrucción documentada de acontecimientos verídicos (CL e IO), video documental (CA e IO), información (CL), fragmento de prólogo (CL).

Comunicación y discurso:

- Entender el vínculo entre reconstrucción objetiva y recreación literaria en el género de la novela-reportaje para desvelar la verdad de unos hechos.
- Informarse de las características de las secuencias descriptivas.
- Elaborar una breve descripción de un barrio o localidad.

Habilidades y actitudes socioculturales:

- Obtener datos sobre la historia de Argentina a mediados del siglo pasado.
- Tomar conocimiento de la figura del escritor comprometido y la relación entre literatura, política y periodismo.
- Debatir acerca del término “habitante medio” y establecer una comparación entre las periferias de Argentina y Brasil.
- Reflexionar sobre la ausencia de poderes públicos en la periferia de las ciudades latinoamericanas.

TERCERA OBRA: Los gallinazos sin plumas (1954), de Julio Ramón Ribeyro.

Textos: cuento (CL e IO), video reportaje (CA e IO), videoconferencia (CA e IO), cita (CL), entradas léxicas en el diccionario (CL).

Comunicación y discurso:

- Conocer algunas características del cuento social como medio de denuncia.
- Identificar las ideas principales de un texto cronístico y pronunciarse sobre ellas.
- Descubrir la variedad diatópica de la lengua mediante ejemplos léxicos.
- Escribir una experiencia personal en forma de testimonio.

Habilidades y conocimientos léxicos:

- Reconocer diferentes matices comunicativos en el uso de algunos diminutivos del español.
- Ampliar el vocabulario, conocimiento y uso de nuevas palabras.

Habilidades y actitudes socioculturales:

- Conocer la figura de un cuentista peruano.
- Asociar diferentes escritores por la temática que abordan en sus obras.
- Reflexionar y debatir en torno a la miseria material en las ciudades de Latinoamérica.

CUARTA OBRA: El Zanjón de la Aguada (2003), de Pedro Lemebel.

Textos: crónica (CA e IO), video entrevista (CA e IO), gráfico (IO), información (CL e IO), entradas léxicas en el diccionario (CL e IO).

Comunicación y discurso:

- Entender la realidad social de un lugar específico a través de una crónica.
- Diferenciar un mapa mental de un mapa conceptual y elaborar uno de los dos.

- Reconocer diferentes matices comunicativos en el uso de los sufijos -eo y -ada. Contraste con el portugués.
- Tomar conciencia de las variedades diafásicas mediante ejemplos léxicos.
- Resumir el contenido de un texto sintetizándolo en una oración o breve enunciado.

Habilidades y conocimientos léxicos:

- Identificar palabras de acuerdo con su campo semántico para el análisis de un texto determinado.

Habilidades y actitudes socioculturales:

- Descubrir a un artista y cronista chileno, y su contexto histórico.
- Reflexionar sobre la importancia del saneamiento público en los barrios de la periferia de las grandes ciudades latinoamericanas.

LENGUA EN USO:

- Expresar existencia, localización y posesión mediante los verbos *estar*, *haber* y *tener*. Contraste con el portugués.
- Aprender el uso de los tiempos pasados del modo indicativo: pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito indefinido, además de aprender a identificar y utilizar las formas regulares e irregulares del pretérito imperfecto de indicativo.

MANOS A LA TAREA: Una fotocrónica de la triple frontera

- Redactar una crónica de la frontera o del lugar donde viven los alumnos, acompañándola de una fotografía formando una composición (IO y EE)."

La Unidad presenta variadas prácticas de lectoescritura, el visionado de registros audiovisuales, las características de géneros textuales y actividades de descubrimiento de contenidos gramaticales y socioculturales, como se puede observar en la introducción dirigida a los alumnos:

En esta Unidad desarrollarán actividades a partir de algunos fragmentos de las siguientes obras: *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez (Colombia). *Operación Masacre*, del argentino Rodolfo Walsh (Argentina). *Los gallinazos sin plumas* (1954), de Julio Ramón Ribeyro (Perú). *El Zanjón de la Aguada* (2003), de Pedro Lemebel (Chile).

Las tres últimas obras abordan algunos problemas sociales de las capitales latinoamericanas, mientras que la primera relata un episodio histórico sucedido en el Caribe colombiano.

Por otro lado, se van a familiarizar con las características más representativas del género "crónica" y harán una incursión en la difusa frontera entre literatura, periodismo e historia.

Desde un punto de vista lingüístico, practicarán algunos de los elementos asociados a la descripción y a la narración de hechos pasados. En este sentido, entenderán la diferencia entre existencia, posesión y localización (verbos "haber", "tener" y "estar"), y podrán consolidar el uso de los tiempos verbales de pasado (Pretéritos Imperfecto, Indefinido y Perfecto) y compararlo con el uso en portugués.

Como tarea final realizarán una fotocrónica de la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay o de otro lugar que consideren representativo de algún aspecto de la sociedad latinoamericana.

Por razones de espacio se exponen únicamente las actividades de la primera obra, *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez. La primera sección "Sobre el autor y su época" ofrece una breve biografía, tras la cual se presentan actividades que incitan a dinámicas de trabajo colaborativo y dialogicidad a partir del visionado de documentos reales, en este caso, registros extraídos de redes sociales.

"1. Sobre el autor y su época

Gabriel García Márquez (Aracataca, Colombia, 1927 - Ciudad de México, 2014) es sin duda uno de los escritores latinoamericanos más destacados del orbe. Obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1982, en gran medida, gracias a su novela "Cien Años de Soledad", que le dio fama mundial.

La mayor parte de su obra se relaciona con el realismo mágico, movimiento pictórico, filmico y literario que, *grosso modo*, tiene como característica principal mostrar lo extraordinario, fantástico o sobrenatural, como algo cotidiano de la vida.

1.1. Formen dos grupos, cada uno va a escuchar una parte del siguiente video que aborda los principales hechos biográficos de García Márquez y su influencia en la obra del autor colombiano y tomar nota a partir de la ficha correspondiente.

- Video: “Quién fue Gabriel García Márquez”
<https://www.youtube.com/watch?v=g7pn3bjHQs>

1.1.1. Tomen nota de la información importante, puesto que más adelante deberán compartir los datos con el resto de la clase para, de este modo, “reconstruir” su vida.

A fin de ayudarles con la comprensión, presten atención a las fichas. No es necesario anotar toda la información, solamente lo que consideren más relevante de los temas mencionados:

Grupo 1

(visionado hasta el minuto 7:00)

- **Repercusión internacional de “Cien años de soledad”:** junio 1967 / medio millón de copias / 25 lenguas / 40 años
- **El realismo mágico y “Cien años de soledad”:** características del movimiento literario
- **La historia de sus padres y “El amor en los tiempos del cólera”:** Gabriel Eligio García, Luisa Santiaga Márquez y el Coronel Nicolás Márquez / mujeriego y conservador / serenatas y cartas de amor.
- **La infancia al cuidado de sus abuelos maternos y su incidencia en la obra literaria:** el coronel Márquez y Tranquilina Iguarán / La Masacre de las bananeras* / el circo y el hielo / historias de fantasmas, premoniciones, augurios y signos / el regreso a Aracataca (2007).
- **La niñez en Sucre y Barranquilla con sus padres:** su carácter / internado en Barranquilla / primeros escritos / “el viejo” / estudios secundarios en Zipaquirá.

***Masacre de las bananeras** (1928): matanza de los trabajadores de la compañía estadounidense del banano *United Fruit Company* a manos del ejército para poner fin a un mes de huelga, organizada por el sindicato, que buscaban mejores condiciones laborales.

Grupo 2

(visionado entre el minuto 7:00 y el 13:40)

- **Estudios universitarios en Bogotá:** Derecho / “La Metamorfosis” de Kafka / el estilo de su abuela / *La tercera resignación* en El espectador
- **De Bogotá a Cartagena:** el Bogotazo* / reportero / El Universal
- **Barranquilla y el periodismo:** El Heraldo / Mercedes Barcha / marzo de 1958
- **Corresponsal de prensa latina:** Nueva York / amenazas y críticas / disidencia cubana / México DF.
- **Amistad con Fidel Castro:** literatura y críticas al imperialismo / visado / Bill Clinton y “Cien años de soledad”.
- **Autoexilio en México:** guerrilla M19 / presidente Julio César Turbay Ayala / “Noticia de un secuestro”.
- **Años finales (1999-2014):** cáncer linfático / “Vivir para contarla” / demencia senil

***El Bogotazo** (1948): Disturbios desatados por el magnicidio del líder popular Jorge Eliezer Gaitán. La ola de protestas condujo a una época de violencia, cuyas consecuencias dieron origen a un conflicto armado interno que ha involucrado a la Fuerza pública del estado, a los movimientos guerrilleros y a las fuerzas paramilitares.

1.1.2. Cada grupo realiza una puesta en común de los datos y elabora una breve presentación informando en plenario a toda la clase.

Consideren los siguientes criterios para elaborar la presentación:

Dicción y fluidez verbal
Corrección gramatical y claridad expositiva
Cohesión y coherencia en el discurso
Apoyo de recursos tecnológicos (<u>Power</u> Point, videos, etc.)
Organización del contenido
Participación equilibrada de todos los miembros
Respuestas adecuadas a las preguntas de los oyentes

Recomendaciones a la hora de la presentación:

Eviten leer y expongan verbalmente
Eviten interferencias del portugués
Para la organización, escriban una guía sobre lo que deben hablar

1.2. Como habrán observado en el video, García Márquez exploró la novela, el cuento, el teatro, la poesía y la crónica periodística. Un excelente ejemplo de esta última faceta es “Relato de un naufrago”, un texto que causa controversia en lo que se refiere al género al que pertenece, pues ha sido clasificado como reportaje novelado y como crónica periodística. En realidad, se trata de un género híbrido entre esas dos categorías, ¿por qué? El siguiente video les permitirá comprender esto:

- “Análisis de Relato de un naufrago de Gabriel García Márquez”

<https://www.youtube.com/watch?v=7KUtX6quXWo>

- ¿Quién fue Alejandro Velasco?
- Comparen la versión oficial de la tragedia en el ARC Caldas con el testimonio de Velasco.
- ¿Cuáles fueron las consecuencias de la publicación de la obra: para el diario El Espectador, para García Márquez y para Velasco?
- ¿Qué método fue el elegido para recopilar la información de Velasco?
- ¿Por qué García Márquez decide contar la historia en primera persona?
- ¿Qué dificultades o retos tuvieron García Márquez y Velasco para construir la crónica?
- El texto que van a leer a continuación es parte del prólogo de “Relato de un naufrago”, donde García Márquez describe el método de trabajo para transcribir el testimonio de Velasco. Comparen lo que se dice en el video con la explicación que ofrece el propio escritor:

En 20 sesiones de seis horas diarias, durante las cuales yo tomaba notas y soltaba preguntas tramposas para detectar sus contradicciones, logramos reconstruir el relato compacto y verídico de sus diez días en el mar. Era tan minucioso y apasionante, que mi único problema literario sería conseguir que el lector lo creyera. No fue sólo por eso, sino también porque nos pareció justo, que acordamos escribirlo en primera persona y firmado por él. Esta es, en realidad, la primera vez que mi nombre aparece vinculado a este texto.

Prólogo al Relato de un naufrago, Gabriel García Márquez

El subapartado 1.1 ofrece estrategias de aprendizaje para la ejecución de tareas propias del ámbito académico; en este caso, se dan criterios básicos y recomendaciones para la adecuada realización de presentaciones orales. Esto le resulta útil al docente como criterio para la evaluación de la actividad. Se propone un vacío de información, la clase se agrupa en número par y cada grupo tiene asignada como tarea la obtención de los datos de un fragmento del video. Para ello, cuentan con una ficha que facilita su seguimiento. Luego del visionado, a partir de las notas escritas, cada grupo deberá sintetizar y ordenar los datos parciales obtenidos con el fin de preparar una breve presentación oral sobre la vida de García Márquez y exponerla en plenario. Este intercambio de información facilita la comprensión global de un documento de especial dificultad por la densidad de su contenido y su duración.

Con una actividad de comprensión lectora y auditiva, el subapartado 1.2 describe el proceso creativo de la obra. Se presentan dos documentos, una reseña y un fragmento del prólogo escrito por el propio autor, con la finalidad de comprender las características formales de esta crónica e informarse del método adoptado en la obtención de datos y en la entrevista al sujeto que da pie al relato.

Tras este acercamiento, la sección “Leyendo entre líneas” contiene cuatro fragmentos de la obra, aquí se muestra solo el primero, con las actividades de comprensión correspondientes. Es conveniente aclarar que estos fragmentos serán la base de la explotación didáctica realizada en las secciones posteriores:

“2. Leyendo entre líneas: Relato de un naufrago.”

Primer Fragmento

Los tiburones llegan a las cinco

Los tiburones llegan a las cinco. Fue el primer animal que vi, casi treinta horas después de estar en la balsa. La aleta de un tiburón infunde terror porque uno conoce la voracidad de la fiera. Pero realmente nada parece más inofensivo que la aleta de un tiburón. No parece algo que formara parte de un animal, y menos de una fiera. Es verde y era como la corteza de un árbol. Cuando la vi pasar orillando la borda, tuve la sensación de que tenía un sabor fresco y un poco amargo, como el de una corteza vegetal. Eran más de las cinco. El mar estaba sereno al atardecer. Otros tiburones se acercaron a la balsa, pacientemente, y estuvieron merodeando hasta cuando anocheció por completo. Ya no había luces, pero los sentía rondar en la oscuridad, rasgando la superficie tranquila con el filo de sus aletas. Desde ese momento no volví a sentarme en la borda después de las cinco de la tarde. Mañana, pasado mañana y aún dentro de cuatro días, tendría suficiente experiencia para saber que los tiburones son unos animales puntuales: llegarían un poco después de las cinco y desaparecerían con la oscuridad. Al atardecer, el agua transparente ofrece un hermoso espectáculo. Peces de todos los colores se acercaban a la balsa. Enormes peces amarillos y verdes; peces rayados de azul y rojo, redondos, diminutos, acompañaban la balsa hasta el anochecer. A veces había un relámpago metálico, un chorro de agua sanguinolenta saltaba por la borda y los pedazos de un pez destrozado por el tiburón flotaban un segundo junto a la balsa. Entonces una incalculable cantidad de peces menores se precipitaban sobre los desperdicios.

Relato de un naufrago, Gabriel García Márquez

- Expliquen con sus propias palabras cómo describe el naufrago la aleta de tiburón.

- ¿Cómo expresa el relato, desde un punto de vista estético, las primeras aproximaciones de los tiburones y otros peces a la balsa? ¿Qué emociones experimenta el naufrago?
- Lean los siguientes fragmentos y respondan a las preguntas:

TEXTO A

El miedo a los tiburones es un fenómeno bastante extendido como consecuencia, en parte, de exitosas películas de ficción como *Tiburón*. Pero lo cierto es que, pese a su fama de animales letales, estas criaturas provocan un número de muertes humanas relativamente bajo en comparación con otros accidentes relacionados con animales.

En realidad, los tiburones ocupan uno de los últimos eslabones del *ranking* de animales más mortíferos. Según el Archivo Internacional de Ataques de Tiburones (ISAF) que elabora la Universidad de Florida de forma anual, los escualos mataron en 2018 a cinco personas en todo el mundo.

La Vanguardia, 01/02/2019, consultado el 11/05/2021

<https://www.lavanguardia.com/natural/animaladas-videos/20190201/4688272065/balance-mundial-oficial-muertes-provocadas-ataque-tiburones.html>

TEXTO B

El número de tiburones muertos a manos del ser humano podría rondar entre los 63 a los 273 millones por año.

Casi todas las rutas de comercio de aletas de tiburón conducen a Hong Kong (China). Esto se debe al aumento de la demanda por parte de la clase media que considera la sopa de aleta de tiburón como un signo de prestigio social. La aleta del tiburón es la parte más valiosa de este pez (si hablamos a nivel de mercado, pues pueden alcanzar unos 880 dólares por apenas medio kilogramo). Por ello, una vez que son cortadas con el tiburón aún vivo, los pescadores lanzan por la borda el resto del tiburón.

Muy interesante, consultado el 11/05/2021. Texto adaptado

<https://www.muyinteresante.es/naturaleza/fotos/nadando-entre-tiburones/mas-de-11-000-tiburones-son-asesinados-cada-hora>

- Teniendo en cuenta los textos A y B, reflexionen acerca del terror que experimenta el ser humano en relación con los tiburones y otros animales, ¿Este miedo está justificado?
- Los tiburones son una especie en extinción en varias partes del mundo. Expliquen con sus propias palabras la contradicción que encierran los dos textos que acaban de leer.



Imagen: Protesta contra la pesca de tiburones | Fuente: Wikimedia”

La actividad contribuye a la interpretación del texto, con preguntas para la activación de distintas habilidades cognitivas: activación del conocimiento previo, memoria, fluidez verbal, léxico contextual, raciocinio, realización de inferencias, entre otras. También promueve actitudes éticas como el desarrollo de juicios de valor y del diálogo colaborativo. Estas aparecen, principalmente, cuando se debe asociar el contenido del “Primer Fragmento” con otras ideas relacionadas a la temática: el miedo a los tiburones y la toma de conciencia sobre los riesgos de su extinción.

Luego de haber trabajado los cuatro fragmentos, se presentan las secciones “Hablando nos entendemos” y “Para saber más”. En la primera, a partir de la manipulación que el gobierno de la época hizo del naufragio que dio pie a la crónica de García Márquez, se plantea un debate en torno a cuestiones actuales relativas al poder político, a la (des)información, a las redes sociales y a las agencias de verificación de noticias. Se incita a los alumnos a sopesar las ventajas y desventajas de la proliferación de información en nuestra sociedad, donde las tecnologías han modificado los medios de comunicación tradicionales. Esto arremete contra los monopolios y abre camino para nuevas plataformas que posibilitan contrastar información y comprobar las fuentes que se usan, bajo el indicador de veracidad. La actividad fomenta la reflexión crítica sobre un tema acuciante, así como el ejercicio de pensar a partir de las opiniones del otro.

Por último, se mencionan normas de conducta y estrategias prototípicas para desenvolverse en el género discursivo “debate”, obteniendo así el máximo provecho de la actividad. Siempre que los aprendices celebren debates en las actividades de las siguientes unidades, se les dirigirá al cuadro indicaciones “Reglas para la puesta en común de las informaciones y el debate”.

La segunda sección “Para saber más” fomenta la curiosidad para que profundicen en el tema. Se invita a acceder a un video que ahonda en la polémica entre el naufrago y el autor de la crónica por los derechos de autoría, y a un artículo periodístico que conmemora los 50 años de la obra.

“3. Hablando nos entendemos

3.1. *Relato de un naufrago*, como se ha visto, es fruto de un incisivo trabajo de investigación en el que el periodista García Márquez desmonta la versión oficial del naufragio. ¿Recuerdan cuál fue la versión oficial y la realidad de los hechos según el video “Análisis de Relato de un naufrago de Gabriel García Márquez” (apartado 1.2)?

El Gobierno de la época utilizó la tragedia con fines propagandísticos y de exaltación “patriótica”, convirtiendo en un héroe al naufrago Luis Alejandro Velasco.

3.2. Teniendo en cuenta todo lo que ya conocen sobre “esta historia”, deliberen sobre las siguientes cuestiones en torno a la relación entre el poder, la información y la realidad fáctica:

- ¿Qué opinión les merece la expresión que otorga al periodismo el carácter de “cuarto poder” en las democracias?
- El periodismo de investigación tiene como función principal desvelar a la opinión pública situaciones ocultas, entre ellas, los abusos y corruptelas del poder político y económico. ¿Consideran que en la actualidad existe todavía este tipo de periodismo? En caso afirmativo, citen algunos ejemplos que recuerden.

- Los medios de comunicación tradicionales ya no detentan el monopolio de proveer de información y opinión a la sociedad: ¿qué otras fuentes de información y opinión existen hoy en día?
- ¿Han perdido credibilidad los grandes conglomerados de la comunicación? ¿Son más o menos confiables que las fuentes emergentes de información que existen en Internet?
- En los últimos tiempos, hemos sido testigos de la incidencia de los “bulos” (*fake news*) y del uso que se hace también desde el poder para influir en la opinión pública, incluso en los procesos electorales. ¿Qué papel juegan las redes sociales, los generadores de contenido y los usuarios en este proceso?
- Probablemente han oído hablar de las agencias de verificación de noticias (*fact-checking*) ¿Conocen alguna que actúe en Brasil? En el siguiente enlace encontrarán cinco de estas agencias.

Texto: *Fact-checking*. Conheça 5 agências de checagem de notícias

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/fact-checking-conheca-5-agencias-de-checagem-de-noticias/>

- ¿Qué opinión les merecen? Pero ¿Quién verifica al verificador? ¿Les parecen realmente “independientes”?
- Los usuarios de las redes sociales, creadores de opinión y consumidores, se quejan de que estas agencias son cada vez más estrictas con los contenidos que circulan en ellas, incluso se habla de censura. ¿Qué opinan acerca de esto?
- ¿Cuál puede ser la actitud de los ciudadanos críticos ante la avalancha de información que reciben cada día? ¿Cómo se pueden filtrar las noticias confiables distinguiéndose de las falsas (*fake news*)?
- ¿Qué responsabilidad tienen los medios de comunicación tradicionales y las redes sociales en encumbrar y abatir “héroes” y “modelos” para la sociedad?
- Otras consideraciones.

Reglas para la puesta en común de la información y el debate: dediquen aproximadamente veinte minutos a ver y analizar el video, conversando dentro del grupo; intenten ser lo más sintéticos posible al exponer el contenido del video que se les ha asignado para permitir que todos puedan hablar; presten atención a la exposición del resto de los grupos y tomen notas si desean realizar alguna pregunta; respeten los turnos de palabra para que el diálogo sea fluido.

❖ Para saber más

Si desean profundizar sobre las virtudes y controversias de “Relato de un naufrago”, les recomendamos el siguiente vídeo y lectura.

Vídeo: La amarga pelea del naufrago contra Gabriel García Márquez

https://www.youtube.com/watch?v=y_N4-Erco-I

Texto: “Relato de un naufrago”, 50 años de un hito del periodismo

<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20200811/relato-de-un-naufrago-50-anos-hito-periodismo-garcia-marquez-tusquets-8071874>

Cada unidad del Manual finaliza con la sección “Manos a la tarea”. En la Unidad 1, se trata de la elaboración de una fotocrónica de la Triple Frontera. La actividad se compone de una secuencia de tareas posibilitadoras (apartados del uno al cinco): la explotación didáctica de un vídeo de *Youtube* y una descripción de la naturaleza y características de este subgénero, además de una fotocrónica real que sirve como ejemplo ilustrativo. Estas actividades capacitan a los aprendices para la composición y la presentación oral. El resultado se expone en plenario. Con el objeto de facilitar esto último, se listan una serie de criterios y estrategias para elaborar la presentación, así como indicadores para su exposición. A lo largo del manual, cada vez que los alumnos tienen que ejecutar una presentación oral, se les remite a “Criterios para elaborar la presentación” y “Recomendaciones a la hora de exponer”.

“MANOS A LA TAREA: Una fotocrónica de la Triple Frontera

En esta tarea final van a redactar una crónica teniendo nuestro entorno como inspiración, acompañándola de una fotografía que le sirva de ilustración.

1. **Observen las siguientes fotografías.** A través de ellas, y de otras que elijan ustedes, escribirán en grupos una crónica sobre el lugar donde vivimos.



Imagen: Cartel Frontera Trinacional | **Fuente:** tradenews



Imagen: vista de los ríos Paraná e Iguazú | **Fuente:** wikimedia

2. **Formen grupos con el objetivo de componer un *collage* de texto e imagen.** Compondrán una crónica de la frontera o del lugar donde viven acompañándola de una fotografía. Para ello, se guiarán por las siguientes etapas:

- Obtener información sobre la crónica narrativo-descriptiva como género textual.
- Seleccionar una fotografía para ilustrar el texto.
- Redactar el texto a partir de la fotografía.
- Presentar el  **lógico la fotocrónica.**

3. Características de la crónica

- 3.1. En el siguiente video se ofrece información relevante acerca de la crónica. Tomen nota y tras el visionado, compartan la información:

- Definición de “crónica” y su etimología.
- Tipos de crónicas.
- Características de la crónica literaria.
- Tipos de crónicas literarias.

Lean a continuación el siguiente texto para obtener información detallada sobre la crónica y, mientras lo hacen, destaquen los datos más pertinentes. Coméntenlos entre los compañeros.

Video 1: La crónica literaria

<https://www.youtube.com/watch?v=qOmfl8e37go>

En el **discurso periodístico** existen diferentes géneros, como la noticia, la crónica, el editorial, el artículo de opinión, el reportaje, etc. Cada uno de estos géneros presenta un tipo de secuencia discursiva dominante, aunque pueden aparecer varias de ellas. En el género artículo de opinión, por ejemplo, la secuencia discursiva dominante será la argumentativa.

La **crónica** es un relato donde se narran acontecimientos que se encuentran organizados en forma temporal, de ahí su nombre. Es considerada un género híbrido entre el reportaje, la noticia, la opinión e incluso la ficción. Se caracteriza por relatar unos hechos de manera más subjetiva que en la noticia. El narrador en general es un *yo testigo*, es decir, alguien que ha presenciado los sucesos que cuenta. Además, en la crónica se realizan descripciones muy detalladas del espacio, el ambiente y las personas.

Existen varios **subgéneros de la crónica**, uno de ellos es la crónica literaria, caracterizada por el empleo de recursos propios de la literatura, pues puede incorporar elementos ficticios, metáforas, comparaciones y una amplia adjetivación, fruto todo ello de las impresiones del narrador. Sea una descripción subjetiva de un espacio o un ambiente, sea un relato, ficcional o no, de historias cotidianas o sucesos puntuales, en la crónica literaria se halla resaltada de modo más o menos explícito la figura del narrador, que expresa todo su ingenio para la elaboración de la misma.

3.2. Echen un vistazo rápido a la siguiente crónica y justifiquen a qué subgénero pertenece y si posee o no algunas de las características descritas arriba. Justifiquen su respuesta.

4. Una fotografía para ilustrar sus crónicas

Escojan o realicen una fotografía del lugar que les va a servir de inspiración para la confección del texto. A modo de sugerencia, pueden pensar en una escena en un momento dado o un acontecimiento diario que se produce en: un paisaje; un espacio abierto (calles, estación de colectivos, mercados y ferias); un local cerrado (un edificio privado o público).

Enlace: "11 SEP CRÓNICA FOTOGRÁFICA DE PODEROSAS 2018"

<https://www.fugafoto.com/blog/cronica-fotografica-de-poderosas-2018/>

5. Composición del texto

Con todo el trabajo previo, redacten la crónica. Elijan un título para ilustrar el texto y la fotografía. Piensen también en un título, claro, conciso y atractivo. La crónica ha de poseer una extensión aproximada de 200 palabras.

5.1. Antes de la escritura, reflexionen acerca de estas cuestiones que les sirva de punto de partida:

- ¿Es necesario o no el uso de un narrador o escritor implícito que "fotografíe" lo narrado?;
- ¿La crónica será la mera descripción extendida de la fotografía o será algo más?
- ¿Hay personajes?
- ¿Se desencadena una progresión narrativa?
- ¿Qué tipo de interacción se da entre ellos?
- ¿Interviene el narrador en la escena o no?
- ¿Hay o no un desenlace?; Otras preguntas.

Tengan en cuenta para la elaboración del trabajo tanto los recursos lingüísticos presentados en el apartado *Lengua en uso* como las características de la crónica como género discursivo, vistas en el subapartado 3.1. de esta actividad.

6. Presentación y comentarios

Realicen la lectura pública de su crónica y muestren la fotografía al resto de los compañeros y, si lo consideran pertinente, elijan el trabajo más destacado.

- **Criterios para elaborar la presentación**

Dicción y fluidez verbal
Corrección gramatical y claridad expositiva
Cohesión y coherencia en el discurso
Apoyo de recursos tecnológicos (<i>Power Point</i> , videos, etc.)
Organización del contenido
Participación equilibrada de todos los miembros
Respuestas adecuadas a las preguntas de los oyentes

- **Recomendaciones a la hora de exponer**

Eviten leer
Eviten interferencias del portugués
Para la organización, escriban una guía sobre lo que deben hablar

El conjunto de las secciones de cada unidad de *Somos Sur* propone una dinámica variada de abordajes y una diversidad de muestras reales con un empleo relevante de la lengua. El objetivo es que los alumnos adquieran un conocimiento global bajo la siguiente secuencia: lectura de obras latinoamericanas pertenecientes a diversos géneros, con su respectiva contextualización socio-histórica y biográfica; ampliación del conocimiento y fomento del debate a partir de actividades conectadas al *leitmotiv* de cada obra literaria; tratamiento de contenidos gramaticales; sugerencias de textos y vídeos para despertar la curiosidad y profundizar el tema abordado; y, finalmente, elaboración de un registro escrito o audiovisual y su exposición pública. Como ya se ha dicho, las actividades de cada sección adoptan un carácter dialógico y promueven el trabajo colaborativo en busca de una construcción conjunta del conocimiento, tanto en lo que se refiere a la lengua adicional como a sus culturas, evitando así concepciones monoculturales de lengua y abriéndose a su diversidad.

5 REFLEXIÓN FINAL

El presente artículo ha descrito en detalle la estructura, los contenidos y los presupuestos metodológicos que fundamentan *Somos Sur: prácticas discursivas en español y literatura latinoamericana*. Este material pertenece a una colección que se inició con el Manual *Español en la Universidad: prácticas discursivas*.

Por motivos de espacio, y para facilitar la descripción, se ha optado por mostrar y analizar una secuencia de actividades pertenecientes a la primera obra: *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez, de la “Unidad 1: La crónica latinoamericana”. Este material didáctico, creado especialmente para su uso en el Ciclo Común de Estudios de la UNILA, contempla las especificidades de enseñar y aprender el español como lengua adicional considerando la originalidad de su propuesta pedagógica. Los procedimientos didácticos para su confección han considerado las orientaciones metodológicas que fundamentan las prácticas discentes: el aprendizaje integrado de lengua y contenido curricular de las diferentes carreras; el desarrollo de habilidades para la literacidad académica; y el fomento de la experiencia intercultural crítica.

Somos Sur se concibe como un hipertexto, superando la linealidad y gradación características de los libros didácticos tradicionales, propone una concepción del conocimiento basada en la multilinealidad y la articulación en una red de enlaces. En línea con la interdisciplinariedad, sitúa los textos seleccionados en el centro de las cuestiones socioculturales y lingüísticas tratadas. De manera que su especial configuración permite trabajar con diferentes dimensiones de la lengua de una forma fluida, frente a lo que suele ser habitual, que es trabajar cada parte por separado, ya sea la gramática o la cultura. Por otro lado, se fomenta la incorporación de hábitos de lectura y se reivindica la rica tradición de la literatura latinoamericana.

Por último, bajo la premisa de que las universidades federales prestan un servicio público y tienen un compromiso social, *Somos Sur*, pendiente de publicación, aspira a convertirse en un material digital de libre acceso descargable en el portal de la editorial de UNILA, tal como lo es el anterior libro de la colección, promoviendo con ello la universalidad del conocimiento y el derecho a la educación.

REFERENCIAS

- ACQUARONI, R. *Las palabras no se las lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana, 2007.
- AGUIRRE, B. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*. Madrid: SGEL, 2012.
- BRUNI, A. El diálogo en el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, v. 10, n. 2, p. 62-77, mayo-ago. 2009.
- BUSTINZA, I. A. y PÉREZ DE OBANOS, G. *Español en la Universidad: prácticas discursivas*. Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/editora/livros/espanol-en-la-universidad> Acceso en: 29 jul. 2021.
- CARLINO, P. *Escribir, leer, y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CARVALHO, S. Políticas lingüísticas e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilingüe para o ensino superior. *Sures*, n. 11, p. 1-29, 2018.
- CHÁVEZ, G.; CANTÚ, L. La literacidad académica de los estudiantes universitarios. *Ciencia UANL*, v. 18, n. 71, 2015. Disponible en: <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050> Acceso en: 29 jul. 2021.
- CUMMINS, J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. En: B. STREET, B.; HORNBERGER, N. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2008. Nueva York: Springer, 2008. p. 71-83.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970
- JACKSON, J. *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, 2014.
- KLEE, C. Aprendizaje por contenidos e inmersión lingüística. In: MUÑOZ-BASOLS, J., GIRONZETTI, E.; LACORTE, M. *The Routledge Handbook of Spanish Language. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge, 2019. p. 491-504.
- LANDOW, G. 1991. *Hipertexto 3.0: Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Trans. Antonio José Antón Fernández. Barcelona: Paidós, 2009.
- LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning. In: VANPATTEN, B. y WILLIAMS, J. *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-224.
- LYSTER, R. *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Ámsterdam: John Benjamins, 2007.
- MALJERS, A. *et al. Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 2010.
- OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, 2000.
- REGUEIRO, M. L.; SÁEZ, D. *El español académico*. Guía práctica para la elaboración de textos académicos. Madrid: Arco, 2013.
- RORTY, R. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1991.
- RORTY, R. *Verdad y progreso*. Barcelona: Paidós, 2000.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009. p 127-128
- UNILA. *Regimento Geral da Universidade*, 2013a. Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/pdi-2013-2017> Acceso en: 28/07/2021.
- UNILA. *Projeto Pedagógico - Ciclo Comum de Estudos*, 2013b. Disponible en: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PPC2%20do%20CICLO%20COMUM.pdf> Acceso en: 28 jul. 2021.
- UNILA. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2019-2023*, 2019. Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf> Acceso en: 28 jul. 2021.



Recebido em 29/07/2021. Aceito em 12/03/2022.

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:

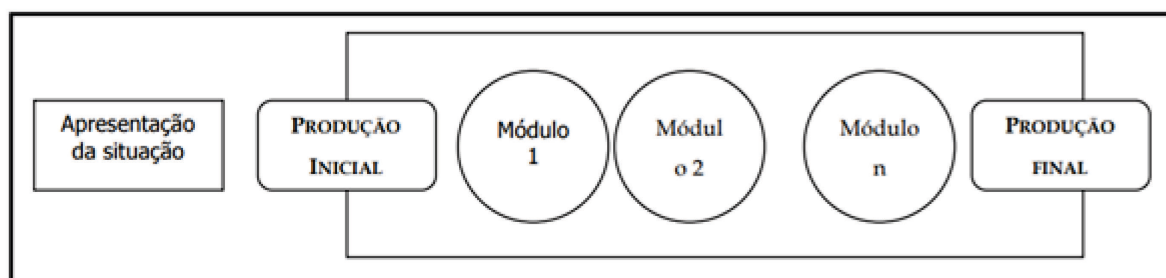


Figura 1: Seqüência didática

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).

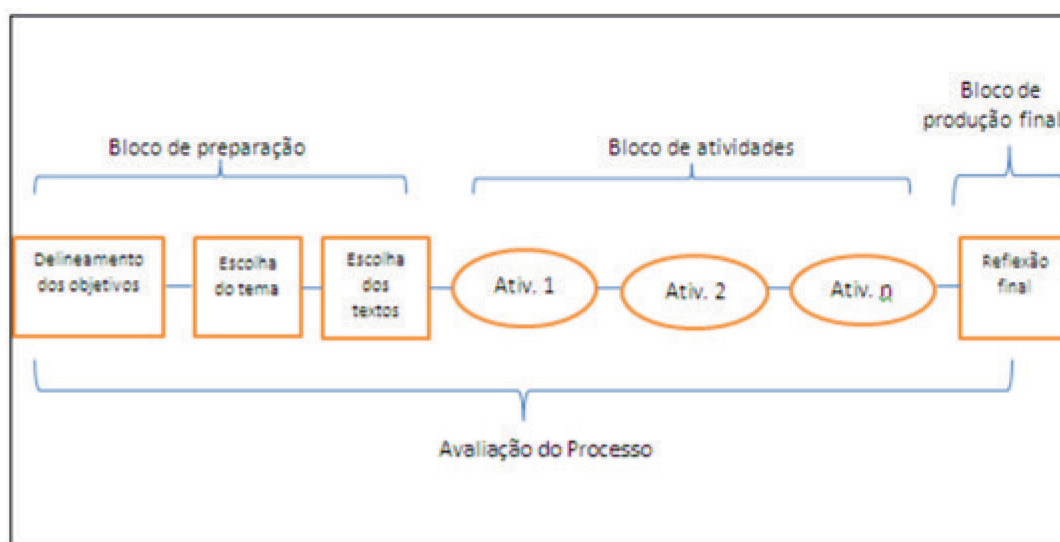


Figura 2: Unidades didáticas

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 (retweeter) (cf. VARO DOMÍNGUEZ; CUADROS MUÑOZ, 2013). Em relação aos *tweets*, podemos encontrar tipos e estilos: opinião, desabafo, *marketing* etc., a depender do *twiteiro*. 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 Rastro (@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 tratam 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 especifica 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* (ARAUJO, 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 ético 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.

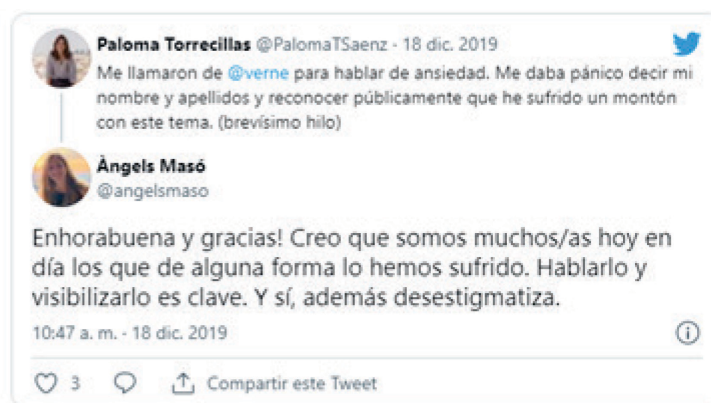
No terceiro bloco, enfocaremos nos *tweets* presentes na reportagem lida anteriormente. O objetivo inicial é que os alunos discutam o que está sendo tratado nas mensagens: o compartilhamento de experiências pessoais a respeito de transtornos mentais e a dificuldade ou receio em compartilhar tais experiências,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

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. *Abekhache*, 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.

ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA ELE: ABORDAJE COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL HISPANOAMERICANO

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ELE: ABORDAGEM COGNITIVA NO
ENSINO DO ESPANHOL HISPANO-AMERICANO

DEVELOPMENT OF DIDACTIC TEACHING MATERIAL FOR TSFL: COGNITIVE APPROACH
IN THE TEACHING OF HISPANO-AMERICAN SPANISH

María Alejandra Godoy Roa*

Nelly Andrea Guerrero Bautista**

Diego Florez Delgadillo***

Universidad Federal de Santa Catarina

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo presentar el proceso de elaboración de material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera, orientado a estudiantes adultos hablantes de portugués. La elaboración del material se vincula a los trabajos de “Enseñanza y consultoría del español como lengua extranjera y para fines específicos” de la empresa Vaivén Hispano. Este proceso está fundamentado en planteamientos de la lingüística cognitiva para la enseñanza de lenguas extranjeras (RUIZ, 2007; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019) y en la perspectiva didáctica de la Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Se toma una muestra de dos unidades didácticas de nivel inicial (A2) y avanzado (C1) para ejemplificar la estructuración del material y los criterios considerados para su elaboración. Se finaliza con algunas consideraciones importantes y necesarias a partir de nuestra experiencia en la elaboración del proyecto.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Lingüística cognitiva. Enfoque por tareas. Unidad didáctica.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de elaboração de material didático para o ensino do espanhol como língua estrangeira, focado em estudantes adultos falantes de português. A elaboração do material vincula-se ao trabalho de “Ensino e consultoria do espanhol como língua estrangeira e para fins específicos” da empresa Vaivén Hispano. Este processo fundamenta-

*Doctora en Lingüística de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGLg/UFSC), en el área de concentración “Teoría y Análisis lingüístico”, línea de investigación “Cognición y Uso”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6099-9093>. E-mail: mariaalejandragodoyr@outlook.com / alejandra.godoy@vaivenhispano.com

** Doctoranda del Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGLg/UFSC), en el área de Lingüística Aplicada, línea de investigación “Lenguaje: discurso, cultura escrita y tecnología”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-4782>. E-mail: naguerrero@unal.edu.co.

*** Maestro en literatura de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGLit/UFSC). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5542-8675>. E-mail: diego.florez@vaivenhispano.com.

se nos pressupostos da linguística cognitiva para o ensino de línguas estrangeiras (RUIZ, 2007; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019) e na perspectiva didáctica do Ensino de Língua por meio de Tarefas (ELT) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Apresenta-se a uma amostra de duas unidades didáticas do nível iniciante (A2) e avançado (C1) para exemplificar a estruturação do material e dos critérios considerados para sua elaboração. Por fim, são apresentadas algumas considerações importantes e necessárias que emergem da nossa experiência na elaboração do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE). Linguística Cognitiva. Enfoque por tarefas. Unidade didáctica.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present the development process of a Spanish as a foreign language didactic teaching material, focused on an audience of Portuguese-speaking adults. The development of the material is linked to Vaivén Hispano's mission of "consulting as well as teaching Spanish as a foreign language and for specific purposes". This material is founded on approaches from cognitive linguistics for foreign language teaching (RUIZ, 2007; IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019) and on the didactic perspective of task-based language teaching methodologies (TBLT) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). A sample of two didactic units of introductory (A2) and advanced (C1) levels are taken to analyze the structure of the materials and the criteria considered for their elaboration. We conclude with some important and necessary considerations based on our experience during the development of the project.

KEYWORDS: Teaching Spanish as a foreign language (TSFL). Cognitive linguistics. Task-based approach. Teaching unit.

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) no es ajena a los cambios sociales y culturales, ni a las transformaciones de la didáctica que se vienen dando con el transcurso de los años. Marcada, inicialmente, por una perspectiva tradicional y de conocimiento extremadamente formal, ha recorrido un largo camino hasta llegar a una perspectiva más enfocada en el uso. Es en el siglo XX, en la década de los ochenta, cuando ciertas formas de concebir la didáctica para la enseñanza del español comenzaron a ser cuestionadas y reformadas, principalmente con el advenimiento de una perspectiva comunicativa que ha buscado, justamente, rescatar las funciones más prácticas y de uso en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, para su aplicación real en las aulas, faltaría (y aún falta) bastante, principalmente si nos remitimos a los materiales didácticos para ELE, la concepción de los roles tanto del profesor como de los estudiantes y la propia estructuración de las clases.

Es a partir de este cuestionamiento hacia los materiales disponibles donde se gesta el presente proyecto de elaboración de un material didáctico, analizando varios factores que, a partir de nuestra experiencia, no permiten una fluidez y aprendizaje contextual y significativo del español. Uno de estos factores es la escasez de materiales didácticos que reconozcan, no solo como un anexo o una curiosidad cultural, las formas de hablar español en Hispanoamérica¹, esto porque la mayor parte de la producción didáctica viene siendo elaborada desde España, reconociendo fundamentalmente esta variedad como la estándar, incluso amplios contenidos multimedia siguen dándole prioridad al español Ibérico. Si bien es cierto que han surgido propuestas que intentan reconocer las formas hispanoamericanas², no se ha llegado a la elaboración de un material de mayor alcance que esté acorde con las necesidades de estas regiones. Es por esto, por lo que cada región se ha visto en la necesidad de ir creando sus propios materiales que reconozcan las particularidades de su contexto (NIETO, 2018) y su lengua materna, como el caso de los estudiantes brasileños³.

¹ Establecemos aquí la diferencia que hay entre Latinoamérica, Hispanoamérica e Iberoamérica. Latinoamérica, o América Latina, es el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín, en ese sentido, nos referimos a todo el territorio que comprenden los países que hablan español, portugués y francés. Por su parte, Hispanoamérica es el conjunto de países de ese territorio en los que se habla español. Por último, tenemos el término Iberoamérica, que se refiere al conjunto de países que hablan español, dentro de este conjunto se incluye a España y Guinea Ecuatorial, por ejemplo.

² Como la creación del manual *Aula América*, en colaboración entre el instituto Caro y Cuervo (Colombia) y la editorial Difusión (España) con el fin de hacer una adaptación del manual *Aula Internacional Nueva Edición* (Difusión, 2013) reconociendo la diversidad lingüística y sociocultural de Hispanoamérica. De este manual, a la fecha de elaboración de este artículo, solo se han creado los niveles A1 y A2. Para más detalle ver Nieto (2018).

³ A partir de nuestra experiencia como profesores de español para brasileños, hemos podido identificar que muchos manuales creados para un público internacional desarrollan temáticas que pueden resultar muy simples (y casi obvias) para los hablantes de portugués, teniendo en cuenta la proximidad entre el español y el portugués.

Un segundo factor de cuestionamiento se relaciona con la velocidad a la que cambia el entorno de los estudiantes debido a aspectos como el avance de las tecnologías de telecomunicaciones, las formas de educación y el acceso a la información. Bajo este panorama, las editoriales no logran dar cuenta de esos cambios, por un lado, gracias a las lógicas del sistema de producción editorial y, por otro, por la propia dinámica del contexto de la clase, que viene transformándose gradualmente y migrando al entorno virtual, situación que incluso se aceleró con la llegada de la pandemia COVID-19. De este modo, el manual tradicional impreso de enseñanza de ELE ‘envejece’ mucho más rápido, si consideramos, por ejemplo, que los referentes socioculturales a los que apela pueden dejar de hacer parte de la realidad de los estudiantes⁴.

Un tercer factor que cuestionamos, y tal vez uno de los más importantes para nosotros, se relaciona con la división persistente entre la gramática y el uso, pues, a pesar de los avances en didáctica de la enseñanza de las lenguas y de las nuevas perspectivas de elaboración de materiales didácticos, los manuales y libros de ELE siguen presentando una gramática que responde a una concepción formalista, estructuralista y hasta conductista, manteniéndose en ese espacio aburrido, fragmentado y difícil que se separa del uso, como si fueran aspectos diferentes y divisibles de lo que significa conocer y aprender una lengua.

En este proyecto de Vaivén Hispano⁵, entendemos que el funcionamiento de la gramática puede ser comprendido como un conjunto de decisiones lógicas y aprendido de una manera realmente significativa, más que memorística y mecánica, pues, “la gramática real no vive en los libros, sino en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va contra el libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella” (RUIZ, 2007, p. 2). Identificamos así, como apunta Ruiz (2007), que la presencia de actividades comunicativas e instrumentos gramaticales no garantiza el vínculo esencial entre gramática y comunicación, “[...] como practicar, por ejemplo, un enfoque por tareas y justificar la “hora de gramática” como una “tarea” más, [eso] no cambia nada” (RUIZ, 2007, p. 5) y se continua manteniendo una concepción de gramática como herramienta o como elemento en un espacio separado, haciendo que la lengua se vea como la frecuente lista de estructuras o frases hechas, correctas e incorrectas que hay que memorizar, ajenas al significado y confusas, “[...] donde es imposible comprender cuál es el valor de una forma que permite que, misteriosamente, pueda ser empleada en un par de docenas de funciones diferentes.” (RUIZ, 2007, p. 5).

Consideramos importante señalar que las críticas a los factores aquí expuestos emergen de nuestra experiencia en clase como docentes de español para extranjeros, principalmente brasileños. Esta experiencia viene atravesada no solo por el desempeño de nuestra labor, sino también, por nuestra naturaleza de hablantes nativos de español⁶, nuestra formación dentro de las áreas de periodismo, lingüística, literatura, psicología y pedagogía, así como por las líneas de investigación en las que transitamos. Cada aspecto aquí mencionado, nos ha permitido tener una visión crítica de la enseñanza del español para brasileños, que quisimos llevar a lo propositivo conjugando nuestros conocimientos, experiencias diarias y, como ya mencionamos, las exigencias educativas que nos impuso la pandemia de COVID-19.

Esta propuesta de material didáctico se dirige, principalmente, a estudiantes adultos que tienen unas necesidades particulares para su aprendizaje, enmarcadas en el contexto empresarial internacional donde sus conexiones con países hispanohablantes como México, Colombia, Argentina y otros más, son constantes y necesarias⁷. En este sentido, nos basamos en supuestos de la andragogía,

⁴ Podemos tomar el caso de un manual que proponga una actividad sobre “hábitos de consumo de televisión” en un entorno en el que el *streaming* alteró completamente las tradicionales formas de consumo de producciones audiovisuales y, además, tal actividad está planteada dentro del libro para desarrollarla en el transcurso de una clase tradicional en un entorno físico, que dejó de corresponder al espacio en el que las clases de ELE están teniendo lugar actualmente.

⁵ Vaivén Hispano es una empresa de enseñanza y consultoría de lenguas extranjeras para fines específicos, especializada en español y portugués, creada en Florianópolis-Brasil. Dentro de sus servicios, se encuentra la enseñanza de español y portugués como LE *InCompany*, dirigida a un público adulto y profesional dentro del contexto empresarial. Aunque inició impartiendo clases presenciales, desde el inicio de la pandemia pasó a la modalidad virtual, en la que permanece hasta la actualidad.

⁶ Para Vaivén Hispano es enriquecedor contar con profesores nativos de español de diferentes variedades y con formación en el área del lenguaje. Actualmente contamos con un equipo de trabajo integrado por profesores colombianos, argentinos, venezolanos, salvadoreños y peruanos.

⁷ Como características particulares de nuestros estudiantes tenemos que son grupos de entre 3 y 7 personas profesionales adultas y las clases son impartidas en las empresas donde ellos trabajan; las clases son de 90 minutos y se programan a lo largo de un semestre que corresponde a cada nivel: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Actualmente las clases se desarrollan virtualmente, pero antes de la pandemia de COVID-19 eran presenciales.

considerando las particularidades de la enseñanza de lenguas extranjeras a población adulta, la adquisición del lenguaje y las estrategias cognitivas y metacognitivas en la adultez. Para ello, como lo plantea Caetano Silva (2019), partimos del reconocimiento de que el estudiante adulto profesional busca relacionar los contenidos que ya tiene y aplicar los conocimientos nuevos a su vida laboral, a su vida cotidiana y a sus necesidades diarias.

Considerando este panorama, desde finales del 2019, comenzamos la materialización de un proyecto que le diera solución a los cuestionamientos aquí expuestos. Quisimos apuntar a la superación del tener a la gramática en un lugar diferente que perpetúa la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación y, para esto, pensamos en unidades didácticas que permitieran enseñar la gramática dentro de los mismos procesos de comunicación, recuperando el contexto laboral y cotidiano de nuestros estudiantes. Fundamentamos nuestra propuesta en planteamientos de la lingüística cognitiva para la enseñanza de lenguas, entrelazado con el enfoque didáctico de enseñanza por tareas, los cuales serán presentados en la segunda sección de este artículo.

De este modo, hemos hecho una selección y secuencia cuidadosamente acoplada de los temas que se desarrollarán y que conducen, de forma coherente, a la elaboración de tareas finales (ESTAIRE, 2005), reconociendo, asimismo, los fundamentos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la apropiación de las competencias generales y comunicativas de la lengua en cada uno de los niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), identificando también, lo que allí se entiende como ámbito y las diferentes actividades comunicativas (comprensión oral, audiovisual, mediación oral, mediación escrita, entre otros) (LLORIÁN, 2007). Cada nivel comprende entre 3 o 4 grandes tareas y estas, a su vez, se dividen en subtareas que contienen los temas específicos que dan forma a cada unidad didáctica, así, proponemos que el objetivo no sea tener ciertos conocimientos de la lengua, sino que puedan tener la posibilidad de comunicar ciertos aspectos en español y realizar determinada tarea. Esta descripción la detallaremos en la tercera sección del presente artículo, para lo cual seleccionamos una muestra de dos unidades didácticas que ejemplifican cada uno de los aspectos del material (Unidad 03-A2 y Unidad 01-C1).

Cerramos esta presentación compartiendo algunas palabras finales que cuentan más sobre la experiencia en la elaboración del material didáctico, ciertos aspectos a tener en cuenta, algunas anécdotas y recomendaciones para quien quiera emprender un proyecto de este tipo.

2 LA VISIÓN COGNITIVISTA Y SU RELACIÓN CON EL ENFOQUE POR TAREAS

Lenguaje, comunicación y cognición, son mutuamente indisolubles.

La cognición y el lenguaje se crean mutuamente.

El lenguaje ha venido para representar el mundo tal y como lo conocemos; está basado en nuestra experiencia perceptiva⁸

(ROBINSON; ELLIS, 2008, p. 3, traducción nuestra)]

La Lingüística Cognitiva (en adelante LC) es una corriente teórica, un paradigma de la lingüística que ha venido ganando fuerza y espacio a lo largo de los últimos 20 años en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; en lo que se refiere específicamente al Español como Lengua Extranjera (ELE), la aplicación de la LC es un poco más reciente. Los resultados de su aplicación, y el hecho de que cada vez más existan investigaciones y prácticas docentes que evidencian estos resultados, se debe, principalmente, a la aplicación de algunos principios básicos de la LC al aula de ELE. Autores como Ruiz (2007; 2017), Llopis-García (2011, 2015, 2016) e Ibarretxe-Antuñano (2019) coinciden al afirmar que lo que se propone en un enfoque cognitivo dentro del ámbito de la enseñanza de ELE es traer al aula un “[...] modelo de análisis lingüístico más cercano a la realidad del aprendiz puesto que tiene en cuenta el contexto, entendido en su máxima expresión, como pieza clave en la organización del conocimiento, en su comprensión y en su producción.” (IBARRETXE-ANTUÑANO, 2019, p. 19). Lo anterior, significa que un enfoque cognitivo de la enseñanza de lengua extranjera debe partir de la consideración de que el lenguaje es cognición, es simbólico y está motivado y, por lo tanto, está basado en el uso real de determinada lengua.

⁸ “Language, communication, and cognition. They are mutually inextricable. Cognition and language create each other. Language has come to represent the world as we know it; it is grounded in our perceptual experience.”

La corriente cognitivista parte del principio de entender el lenguaje como un fenómeno integrado en un conjunto de capacidades cognitivas humanas, es decir, estamos considerando aquí las mismas capacidades cognitivas que utilizamos en nuestro día a día. En otras palabras, esta corriente explora las relaciones entre el funcionamiento del lenguaje y otras facultades cognitivas como la percepción, la memoria, la categorización, la analogía, la asociación, la organización de significados, entre otros (BYBEE, 2016). Al aplicar estas relaciones a la enseñanza de una lengua extranjera, lo que se busca, principalmente, es mostrarle al estudiante que hay una relación lógica entre lo que los seres humanos tenemos en nuestro entorno y cómo lo expresamos en el lenguaje. Se trata de un aprendizaje significativo en el cual se desdibuja la frontera entre la denominada ‘competencia gramatical’ y la ‘competencia comunicativa’, ya que, para aprender de una forma significativa, es necesario entender la gramática como una representación del mundo.

En ese sentido, nuestro punto de partida es la premisa de que la gramática no es un ente ajeno al pensamiento humano, sino la manifestación de la forma en la que conceptualizamos el mundo a partir de la experiencia corpórea, cultural, social e individual que se establece en la relación con el entorno, así, tenemos, por ejemplo, sustantivos que nombran las cosas que vemos o tiempos (espacios) verbales que nos ayudan a codificar las relaciones espacio-temporales.

Dentro de este abordaje, la gramática deja de ser forma y se convierte en una unidad simbólica en la que forma y significado son inseparables, lo que nos lleva a la imposibilidad de diferenciar (o separar) el nivel sintáctico del semántico y pragmático. Asumir la Lingüística Cognitiva como base nos permite entender y adoptar la creencia en la significatividad de la gramática, por lo tanto, hablar o establecer una frontera entre ‘competencia gramatical’ y ‘competencia comunicativa’ es establecer una frontera artificial que no corresponde a la realidad de cómo el lenguaje se estructura y se manifiesta. La LC percibe al hablante – y en nuestro caso al estudiante – como un constructor, un creador de expresiones y construcciones que van a representar su percepción del mundo. Cada hablante selecciona formas lingüísticas específicas (y no otras) que le ayudan a comunicar significados concretos basados en la interacción de la cual está haciendo parte (LLOPIS-GARCÍA, 2015).

Tratamos, entonces, de ver los manuales que hay en el mercado de ELE desde una visión crítica y volver a unir las formas que en ellos se presentan con sus significados, esto para que los estudiantes puedan entender las asociaciones, similitudes, analogías, orígenes y razones que establecen la forma en la que un hablante nativo de una lengua extranjera procesa el mundo. El objetivo es que en la gramática confluya la lógica que está por detrás del uso de la lengua y, así, llevar al estudiante a entender este funcionamiento, mostrándole que hay una razón por detrás de cada estructura y que estas obedecen a necesidades comunicativas específicas. Al hacerlo, tomamos una posición en la que consideramos al estudiante como una persona capaz de categorizar objetos y conceptos, de establecer analogías y entender metáforas, entre otras cosas, es decir, lo que buscamos con este abordaje cognitivo es hacer al estudiante partícipe de su propio aprendizaje, acudiendo a su capacidad reflexiva sobre cómo las estructuras cognitivas se reflejan en estructuras lingüísticas y cómo ellas, a su vez, transportan significados esenciales para determinadas situaciones comunicativas.

Entendemos aquí, que la gramática se puede aprender como un proceso integrado al pensamiento. Esto quiere decir que es posible despertar en el estudiante una curiosidad que lo lleve a reflexionar sobre la lengua en uso y cómo ella se enlaza con las estructuras lingüísticas; y a interiorizar una nueva lengua a partir de conocimientos (y conceptualizaciones) que se pueden relacionar a su lengua materna y que le ayudarán a vislumbrar el funcionamiento del lenguaje como “[...] una máquina de representar el mundo a partir de la materia prima que nos proporciona nuestra experiencia de él”. (RUIZ, 2007, p. 14). La gramática no necesariamente se debe considerar como divertida, aburrida o como ‘un bicho de siete cabezas’, ya que, muchas veces, depende más de cómo ella se imparta, o mejor, de qué tipo de gramática se imparta.

Nuestra posición al elaborar este material es clara: la gramática debe presentársele al estudiante en su relación directa e inseparable con la cognición, la comunicación y su representación cultural y, en este sentido, delineamos un trayecto didáctico que nos permite abordar esta relación de una forma más dinámica, esto es, a partir del enfoque por tareas, enfoque que representa un punto de vista más global e integrador, apuntando más a la función práctica de la lengua e integrando cuidadosamente la dimensión formal (ESTAIRE, 2005).

En este sentido, se rescata el aprendizaje significativo de la lengua, orientando las actividades desarrolladas en el aula hacia ello con el uso, por ejemplo, de muestras de lengua variadas y la reflexión sobre los diferentes recursos lingüísticos incluyendo su trabajo formal, lo que lleva a potenciar las destrezas de los estudiantes en diferentes momentos y contextos (SANS, 2000), así que, la diferencia de este enfoque radica en la forma de organizar y planificar las clases (ZANÓN, 1995). Decidimos adoptar la enseñanza del español mediante tareas, ya que consideramos que nos permite, por un lado, ampliar el concepto de competencia comunicativa más allá del dominio de contenidos lingüísticos formales, posibilitando su fundamentación en la cognición y, por otro lado, nos permite rescatar un proceso de adquisición de la lengua no lineal (ZANÓN, 1995) (como muchos manuales proponen) en el contexto de la andragogía.

Entendemos que la tarea puede ser todo aquello que podemos hacer en nuestra vida cotidiana, sea laboral, académico, profesional, personal, etc., con un objetivo concreto y un procedimiento determinado para llegar a los posibles resultados de esa tarea y, para esto, se hace necesario que los estudiantes comprendan, manipulen e interactúen en español. De este modo, queremos rescatar las principales características de la “tarea” (ESTAIRE, 2005; ZANÓN, 1995), por ejemplo, con actividades representativas de procesos de comunicación de la vida real, como presentar un producto de venta o responder un correo electrónico; actividades que son dirigidas intencionalmente al aprendizaje del español y que mantienen una estructura de diseño con objetivo claro, secuencia de trabajo y desarrolladas en el transcurso de las clases. Organización esta que nos permite estructurar lo que hemos llamado Unidades Didácticas.

Nuestro objetivo es siempre intentar mantener la conexión con el uso del español en la vida cotidiana, cuestión que consideramos se deja bastante de lado en otros manuales, como ya explicamos en la sección anterior, haciendo énfasis en el español hispanoamericano y trayendo siempre la reflexión sobre la lengua, es decir, desarrollando las habilidades metacognitivas. En las unidades didácticas que hemos desarrollado, tenemos en cuenta las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico, cuidadosamente integradas para formar la secuencia didáctica dentro de la propia unidad y de las otras para llegar a la tarea final (Figura 1) que marcará la culminación de la competencia comunicativa de la unidad general (ESTAIRE, 2005), la cual está siempre enmarcada por cuatro dimensiones, siguiendo a Estaire y Zanón (1990):

1. Una competencia lingüística relacionada al conocimiento sintáctico, lexical y fonológico de la lengua.
2. Una competencia sociolingüística que considera las diferentes situaciones de comunicación.
3. Una competencia discursiva que comprende las “reglas” del discurso, contextos, formas y sentidos de los discursos.
4. Una competencia que aplique las estrategias de comunicación propias del estudiante en relación con las competencias anteriores.

Como podemos ver, estas competencias son indisolubles y reducibles a una unidad, de manera que “[...] su desarrollo conjunto parece más susceptible de ser organizado en términos de actividades o tareas comunicativas que integren en unidades “reales” los diferentes procesos que permiten utilizar los contenidos lingüísticos con un objetivo de comunicación”. (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). A continuación, entonces, presentaremos cómo se materializa esta propuesta con una muestra de dos guías de nivel inicial y avanzado (A2 y C1 específicamente).

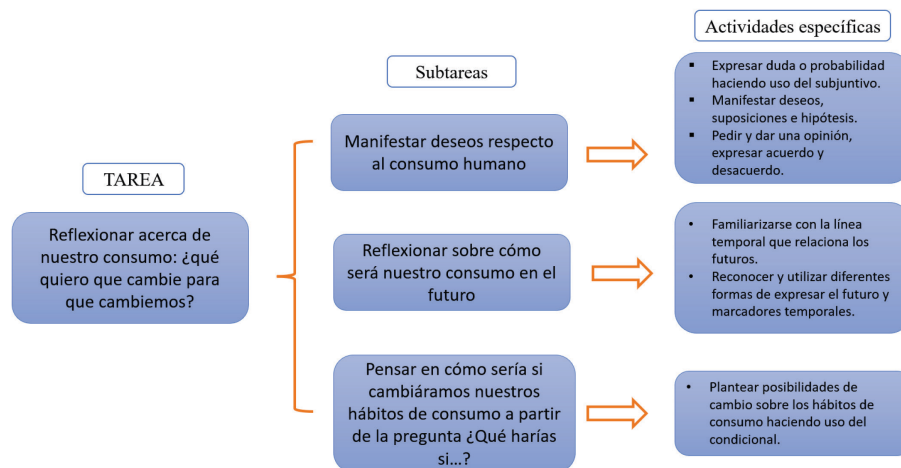


Figura 1: Ejemplo de secuencia de tareas y subtareas B1⁹

Fuente: Autores (2021)

3 DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Cabe recordar que este material está diseñado en Unidades Didácticas dentro de la macroestructura del MCER. Para cada uno de los seis niveles se propone una serie de tareas que oscila entre 3 y 6, que, a su vez, se subdividen en unidades didácticas (subtareas o temas) y de las que aquí exponemos una muestra.

Cada unidad didáctica inicia presentando la programación de esta (Imagen 1), mostrando la elección del tema y la tarea final, se especifican también los objetivos concretos y/o habilidades que el estudiante puede desarrollar, los cuales son enlazados con los contenidos lingüísticos formales nociofuncionales, gramaticales, lexicales, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc. (ESTAIRES, 2005), con el propósito de que el estudiante sea consciente y participe de su propio proceso de aprendizaje.

Organización didáctica y editorial:
María Alejandra Godoy Roa
Andrea Guerrero Bautista
Diego Flores Delgadillo

Diseño:
Camilo Godoy Roa

Tarea
Hablar sobre memoria y recuerdos: ¿qué hice el mes pasado y cómo era mi infancia?

Tema
Acciones específicas en el pasado

Funciones comunicativas
Ubico en el tiempo y describo acciones que ocurrieron en un momento específico del pasado.

Objetivos

- Hablar de actividades puntuales en el pasado usando el pretérito indefinido (canté, bailaste).
- Situar eventos en el pasado usando el pretérito indefinido y marcadores temporales como ayer, el año pasado, en 1990.

Gramática

- Pretérito indefinido del indicativo.
- Marcadores temporales que localizan con precisión las acciones (ayer, el año pasado, en 1990, ...)
- Adverbio de tiempo 'ya'.

Imagen 1: Página 2 de la Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

⁹ Tarea 3 de 4, propuesta para todo el semestre. Esta tarea comprende el uso de 4 guías previstas para el desarrollo de 9 clases de 90 minutos cada clase.

En la imagen 1 se observan cada uno de los siguientes elementos: (i) **Tarea**, que consiste en la actividad general que pretende potenciar el uso significativo del idioma, por ejemplo, hablar de lo que el estudiante hizo el mes pasado; (ii) **Tema**, que indica la subtarea que el estudiante debe desarrollar y “alimenta” la Tarea, este se entrelaza con las actividades que apuntan al uso contenidos lingüísticos formales, lo que se evidencia en las (iii) **Funciones comunicativas** y los (iv) **Objetivos** de aprendizaje concreto, que sirven de referencia para el estudiante y que lo direccionan hacia lo que va a lograr hacer al final de la unidad, utilizando la (v) **Gramática**, o el contenido lingüístico formal, que hace posible la realización de la tarea final, como, por ejemplo, el Pretérito Perfecto Simple (o Pretérito Indefinido) de Indicativo para hablar de lo que hizo el mes pasado.

Una vez presentada la programación de la unidad, tanto el profesor como los estudiantes comienzan a recorrer el camino de aprendizaje de la subtarea, pasando por secciones que decidimos llamar: **Descubrimiento**, **Lo que debo saber** y **Lo que puedo hacer**, las cuales detallamos a continuación.

3.1 LAS SECCIONES DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La progresión didáctica de estas unidades parte de elementos motivadores, que pueden ser documentos auténticos¹⁰ de todo tipo y que privilegian los contenidos audiovisuales, como actividades que, como menciona Sanz (2000), determinan las muestras de lengua que aportaremos y los recursos lingüísticos que son motivo de reflexión y de trabajo formal, para pasar a construir, junto con el estudiante, el conocimiento y las destrezas necesarias al realizar la tarea propuesta.¹¹

En función de los objetivos de este artículo, decidimos seleccionar una muestra de dos unidades didácticas diferentes, una del nivel inicial (A2) y otra del nivel avanzado (C1), lo que permite poner en evidencia la variedad de propuestas de acercamiento, desarrollo, apropiación y puesta en práctica para la realización de la tarea.

Con relación a la unidad de A2 se plantea la siguiente tarea: ‘Hablar sobre memoria y recuerdos: ¿qué hice el mes pasado y cómo era mi infancia?’, partiendo de la hipótesis de que “[...] una determinada actividad [hablar de lo que se hizo el mes pasado] va a potenciar el uso significativo del idioma” (SANS, 2000, p. 17). Esta tarea está dividida en tres unidades didácticas (subtareas), cada una de ellas trabajará las habilidades necesarias para completarla, en donde se desarrollarán actividades para que el estudiante logre describir tanto hábitos y rutinas como hechos puntuales en el pasado. De esta manera, a lo largo de las tres unidades se le presentará al estudiante los contenidos lingüísticos formales - dos tiempos del pasado, el pretérito indefinido y el imperfecto, junto con los marcadores temporales con los que pueden funcionar.

La programación didáctica inicia con algunas preguntas estimulantes¹² seguidas de un documento original¹³ - sección Descubrimiento -, que ‘da el puntapié’ inicial para que el estudiante establezca las relaciones con las funciones y la construcción de este tiempo verbal y su articulación con algunos marcadores temporales - sección Lo que debo saber -, y así, lo lleva a la elaboración de una actividad, por ejemplo, la creación de una estrofa musical (imagen 6) hablando de cosas que ya hizo y para las que necesitará hacer uso de los contenidos lingüísticos formales estudiados - sección Lo que puedo hacer.

Con relación a la unidad del nivel C1, la tarea se trata de ‘Discutir: ¡El mundo no es como lo pintan!’, en la que se busca que el estudiante cuestione algunos aspectos de su realidad, discutiendo sobre prejuicios y estereotipos, una problemática que apela bastante al componente cultural, pero en la que se debe hacer acopio de una gran cantidad de herramientas gramaticales, lexicales, pragmáticas y discursivas, para poder proponer y debatir ideas en torno de un tema que suscita múltiples opiniones. Se presentan entonces algunos documentos audiovisuales auténticos, proponiendo una reflexión acerca de los estereotipos presentes en el

¹⁰ Consideramos tres tipos de documentos: auténticos, que son los traídos de contextos reales de producción de español; originales, que son documentos creados con el propósito de ser empleados en la unidad didáctica y; adaptados, que son documentos originales que deben ser modificados para que sirvan a los objetivos de aprendizaje.

¹¹ Con esta selección buscamos mostrar dos materiales que, aunque tienen la misma macroestructura y diseño, al pertenecer a los niveles básico y avanzado, proponen diferentes tipos de estímulos e interacciones en el espacio de la clase.

¹² Ver Imagen 1 del Anexo A – Secciones del material didáctico.

¹³ Ver Imagen 2 del Anexo A – Secciones del material didáctico.

entorno social de los estudiantes - sección Descubrimiento - (imagen 2), integrando el vocabulario adecuado para hablar sobre este fenómeno y reforzando el uso de estructuras para expresar suposiciones - sección Lo que debo saber -. Esta unidad termina con una actividad en la que los estudiantes deben proponer una pieza publicitaria 'libre de estereotipos' – sección Lo que puedo hacer (imagen 7).

A continuación, detallamos la forma como funcionan las tres secciones en las que están estructuradas las unidades didácticas.

3.1.1 Sección Descubrimiento

Es la primera sección de las unidades didácticas y tiene un rol fundamental en el aspecto motivacional, pues busca poner en práctica, desde el principio, nuestro abordaje cognitivo, estableciendo un puente entre estímulos externos traídos al espacio de la clase y el aprendizaje que se dará a lo largo de la unidad. Por tal razón, en esta sección se proponen elementos introductorios que buscan despertar en los estudiantes interés y curiosidad por la tarea que se va a desarrollar, a la vez que se estimula la participación y las intervenciones espontáneas para activar conocimientos lingüísticos previos en ELE, en asociación con el bagaje cultural, la experiencia de mundo y el conocimiento enciclopédico de los estudiantes.

Los elementos instigadores tienen procedencias y naturalezas muy variadas. Hay fragmentos de películas, videos de divulgación científica, artículos de prensa, infografías, fotografías, encuestas, canciones, entre muchos más. Se trata de productos culturales pertinentes y vigentes, a través de los cuales se interpela al estudiante y se le pide, por medio de preguntas, que socialice sus opiniones, active sus conocimientos previos y/o su comprensión de las problemáticas propuestas, como se puede ver en las imágenes 2 y 3.



Imagen 2: Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

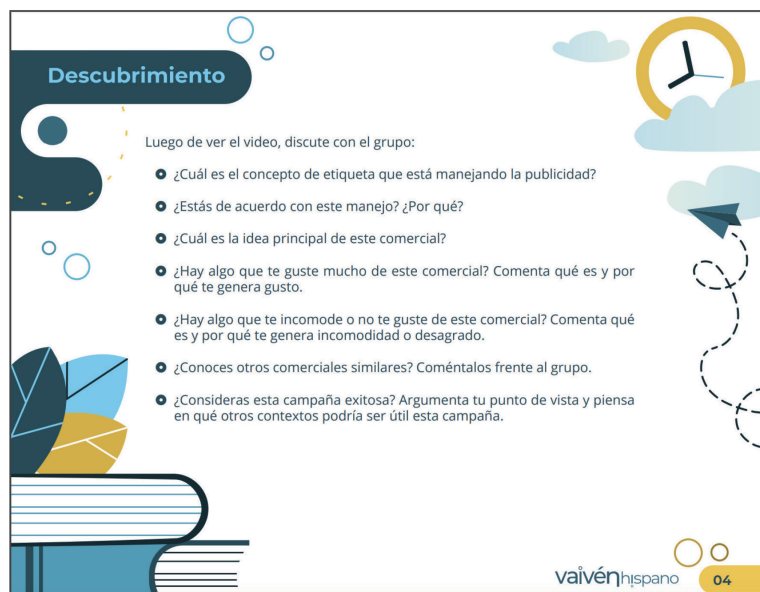


Imagen 3: Sección ‘Descubrimiento’ Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

En algunas ocasiones, como en la unidad didáctica de A2, el material enlaza secuencialmente un documento original en el que se presenta una muestra de lengua (una carta¹⁴), que será útil para identificar las herramientas lingüísticas necesarias para completar la tarea (género textual, marcadores textuales, temporalidad, etc.), herramientas que se articulan con la siguiente sección de la unidad.

3.1.2 Sección Lo que debo saber

El objetivo de esta sección es buscar que el estudiante comprenda la lógica que está por detrás del funcionamiento de las estructuras para que, más allá de conocerlo, lo asocie a su propia experiencia de mundo. Es decir, que comprenda cómo se puede comunicar lo que pretende comunicar, por medio de explicaciones de las que el estudiante es partícipe como coautor de la construcción de su conocimiento, a partir de la muestra de lengua de la sección previa e integrando un determinado contenido lingüístico formal.

Como se puede observar en la imagen 4, la intención es ir haciendo cada vez más evidentes los elementos que, una vez enlazados, van a expresar una determinada función; en este caso, estamos hablando de la expresión de un pasado concreto, conocido como pretérito indefinido. Así, por ejemplo, en temas en los que se requieren explicaciones sobre codificación de relaciones espacio-temporales, como es el caso de los tiempos verbales, recurrimos a la explicación del contexto de uso, ayudado de líneas temporales (imagen 5), entendiendo que en “[...] la representación figurativa, las imágenes, juegan en la clase de español, no en su función ilustrativa, sino específicamente como medio de instrucción, es decir, como vía de acceso del estudiante al valor de las formas y estructuras gramaticales” (RUIZ, 2007, p. 15).

¹⁴ Ver Imagen 2 del Anexo A – Secciones del material didáctico.



Imagen 4: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)



Imagen 5: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

Aquí, lo más importante es evidenciarle al estudiante que la 'gramática', o el conocimiento de un nivel de léxico especializado no son módulos separados, sino que estos se integran en un todo indivisible. Es de esta manera que se va dando la apropiación de dichos saberes por medio de la participación activa a través del diálogo, del trabajo colaborativo, de las intervenciones orales y de ejercicios escritos.¹⁵

3.1.3 Lo que puedo hacer

La tercera sección de las unidades didácticas es donde el estudiante puede hacer acopio de todo lo que viene aprendiendo para que lo utilice en un contexto real, plausible y lúdico. En esta sección se le propone al estudiante un papel más activo en una o varias tareas

¹⁵ Ver imágenes 4 y 5 del Anexo A – Secciones del material didáctico.

que necesitan del trabajo colaborativo, del pensamiento estratégico, de la consulta de fuentes externas y, más ampliamente, de la interacción con el entorno digital para poder organizar todos los elementos en juego.

En este sentido, el producto final será el fruto de un proceso creativo y colaborativo que activará una gran gama de saberes de todo tipo. En el caso de la unidad 03 de A2, como puede observarse en la Imagen 6, se pone al estudiante en contacto con una canción que lo lleva a la realización de la tarea de la unidad: contar cosas ya hechas¹⁶. Luego de trabajar y comprender el contenido de la canción, el estudiante propone dos estrofas adicionales, en las que plasma su experiencia de vida, considerando que se debe “[...] preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados” (Sans, 2000, p. 24). Por su parte, la unidad del C1, en la Imagen 7, se propone una tarea en la que los estudiantes deben asociarse para crear una pieza publicitaria que tenga en cuenta lo que se ha discutido a lo largo de la unidad.



Imagen 6: Sección 'Lo que puedo hacer' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)



Imagen 7: Sección 'Lo que puedo hacer' Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

¹⁶ La canción cuenta situaciones que ha realizado una persona a lo largo de su vida, es por esto que ha sido seleccionada para hacer parte de esta tarea.

Cabe destacar que las tareas de esta sección, en las unidades didácticas, están propuestas de modo tal que el profesor puede adaptarlas de acuerdo con las características particulares de cada curso: número de estudiantes en el aula, posibilidad de realizar parte del trabajo de preparación de la tarea final fuera de clase, inclusión de alguna restricción o regla para direccionar la producción con características que considere necesarias, entre otras.

3.2 LA VERSIÓN PARA EL ESTUDIANTE Y LA VERSIÓN PARA EL PROFESOR

Cada una de las unidades didácticas tiene una versión para el profesor y una para el estudiante. La versión del profesor, ejemplificada en la Imagen 8, incluye: las soluciones de los ejercicios¹⁷, comentarios, aclaraciones, consejos y sugerencias metodológicas y procedimentales para enriquecer el abordaje que el docente hará de los materiales y algunos enlaces externos que pueden servir para articular actividades extra. Es importante mencionar aquí que el profesor se toma como orientador del proceso de aprendizaje, proceso en el que él también puede aprender, por lo tanto, las sugerencias metodológicas no se tomarán como imperativo para el abordaje de la unidad, pues él debe ser un buen lector de las características y necesidades de sus estudiantes.

3.2.1 Las soluciones de los ejercicios y los comentarios para el profesor

Un ejemplo de esto lo podemos ver en la imagen 8, en la que la nota para el profesor incluye un comentario con sugerencias procedimentales respecto al tiempo de desarrollo (dos clases¹⁸), así como la posibilidad de trabajar un tema que es muy enriquecedor en términos de participación y de debate, pero que, a la vez, necesita ser tratado con cuidado y sensibilidad.



Imagen 8: Notas para el profesor - Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

Estos comentarios para el profesor surgen como fruto de nuestra experiencia docente, y con ellos buscamos anticipar posibles dificultades que pueda encontrar el profesor como, por ejemplo, palabras o conceptos particularmente complejos para el público brasileño; sugerir estrategias dentro del aula que se han probado exitosas; aclarar explicaciones o información presente en la unidad didáctica; proponer actividades extra y enlaces externos que pueden enriquecer el desarrollo de la clase y, en general, apuntar al papel constructivo del docente como orientador de procesos más allá de una exposición lineal y rigurosa de los contenidos de las unidades.

¹⁷ Estas soluciones se presentan de varias formas, a veces, los ejercicios son determinados y con respuesta cerrada, en otras ocasiones, los ejercicios proponen una respuesta, pero aceptan la posibilidad de que los estudiantes construyan otras diferentes. Por esta razón, a veces, se le da autonomía al profesor para direccionar las soluciones de los ejercicios.

¹⁸ Dos clases de 90 minutos cada una.

Algunos de los ejercicios propuestos tienen soluciones determinadas. En esos casos, la versión para el profesor tiene enlaces internos que permiten verificar rápidamente cuáles son esas soluciones. En la Imagen 9 se observa un ejercicio de escritura que tiene preguntas abiertas y preguntas con respuesta determinada y en la imagen 10 se puede ver la solución del ejercicio que está en el material destinado al docente.

Lo que debo saber

Practiquemos 1

Completa las siguientes oraciones con los marcadores temporales que les den sentido:

1. La Segunda Guerra Mundial empezó en _____ y terminó el _____.
2. ¿Cuándo naciste? Nací el _____.
3. _____ me quedé en casa viendo una serie.
4. _____ estuve de vacaciones.
5. _____ terminé la escuela.
6. _____ estuvimos en cuarentena.
7. _____ dormí muy bien/mal.
8. _____ que bebí hasta emborracharme fue en _____.

vaivénhispano 10

Imagen 9: Ejercicios de escritura en la versión para el profesor - Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

Soluciones de los ejercicios

Practiquemos 1

Completa las siguientes oraciones con los marcadores temporales que les den sentido:

1. La Segunda Guerra Mundial empezó en 1939 y terminó el 2 de septiembre de 1945.
2. ¿Cuándo naciste? Nací el _____.
3. _____ me quedé en casa viendo una serie.
4. _____ estuve de vacaciones.
5. _____ terminé la escuela.
6. _____ estuvimos en cuarentena.
7. _____ dormí muy bien/mal.
8. _____ que bebí hasta emborracharme fue en _____.

vaivénhispano

Imagen 10: Soluciones de los ejercicios en la versión para el profesor - Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

3.3 HERRAMIENTAS ADICIONALES: PROCESOS DE COMUNICACIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

Integrados a la secuencia didáctica propuesta en cada una de las unidades, hay una serie de elementos que tienen el propósito general de darle dinamismo al material. Teniendo en cuenta que en el contexto virtual las muestras de uso real de la lengua aparecen de las más variadas maneras, algunas de estas muestras, como memes y enlaces externos, se incorporan en las unidades didácticas apuntando a la interconectividad e intercambio de conocimiento posibilitado por la tecnología.

Estos elementos complementarios se pueden clasificar en tres grupos: memes e imágenes instigadoras dentro de las unidades didácticas, enlaces externos con diversos fines y enlaces a producciones musicales.

Utilizamos **memes** e **imágenes instigadoras**, no solo para dinamizar la unidad didáctica, sino también, porque se trata de diferentes tipos de muestras de lengua. En esos momentos menos monitoreados de uso, como un meme, aparecen siempre los elementos lingüísticos que articulan el discurso, lo que permite establecer una relación directa entre lo que el estudiante está aprendiendo y el uso cotidiano y real del idioma. Los memes empleados, como se puede ver en la Imagen 11, están relacionados con los temas en desarrollo y pueden presentar juegos de palabras con imágenes que demandan del estudiante la activación de las herramientas lingüísticas en conjunto con el componente cultural, tan presente en este tipo de productos.



Imagen 11: Meme - Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

Los **enlaces externos** aparecen normalmente en el margen derecho bajo el título **¡Ejercítate!** (Imagen 12). Son el soporte de las tareas de comunicación y se encaminan a la capacitación de los estudiantes en el aspecto lingüístico. Hay enlaces a ejercicios para practicar, artículos para ampliar un tema, explicaciones para profundizar la comprensión de algún aspecto de la lengua, videos de divulgación científica, y, en general, una variedad de contenidos multimedia que pueden complementar el aprendizaje que se está dando en la secuencia didáctica del material. En el ejemplo de la Imagen 12, el enlace externo lleva al estudiante a otros ejercicios de práctica de la conjugación del presente del indicativo, que puede o no realizar en sus propios tiempos y que le ayudarán a reforzar lo estudiado.

En la misma Imagen 12 se puede observar otro elemento complementario: la **Banda sonora**. La idea surgió de la banda sonora de las películas, en donde la selección busca reforzar los mensajes que el producto audiovisual pretende transmitir, de la misma forma, nosotros buscamos reforzar los contenidos aprendidos a lo largo de la secuencia didáctica, a través de una amplia selección que tiene en cuenta los diversos géneros musicales en español y que siempre trata alguna temática relacionada con el contenido de la unidad. La Imagen 12 hace parte de la unidad didáctica 3 del nivel A1, en la que se aprende a describir acciones que ocurren en el momento presente y, así, la canción sugerida es *Presente* de Julieta Venegas.



Imagen 12: Ejercítate y Banda sonora - Unidad didáctica 3 del nivel A1

Fuente: Autores (2021)

3.4 SOBRE EL DISEÑO GRÁFICO DEL MATERIAL

Dado el contexto en el que se pensó el proyecto, el diseño gráfico que articula los contenidos tiene en cuenta que las limitaciones de espacio no son relevantes en un material que, aunque se puede imprimir para ser manipulado como tal, es aprovechado masivamente desde la pantalla de un dispositivo digital.

El diseño busca ser limpio, abierto e instigador. Sus márgenes amplios tienen dos propósitos: ayudar a que visualmente el material invite a aprender de una forma amable y sin saturaciones, pasando el mensaje de que es fácil aprender; adicionalmente, permite resolver una de las principales y más frecuentes ‘quejas’ de los estudiantes: la insuficiencia de los espacios de escritura en los manuales impresos. De esta manera, el diseño del material viene a engranarse con nuestra misión de integrar una perspectiva cognitiva del aprendizaje, ya que los espacios permiten que los estudiantes puedan escribir libremente, manipular su material, resaltarlo, hacer comentarios, gráficos, apuntes, etc.

La paleta de colores del diseño corresponde al manual gráfico de la marca Vaivén Hispano, así como la ‘personalidad’ gráfica, que corresponde a las formas y figuras que constituyen el marco en el que se presentan los contenidos. Esta homogeneidad permite mantener, fácilmente, una identificación entre los materiales didácticos y la marca que los produce (Vaivén Hispano). En las imágenes 13 y 14 se puede ver la portada de las unidades didácticas con la paleta de colores que es, esencialmente, de azules y amarillos, y con el tipo de formas y personajes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que les darán vida a los márgenes de las páginas.



Imagen 13: Portada - Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

Lo que debo saber

A partir de la siguiente imagen, podríamos completar la información de la siguiente manera.



Lo sé	CONTEXTO TEMPORAL	No lo sé, pero lo supongo
Juanita está llorando por el humo	AHORA	Supongo que Juanita estará llorando por el humo
Se levantaron muy temprano para cocinar	ESTA MAÑANA	Se habrán levantado muy temprano para cocinar
Pedrito durmió plenamente y está tranquilo	ANOCHE	Yo diría que Pedrito durmió plenamente y tal vez por eso está tranquilo
Habían recogido la cosecha de maíz desde la semana pasada	ANTES	Quizás habrán recogido la cosecha de maíz desde la semana pasada

vaivénhispano 09

Imagen 14: Identidad visual - Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

4 PALABRAS FINALES

Quisimos separar esta sección para contar más sobre nuestra propia experiencia en la ejecución del proyecto, pues, creemos importante compartir nuestra voz con aquellos que estén o quieran emprender una tarea similar. Pensar en la dimensión del proyecto, crear materiales didácticos para todos los niveles de ELE, nos lleva a definirlo como una tarea titánica. Los desafíos, en consecuencia, también lo han sido.

En principio, aspiramos a estructurar este proyecto con una lógica de funcionamiento diferente a los libros y manuales tradicionales de ELE, para esto, decidimos pensar en temas de la vida cotidiana de nuestros estudiantes, identificados previamente en nuestras experiencias de clases, temas que, además de ser llamativos, realmente funcionaran en el día a día de ellos, principalmente en su contexto laboral. Aunque está dividido en niveles, como se evidenció a lo largo del texto, las unidades didácticas fueron organizadas para funcionar de forma independiente de las otras, pero, al mismo tiempo, intentamos hacer un engranaje en el que se pudiera

identificar su pertenencia a una tarea general y su funcionalidad tanto dentro de esta tarea como dentro del nivel. Asimismo, se evidencia una relación amplia con todos los niveles. Suponemos que aún faltan algunos detalles para lograr articular esto a la perfección, pero nuestros esfuerzos se encaminaron en gran medida en este aspecto.

Ya en el trayecto, comenzamos a enfrentarnos con algunos desafíos, que nos han permitido ahondar en nuestras reflexiones sobre el lenguaje, la enseñanza del español y los propios alcances tanto del material como de nuestras clases.

Por un lado, aunque pretendemos reconocer y dar cuenta de las variedades del español hispanoamericano, no podemos dejar de lado nuestra posición de sujetos hablantes de una variedad particular, el español colombiano; siendo este el punto de partida, solo que, a diferencia de muchos manuales impresos en la península ibérica, no concebimos a las otras variedades del continente como exóticas o meras curiosidades lingüísticas. Las unidades didácticas estimulan la búsqueda de formas hispanoamericanas, las tienen en cuenta y se sirven de ellas para mostrar la inmensa riqueza y expresividad que tiene el español en nuestro continente, no obstante, en medio de esa riqueza, sentimos que nos ‘quedamos cortos’ al plasmar esa diversidad en formas lexicales, expresiones, conjugaciones, etc., de cualquier modo, siempre estamos en constante cuestionamiento y retroalimentación al respecto apoyándonos en nuestro equipo docente.

De otro lado, nos encontramos con la constante toma de decisiones respecto a cuidados metodológicos que van surgiendo y se van convirtiendo en necesarios para obtener un material coherente y acorde con nuestras expectativas, entre ellas, mantener un estilo de escritura ‘uniforme’ sin apagar las particularidades estilísticas de cada escritor; determinar el uso de la forma de tratamiento para dirigirnos a estudiantes y profesores; la decisión de retirar marcas del español ibérico porque creemos que no hace parte de nuestra realidad ni la de nuestros estudiantes (aunque, para muchos críticos, estaríamos cayendo en el mismo error excluyente que tildamos); la forma y la función de las consignas; la integración de elementos no auténticos; entre otros más que hacen parte de una constante evaluación.

Para finalizar, resaltamos los mayores aprendizajes en la ejecución del proyecto en dos principales aspectos: tiempo y comunicación. El primero, porque cada uno de los detalles aquí mencionados influyó directamente en el curso del proyecto que, además, se vio acelerado por la llegada de la pandemia de COVID-19, en este contexto, la imposibilidad de continuar utilizando los materiales impresos nos llevó a elaborar el material casi a la par que se iban impartiendo las clases. Dado que la creación de un material didáctico es una labor con un fuerte componente creativo, los tiempos de elaboración no pueden depender tan solo de variables objetivas. Por esas razones, la aceleración del proyecto que supuso la pandemia y las características intrínsecas al proceso global de diseño, hicieron que el cronograma fuera una de las mayores dificultades que tuvimos que superar.

El segundo aspecto, la comunicación, teniendo en cuenta que cada uno de los materiales tuvo un ciclo de creación que inició en la planeación del contenido y fue hasta la revisión del diseño, pasando por la creación individual de los autores y la representación gráfica de temas determinados. Obtener un resultado final satisfactorio es fruto de haber logrado establecer una relación de comprensión y respeto hacia todos los puntos planteados, buscando llegar a acuerdos entre las áreas involucradas (creación – revisión – diseño), acuerdos que siempre estuvieron enfocados en quienes nos mueven y son el motivo de haber emprendido tan ambicioso proyecto: nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

- BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha; revisão técnica de Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.
- CAETANO SILVA, T. *Framework Ponte TAP: Gestão da curva de aprendizagem para efetivação da transferência de aprendizagem para a prática do trabalho*. 2019. Tese (Doutorado em Gestão do Conhecimento), Faculdade de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas. *CL & E. Comunicación, lenguaje y educación* [S.l.], n. 7-8, p. 55-90. 1990.
- ESTAIRE, S. La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Tareas EPA: enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente*. España. 2005. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=496869>. Acceso en: 30 oct. 2020.
- IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; CADIerno, T.; CASTAÑEDA, A. *Lingüística Cognitiva y español LE/L2*. Reino Unido: Routledge, 2019.
- LLOPIS-GARCÍA, R. Gramática Cognitiva para la enseñanza del español como Lengua Extranjera: Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera. *Colección Monografías*, n. 14, ASELE, Ministerio de Educación, 2011.
- LLOPIS-GARCÍA, R. Las preposiciones y la metáfora del espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. In: *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 2, n. 1, p. 51-68. 2015.
- LLOPIS-GARCÍA, R. Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. In: Madel Carmen Méndez Santos (coord.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Hesperia, XIX(2), 2016. p. 29-50.
- LLORIÁN, S. *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor*. España: Santillana, 2007.
- NIETO, V. Aula América. Manual de español para extranjeros. In: IV CONGRESO INTERNACIONAL DEL SICELE, 7, 8 y 9 de noviembre de 2018, Rosario (Argentina). *Actas*. España: SICELE. Disponible en: <https://asociacionsicele.org/es/node/90>. Acceso en: 18 ene. 2021.
- ROBINSON, P.; N.C. ELLIS. *Handbook of Cognitive Linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 2008.
- RUIZ CAMPILLO, J. Gramática Cognitiva y ELE. marcoELE, *Revista de didáctica ELE*. n. 5, p. 1-17, noviembre, 2007.
- SANS, N. *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE*: antología. España: Instituto Cervantes, 2000. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm. Acceso en: 30 oct. 2020.

ZANÓN, J. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas: artículo. [S.l.] *Signos. Teoría y práctica de la educación*. p. 52-67, 1995. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_639/639.html. Acceso en: 30 oct. 2020.



Recebido em 21/08/2021. Aceito em 25/04/2022

ANEXO A – SECCIONES DEL MATERIAL DIDÁCTICO



Imagen 1: Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

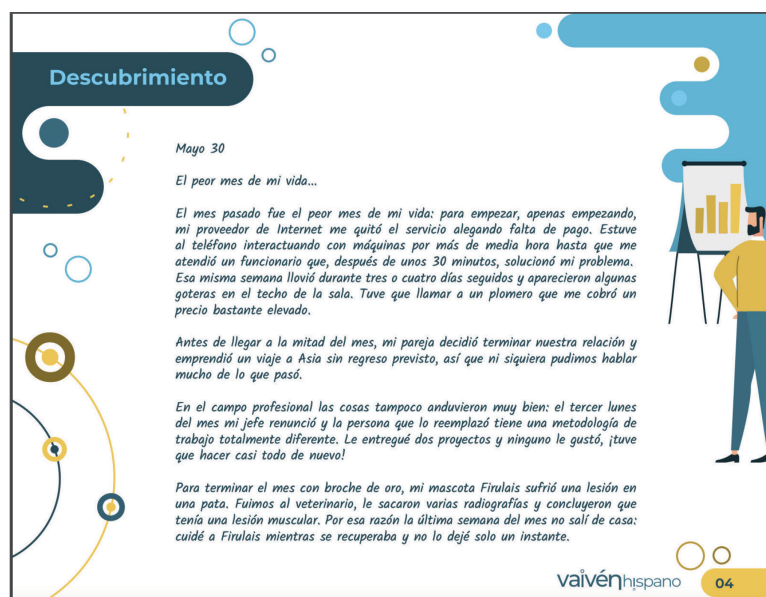


Imagen 2: Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)

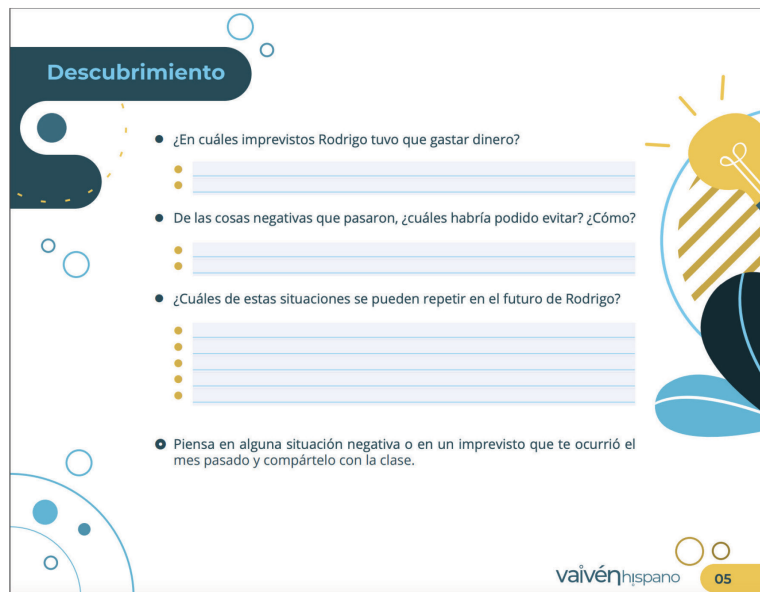


Imagen 3: Sección 'Descubrimiento' Unidad didáctica 3 del nivel A2

Fuente: Autores (2021)



Imagen 4: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

Lo que debo saber

Veamos algunos estereotipos relacionados con Latinoamérica y discute, en grupo, cuáles se relacionan más con prejuicios y llegan a tener un efecto negativo en las prácticas sociales. Completa el cuadro con algunos estereotipos de tu país o tu región.

Los hombres latinoamericanos son muy masculinos y muy machistas.	A todos los dominicanos les gusta jugar al béisbol.
Los argentinos beben mate y bailan tango. Les encanta el fútbol.	Los latinoamericanos son poco puntuales y les gusta mucho hablar.
La gente en México come mucha comida picante.	Los bolivianos tocan la flauta andina en las montañas.
Los uruguayos hablan igual que los argentinos y también toman mate.	Perú es Machu Picchu y hay llamas por todos lados.

vaivén hispano 11

Imagen 5: Sección 'Lo que debo saber' Unidad didáctica 1 del nivel C1

Fuente: Autores (2021)

ENSINO DE ESPANHOL COM O *PADLET*: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UMA UNIDADE DIDÁTICA COM O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CON EL *PADLET*: PROPUESTAS DE ACTIVIDADES
PARA UNA UNIDAD DIDÁCTICA CON EL GÉNERO ARTÍCULO DE OPINIÓN

SPANISH LANGUAGE TEACHING USING THE *PADLET*: ACTIVITIES PROPOSALS
FOR A DIDACTIC UNIT BASED ON THE OPINION ARTICLE GENRE

Maria Elízia Cavalcante Costa¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Tatiana Lourenço de Carvalho^{}**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

¹ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e graduanda em Letras - Língua Espanhola pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) na mesma instituição. E-mail: eliziacavalcante@gmail.com.

^{**} Doutora em Español: investigación avanzada pela Universidad de Salamanca, Espanha. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) na mesma instituição. E-mail: tatianacarvalho10@yahoo.com.br.

RESUMO: Neste trabalho, temos como objetivo propor uma unidade didática de ensino de produção textual em língua espanhola com o gênero artigo de opinião a partir do uso do aplicativo *padlet*, considerando as suas funcionalidades enquanto ferramenta colaborativa que tem sido bastante utilizada durante o ensino remoto. Esta unidade didática tem como público-alvo estudantes de espanhol em nível intermediário de cursos de línguas ou da graduação em Letras - Língua Espanhola. Baseamo-nos teoricamente em autores como Bezemer e Kress (2015), Coscarelli (2016) e Ribeiro (2018) para propor uma sequência de atividades que visam integrar diferentes letramentos no ensino de produção textual por meio de um artigo de opinião. A partir dessa proposta, percebemos que o *padlet* é um ambiente virtual rico em possibilidades de interação, permitindo aos seus usuários desenvolverem as atividades de produção e de reescrita textual de forma colaborativa e com a tutoria do professor em todo o processo.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade didática. *Padlet*. Ensino de produção textual. Língua espanhola.

RESUMEN: En este trabajo, tenemos como objetivo proponer una unidad didáctica para la enseñanza de la producción de textos en lengua española con el género artículo de opinión a partir del uso de la aplicación de *padlet*, considerando sus funcionalidades como una herramienta colaborativa que ha sido ampliamente utilizada durante la enseñanza remota. Esta unidad didáctica está dirigida a estudiantes de español de nivel intermedio de academias de idiomas o de carreras Letras - Lengua Española. Nos basamos teóricamente en autores como Bezemer y Kress (2015), Coscarelli (2016) y Ribeiro (2018) para proponer una secuencia de actividades que tienen como objetivo integrar diferentes posibilidades de *literacidad* en la enseñanza de la producción textual por medio de un artículo de opinión. A partir de esta propuesta, nos dimos cuenta de que el *padlet* es un entorno virtual rico en posibilidades de interacción, permitiendo a sus usuarios desarrollar las actividades de producción textual y de reescritura de forma colaborativa y con la tutoría del docente durante todo el proceso.

PALABRAS CLAVE: Unidad didáctica. *Padlet*. Enseñanza de producción textual. Lengua española.

ABSTRACT: This work aims to propose a didactic unit for teaching writing with the opinion article genre with the use of a *padlet* application, taking into account that its features as a collaborative tool have been widely used during remote learning. This didactic unit is aimed at students at an intermediate level of language in Spanish courses or undergraduate courses in Spanish Language and Literature. We are theoretically based on authors such as Bezemer and Kress (2015), Coscarelli (2016), and Ribeiro (2018) to propose an activities sequence that aims to integrate different literacies in teaching the textual production of an opinion article. From this proposal, we realized that the *padlet* is a relevant virtual tool in terms of interaction possibilities, allowing its users to develop the textual production and rewriting activities collaboratively and with the teacher tutoring throughout the process.

KEYWORDS: Didactic unit. *Padlet*. Writing teaching. Spanish.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, nos propomos a descrever atividades para uma unidade didática de ensino de produção textual em língua espanhola a partir do trabalho com o gênero textual artigo de opinião e o uso do aplicativo *padlet* durante o ensino remoto emergencial, nesse período pandêmico no qual vivemos em distanciamento social, deste março de 2020, provocado pela proliferação do coronavírus (Covid-19). O foco da pesquisa é descrever e analisar a efetividade desta ferramenta para desenvolver as habilidades de escrita em língua espanhola, levando em conta os recursos que o aplicativo oferece.

A princípio, é importante definir esse aplicativo enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem que permite publicações com diversas formas de apresentação do conteúdo, seja em linguagem verbal ou visual. O *padlet* também é um site onde é possível produzir postagens de forma colaborativa, admitindo a interação e diversificação nas

linguagens utilizadas. Essa ferramenta possui propriedades que a inscrevem como um recurso tecnológico propício à escrita colaborativa e multimodal.

Antes mesmo da pandemia, alguns estudiosos já chamavam atenção para as potencialidades pedagógicas do padlet. O trabalho de Mattos, Echenique e Oliveira (2019), por exemplo, propôs a utilização do aplicativo em questão enquanto componente auxiliar às aulas presenciais para trabalhar com a língua espanhola, com enfoque no desenvolvimento das habilidades orais e escritas dos alunos. Neste trabalho, os autores verificaram não só a melhoria nos repertórios linguístico e discursivo, como também observaram uma maior desenvoltura por parte dos alunos no uso da multimodalidade em interações na plataforma online. O estudo em questão foi realizado em uma turma do terceiro período do curso de Letras. É necessário destacar que nesta pesquisa o uso do padlet serviu como apoio às aulas, presenciais, constituindo um ensino híbrido, onde as atividades de ensino e aprendizagem aconteceram intercalando momentos em sala de aula e momentos mediados por recursos tecnológicos.

Por sua vez, Silva e Lima (2018) também trabalharam com o padlet em uma pesquisa que tinha como objetivo usar esse espaço como ambiente virtual de aprendizagem em um curso de informática instrumental para professores da educação básica, com uma proposta de investigação dos conhecimentos que estes possuíam sobre recursos tecnológicos. O mural do padlet serviu, na investigação em questão, como plataforma onde foram postados trabalhos e atividades dos participantes do estudo de maneira que pudessem compartilhar materiais e experiências. Neste trabalho, os resultados apontaram para as vantagens de organização visual, facilidade de uso e recursos que o padlet oferece para os usuários.

Os dois estudos anteriores abordam a utilização do *padlet* como um auxílio para o ensino a partir da sua usabilidade como ambiente digital que favorece a escrita em grupo, a possibilidade de comentários sobre os conteúdos postados e a interação rápida entre os usuários. Nossa investigação, direcionada para alunos de espanhol em nível intermediário, se diferencia das anteriores nos seguintes aspectos: primeiro, por considerar o importante papel de mediação tecnológica que o aplicativo pode oferecer, já que alunos e professores estão distantes entre si e das instituições escolares devido à quarentena; segundo porque leva em conta a possibilidade de uma interação multimodal, facilitada pelos recursos e modos de representação permitidos pelo *padlet*; e, finalmente, por permitir o desenvolvimento de habilidades de letramento dentro de ambientes digitais, algo tão necessário no contexto atual.

Diferenciando-se do trabalho de Mattos, Echenique e Oliveira (2019), que se focou na utilização do *padlet* como auxílio às aulas presenciais para trabalhar com a língua espanhola, nossa pesquisa busca ir além, descrevendo e analisando o uso do *padlet* dentro do contexto do ensino de escrita em língua espanhola durante o ensino remoto emergencial. Nosso estudo é justificado ainda pela possibilidade de enfatizar o desenvolvimento dos letramentos multimodais a partir do uso do aplicativo em questão. Portanto, acreditamos que, dentre os trabalhos que já existem sobre o uso do *padlet*, nossa pesquisa pode vir a contribuir especialmente com relação ao ensino da escrita em língua espanhola através de recursos tecnológicos e com o desenvolvimento de materiais para o ensino, sobretudo, durante esse período de incertezas educacionais devido às consequências da pandemia.

Diante do exposto, apresentamos a sequência estrutural deste trabalho: esta introdução que apresenta as motivações e os objetivos de realização do trabalho; duas seções de referencial teórico nas quais trazemos alguns estudos aos quais nos baseamos para a realização dessa pesquisa; uma seção de análise onde delineamos a proposta de unidade didática aqui pretendida e as considerações finais sobre o trabalho.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ESPECIFICIDADES DO PADLET

A propagação de recursos tecnológicos trouxe para nossas vidas diversas possibilidades no que diz respeito às formas de comunicação, e por conseguinte, ampliou as formas de leitura e de escrita em nossas interações cotidianas. É neste

sentido que situamos o ensino, pensando e problematizando a forma como lidamos com a leitura e a escrita na pós-modernidade de uma forte cultura digital, onde os alunos têm acesso a textos de composições diversas. Por isso, é preciso repensar o ensino de escrita nos ambientes escolares.

Concordamos com Coscarelli (2016, p.13) quando afirma que precisamos considerar “[...] não mais a escrita fora de um contexto de produção claro e significativo para os alunos, ou uma escrita para uma avaliação somativa, mas a escrita com propósito, com fim social e colaborativo, a escrita para atingir um objetivo e para realizar um projeto maior”. É necessário, pois, partir dessa cultura tecnológica para inserir nossos alunos como protagonistas da aprendizagem, não apenas consumindo ou avaliando textos, mas também como produtores de conteúdo que remetem a comunicação em contextos reais.

Tendo em vista que os meios tecnológicos oferecem ambientes de aprendizagem diversos, plataformas e *sites* onde circulam textos multimodais, percebemos que cada suporte digital terá características específicas que influenciam nossa interação na hora de ler ou produzir textos nesses ambientes. De acordo com Kress (2010), por exemplo, cada suporte ou linguagem tem *affordances*, ou seja, potencialidades específicas de construção de sentido que colaboram com a produção e recepção dos textos. É nesse sentido, que descrevemos o *padlet*, uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia onde é permitido produzir postagens de forma colaborativa, admitindo a interação e diversificação nas linguagens utilizadas.

O *padlet* possui propriedades que o inscrevem como um recurso tecnológico propício à escrita colaborativa e multimodal. Podemos dizer que é uma ferramenta que possibilita partilhar informações com os alunos e, também, buscar sua colaboração na criação e compartilhamento de conteúdos. Seus recursos são simples e de fácil aplicação, tornando viável e eficiente o gerenciamento do conteúdo criado. Uma outra vantagem é que sua utilização é gratuita e permite até cinco murais por usuários cadastrados com uma conta de e-mail.

Um dos benefícios da escrita colaborativa é permitir aos alunos colocarem esta habilidade à prova “[...] além de conhecer, técnica e conceitualmente, um projeto colaborativo e [...], ao participar dele, contribuir para a melhoria de um bem comum” (D’ANDRÉA, 2016, p. 143). Entendemos, portanto, que o uso de um recurso como o *padlet* permite desenvolver o letramento digital, na medida em que mobiliza os alunos a intervirem na escrita em um espaço onde não só a sua participação escrita é requerida, mas no qual há também a demanda por um engajamento com as produções feitas pelos demais dentro daquele ambiente que não deve ser entendido simplesmente como um lugar para a avaliação escolar, mas sobretudo como palco de interação social.

É neste sentido que desenvolveremos, a seguir, uma seção sobre a produção textual em língua espanhola nestes ambientes virtuais.

3 O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL E DA MULTIMODALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA ESPANHOLA

A produção textual é uma prática pedagógica recorrente nas salas de aula para o aprendizado de uma língua. Neste trabalho, defendemos que, além dos recorrentes letramentos necessários para o ensino de escrita em língua espanhola, devemos atentar também para o letramento digital dos alunos e o desenvolvimento de textos multimodais para integrar conhecimentos e habilidades sobre ferramentas digitais, agregando saberes sobre como manipular recursos e aplicabilidades que são próprias do meio tecnológico.

No âmbito da língua estrangeira, a habilidade da escrita é uma das que mais oferecem desafios para os estudantes. Dentro do contexto de ensino por meio de aparatos tecnológicos, o letramento digital vem se somar a outras habilidades que contribuem na formação de um conjunto de competências que os alunos precisam ter para poder escrever. Conforme Ribeiro (2018, p. 85) “[...] a adesão a novas máquinas, novos modos de produzir texto, novos gêneros textuais são ‘criações’ menos ou mais inusitadas, inovadoras, que ocorrem conosco na história da leitura e dos modos de escrever”. Com essa citação, queremos exemplificar o resultado da apropriação dos meios tecnológicos dentro das práticas de produção textual em língua estrangeira percebendo que, ao escrever em um ambiente digital ou virtual, o estudante passa por alguns desafios diferentes dos da escrita convencional no papel, uma vez que aspectos referentes à multimodalidade, bem como ao desenvolvimento do letramento digital, além do letramento alfabético, formam parte desse processo de redação.

Neste sentido, ressaltamos que o letramento digital se torna essencial para as práticas de produção de textos na atualidade, já que os novos ambientes permitem recursos multimodais, e por conseguinte, textos compostos por diferentes estruturas semióticas.

A presença de tecnologias digitais nas interações sociais tem se intensificado cada vez mais em nosso cotidiano. Kersch e Dornelles (2021) apontam a necessidade do uso dessas tecnologias para as mais diversas atividades, desde a utilização para o entretenimento até a sua inserção para realizar atividades de ensino e aprendizagem, atualmente de forma mais massificada com surgimento do ensino remoto emergencial, durante a pandemia do Covid-19. Este uso das tecnologias como auxílio ao ensino tem se mostrado significativo principalmente porque vem facilitando o processo de desenvolvimento dos letramentos digitais, que muitos estudantes já vinham explorando em seu cotidiano, possibilitando a intensificação do seu uso dentro do âmbito escolar.

O letramento digital leva em conta o conjunto de habilidades que devemos desenvolver para poder transitar pelos ambientes tecnológicos de forma ativa e engajada, tendo condições não só de ler os diversos textos de forma proficiente, mas também, produzir significados e, mais importante ainda, refletir sobre o nosso papel social diante desses letramentos. Nesse sentido, concordamos com Lemke (2010, p. 458), quando aponta que: “Letramentos são sempre sociais: nós o aprendemos pela participação em relações sociais; suas formas convencionais desenvolveram-se historicamente em sociedades particulares; os significados que construímos com eles sempre nos ligam a uma rede de significados elaborados por outros”.

Portanto, para compreender o conceito de letramento digital, entendemos que é necessário entender e situar este letramento a partir de um espaço de interação onde as práticas sociais se realizam por meio do rápido acesso a conteúdos, leituras em rede, acesso a diferentes textos e *links*, com a possibilidade de ler e de produzir diferentes gêneros digitais, assim como conhecer e avaliar diferentes fontes de informações.

Dito de outra maneira, o letramento digital deve incluir conhecimentos com relação às novas formas de interação que “[...] demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, consequentemente, exigem uma formação mais específica dos interagentes” (ZACHARIAS, 2016, p. 20-21). Por isso, é importante que os alunos, enquanto produtores de textos, estejam conscientes do formato de mídia que estão utilizando, ou seja, que saibam articular diferentes letramentos para construir textos que atendam à multiplicidade de representações que o meio digital oferece.

Diante deste entendimento do que seja o letramento digital, acreditamos que, para escrever por meio da tela, o produtor do texto precisa saber atuar com os recursos das ferramentas de escrita tais como trocar a fonte e o tamanho da letra, usar negrito, itálico ou sublinhado; adicionar tabelas, gráficos, imagens, *links*; organizar a apresentação da página observando o espaçamento, os parágrafos e toda a configuração e apresentação do texto através do *layout* etc. (RIBEIRO, 2016). Todas estas habilidades estão incluídas no letramento digital e, portanto, todos estes letramentos implicam novas maneiras de ler e novas relações com a escrita que precisam ser consideradas e exercitadas.

A partir da existência de novos ambientes tecnológicos, plataformas e espaços digitais, onde é possível criar conteúdo, interagir com pessoas, expressar sentimentos etc., percebemos a ampliação das possibilidades de significados com a existência de “modos” de representação diversos. Os “textos digitais” hoje nos possibilitam vislumbrar significados expressos não apenas através de palavras, ou seja, da linguagem verbal, mas, como aponta Vieira (2007, p.10), “estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação”, constituídos por elementos não verbais tais como, imagem, som, *layout* etc. É neste panorama que surgem os estudos sobre a multimodalidade da linguagem, referindo-se aos diversos aspectos relevantes na composição dos textos que dizem respeito às suas características formais e de apresentação.

A multimodalidade surge a partir da semiótica social que estuda justamente as construções textuais traçadas através da linguagem escrita, oral e/ou visual, abrangendo também os ditos e não ditos dos textos, os processos socialmente estabelecidos de construção e negociação dos significados, baseados na manipulação de diferentes recursos semióticos como imagens e sons.

De acordo com Bezemer e Kress (2015), a abordagem da semiótica social coloca a multimodalidade da língua como central para entender o processo de produção e compartilhamento de textos, compreendendo que os produtores atuam como *designers*. Os autores afirmam que a semiótica social “[...] atribui significado a todos os modos de comunicação, incluindo imagem, escrita, tipografia e *layout*; e trata os sinais de qualquer tipo como refletindo os interesses dos fabricantes desses sinais²” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 4). Portanto, além de valorizar os diferentes recursos linguísticos que os textos podem veicular, a semiótica social, através da multimodalidade da língua, inscreve o sujeito e suas particularidades como essenciais para a produção de sentidos e interações sociais.

Depois dessa breve incursão sobre o desenvolvimento do letramento digital e da multimodalidade, a seguir ressaltamos suas implicações nas propostas de atividades para a unidade didática de língua espanhola por meio do *padlet*.

4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UMA UNIDADE DIDÁTICA: O *PADLET* NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Neste tópico, apresentamos as propostas de atividades que podem ser inseridas em uma unidade didática com a utilização do *padlet* no trabalho da produção de texto em língua espanhola. O gênero textual escolhido para ser desenvolvido ao longo das atividades por meio do aplicativo em questão foi o artigo de opinião, pois sua escrita mobiliza conhecimentos tanto linguísticos, como de letramento crítico dos alunos sobre temas de cunho social.

A proposta aqui apresentada parte da possibilidade de trabalhar com um gênero textual, levando aos alunos o conhecimento sobre como este texto se organiza. Portanto, a sequência de atividades desenvolvidas, tendo como finalidade a escrita do gênero artigo de opinião, está ancorada na utilização do *padlet* para intermediar as interações entre aluno e professor no processo de estudo do gênero, assim como as possíveis intervenções do professor na reescrita e revisão do texto em espanhol pelos alunos.

Vale ressaltar, no que se refere à importância desse estudo, o fato de que, por conta da pandemia, mais especificamente no momento da escrita desse artigo, em agosto de 2021, as aulas ainda estavam acontecendo de forma remota em nosso contexto laboral no estado do Rio Grande do Norte, portanto as tecnologias digitais eram a única forma de comunicação professor-aluno.

² “[...] ascribes meaning to all modes of communication including image, writing, typography and layout; and it treats signs of any kind as reflecting the interests of the makers of these signs” (BEZEMER; KRESS, 2015, p. 4, tradução nossa).

Neste sentido, vale a pena esclarecer a relevância do *padlet* enquanto um espaço de escrita colaborativa *online*, principalmente no contexto de aulas remotas mediadas por celulares e/ou computadores. A aplicação dessa ferramenta tecnológica para fins didáticos pode possibilitar que os trabalhos desenvolvidos à distância pelos alunos tenham o acompanhamento do professor de forma síncrona ou assíncrona.

Destacamos, também, que o *padlet* possui algumas funcionalidades que permitem postagens diversas, possibilitando tanto a criação de texto verbal como a inserção de imagens, arquivos, vídeos e hipertextos, caracterizando assim uma produção voltada para as características multimodais dos textos (KRESS, 2010).

Para começar a usar o *padlet* basta se registrar e fazer o *login* com uma conta do *Google*. Ademais, há a opção inicial de escolher o *layout*, ou seja, a aparência gráfica que o mural terá, que pode ser uma das oito opções: lista, mural, grade, coluna, conversa, mapa, tela e linha do tempo. Ao escolher o modo de apresentação, o produtor do texto estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo habilidades de escrita multimodal e proporcionando uma rota de leitura que leve em conta a autonomia do leitor em estabelecer os rumos de navegação no meio virtual.

A seguir, mencionamos as atividades que podem ser propostas para trabalhar na unidade didática e posteriormente comentamos cada etapa. Para organizar o trabalho com um gênero textual em sala de aula, sugerimos que o professor parta da seguinte sequência de atividades com o foco na apresentação da proposta dedicada à escrita, no caso do artigo em questão, de um artigo de opinião:

1. Sondagem do conhecimento prévio dos alunos (Através de questionário proposto pelo professor no próprio *padlet*).
2. Contato inicial com o gênero textual em estudo (*Input*: exercícios de leitura e interpretação de texto.) – publicações feitas pelo professor sobre características do gênero artigo de opinião e *links* de textos para leitura e perguntas de interpretação para serem respondidas pelos alunos no *padlet*.
3. Produção inicial do texto (*Output*: escrita de um texto argumentativo partindo de uma pergunta norteadora através do *padlet*).
4. Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análise de textos do gênero (O professor comenta as postagens no mural do *padlet*, oferecendo correções das produções).
5. Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero artigo de opinião: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada (A partir das correções e comentários nos textos postados no *padlet*).
6. Revisão e reescrita. (Os alunos revisitam as produções escritas fazendo as adequações de acordo com o que aprenderam no decorrer das atividades e tendo em mente as correções propostas pelo professor nos comentários do *padlet*).

Consideramos que cada uma das atividades acima propostas pode se dar por meio dos recursos e das funcionalidades do *padlet* para serem desenvolvidas com os alunos de forma virtual, seja de forma síncrona ou assíncrona. Em cada uma das etapas, o mural do *padlet* pode funcionar como o espaço de organização e assimilação das interações entre o professor e os alunos, o que é muito útil para o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto, principalmente para contextos de escolas públicas, onde as secretarias não dispõem de investimentos em plataformas virtuais de ensino.

No entanto, vale destacar que como se trata de uma proposta para a produção escrita em língua espanhola de um gênero que exige um conhecimento prévio do idioma, a proposta aqui exposta é direcionada para aulas de espanhol de cursos de línguas ou da graduação em Letras: Língua Espanhol em nível intermediário de aprendizagem. Assim, utilizar uma ferramenta digital de acesso livre como o *padlet* que permite interação e compartilhamentos online é

bastante proveitoso no que diz respeito a este tipo de intermediação com estudantes adultos, feita até mesmo a partir de um dispositivo móvel, como os *smartphones* que a maioria desses alunos já utilizam em seu dia a dia.

A princípio, logo nas duas primeiras etapas desta sequência, conforme enumeração anterior, as atividades de apresentação do tema e sondagem dos conhecimentos prévios podem ser realizadas diretamente no *padlet* e, dessa forma, as habilidades de leitura e escrita podem ser trabalhadas. O professor escolhe a melhor forma de abordar o assunto e propõe posicionamentos sobre o que seja o gênero a ser estudado podendo perceber, a partir das respostas oferecidas, que conhecimentos os alunos já possuem. Os estudantes precisarão interagir para responder às questões feitas e suas respostas podem aparecer na opção de inserir comentários ou em outra caixa de texto, como indicado na imagem 1, a seguir. O professor pode especificar onde quer que as respostas apareçam já que esta organização do mural é uma escolha que vai influenciar a sua apresentação final, no decorrer do desenvolvimento das atividades de *input* e *output*.

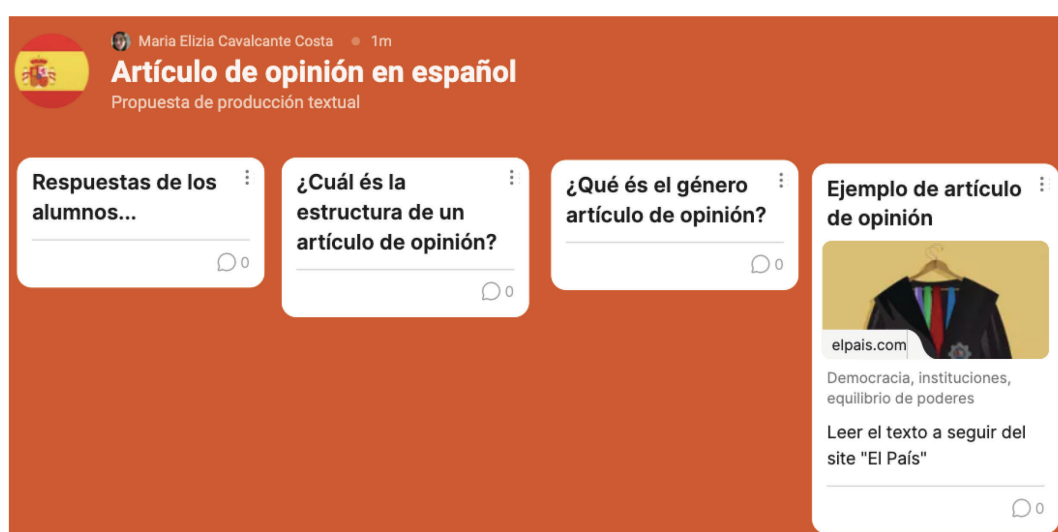


Imagem 1: Opção de proposta de sondagem da atividade de produção textual

Fonte: Elaboração nossa

Para dar o ponto de partida, exemplificamos a partir da imagem 1, como é indicado que a apresentação da proposta aconteça de forma que o professor possa passar as instruções, previamente, em contexto de aula síncrona e que os alunos possam entender e tirar suas dúvidas sobre o tipo de atividade que está sendo requerida. Para estes momentos, diferentes plataformas têm sido constantemente usadas nas aulas remotas, como é o caso do *Google meet*, o *Zoom* e o *WhatsApp*.

As interações no *padlet* podem acontecer também de forma assíncrona, através da troca de mensagens por meio dos comentários, pois sabemos que alguns alunos podem ter problemas de acesso a internet, o que os impossibilita de ver ou acessar conteúdo de forma síncrona. Portanto, é necessário que o professor disponibilize os materiais para posterior uso pelo aluno, de acordo com sua disponibilidade de acesso e dependendo do canal de comunicação que esteja sendo utilizado nas aulas. Por exemplo, no caso do *WhatsApp*, é possível o envio de arquivos, vídeos e áudios sobre os conteúdos.

Ainda, é importante destacar que o mural do *padlet* tem uma estrutura e funcionamento que permitem diferentes estilos de organização do conteúdo, portanto, este deve ser apresentado e publicado em um formato visualmente compreensível, de modo a facilitar a identificação das postagens pelos alunos, assim, como favorecer o gerenciamento dos *feedbacks* que podem ser apresentados para as produções escritas.

Especificamente, para a etapa de *input* sugerimos que o professor selecione diferentes *sites* da internet que contenham artigos de opinião e insira o *link* no *padlet* para ser acessado e lido pelos alunos, funcionando como um hipertexto. Os alunos podem “navegar” em diferentes textos e, à medida que leem, vão construindo seu repertório de características constitutivas do gênero textual em questão. Como sugestão, por exemplo, indicamos os jornais *El país*, da Espanha, e o argentino *El Clarín* que trazem seções de artigos de opinião sobre temáticas atuais diversas que estão em pauta na atualidade.

A leitura destes textos deve ser feita de forma guiada com indicações de temas e comentários sobre a estrutura que eles adotam, assim como as escolhas linguísticas feitas pelos autores. Neste ponto, o letramento digital se desenvolve à medida que o aluno precisa decidir sobre quais *links* acessar, ou quais rotas de leitura adotar. Também é um momento de compartilhamento a partir da leitura dos comentários dos outros alunos por meio do *padlet*, permitindo trocas e interações com vistas a desenvolver o senso crítico, necessário para as suas produções textuais.

É de se esperar que, após esta fase de leituras diversas, com o devido trabalho com o foco nas características constitutivas do gênero em questão, os alunos já estejam mais familiarizados com esse tipo de produção e possam iniciar as suas práticas escritas. Portanto, a parte mais importante dessa sequência de atividades, trata-se da proposta de produção textual de um artigo de opinião. Nesta fase, sugerimos que o professor proponha uma pergunta norteadora sobre a qual o aluno possa desenvolver seu texto, mostrando seu posicionamento sobre um determinado assunto escolhido. A eleição do tema deve levar em conta os interesses dos alunos.

Por questão de organização, acreditamos que a postagem oficial de encaminhamento da atividade de produção textual por parte dos alunos deva ser colocada de forma separada, em um mural à parte, pois serão os textos que estarão sujeitos a correções e sugestões por parte do professor. Assim, é indicado que durante essa sequência de atividades sejam usados mais de um mural colaborativo, para que as interações de *input* não se confundam com as de *output*, como indicado no quadro 1:

Quadro 1: Sequência de murais a serem criados na unidade didática.

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES PARA A UNIDADE DIDÁTICA

Murais do Padlet			
Mural 1: Apresentação/sondagem	Mural 2: compartilhamento de material	Mural 3: 1ª entrega	Mural 4: Entrega final
Mural dedicado às respostas sobre o conhecimento prévio do gênero. Lançamento da pergunta norteadora.	Publicações feitas pelo professor sobre características do gênero artigo de opinião e <i>links</i> de textos ou vídeos sobre o gênero textual em estudo.	Publicação da primeira versão dos textos dos alunos. Correções nos comentários.	Publicação dos textos reescritos.

Fonte: Elaboração nossa

Após a proposta inicial, os alunos deverão criar a primeira versão do texto que pode ser enviada ao professor, através de e-mail, antes de ser inserida no *padlet*. É necessário que haja um mural, construído no *padlet* direcionado para estas etapas de produção, onde professores e alunos comentem e discutam a organização e estrutura, assim como a finalidade de um artigo de opinião. Por conseguinte, o mural serve como auxílio para a escrita da primeira versão do texto. Nessa fase, o *padlet* funcionará como uma espécie de fórum de dúvidas e de sugestões que podem ser compartilhadas de forma assíncrona entre professor e alunos sobre a situação de produção e meios de circulação desse gênero, estudo de elementos próprios de sua composição e as características da linguagem nele utilizada.

A fase de reescrita, importante em toda produção textual, pode ser feita levando em consideração os conhecimentos adquiridos durante as interações nas postagens no *padlet* e pelos direcionamentos dados pelo professor para cada produção. Por fim, alunos e professor podem organizar a apresentação final dos trabalhos, escolhendo fontes, *layout* das páginas e esquema de cores, para deixar o mural com a aparência que desejarem, definindo também a ordem sequencial dos textos. Todos estes recursos, que dizem respeito à multimodalidade textual, são importantes para que as produções dos alunos estejam bem apresentadas esteticamente.

Consideramos que a plataforma do *padlet* é bastante produtiva para a produção textual, pois permite que se trabalhe de forma colaborativa. Os seus recursos de estruturação textual oportunizam explorar aspectos da multimodalidade e o fato de se realizar *online*, favorece a discussão de temas e comunicação no estilo fórum, com perguntas e respostas postadas em comentários, que serão importantes, no caso da proposta em questão, para criar a sistematização, por parte do aluno, do que seja um artigo de opinião e como produzi-lo.

A partir do exposto, a organização da unidade didática a que se pretende neste trabalho, conforme as atividades anteriores, assume a seguinte configuração a ser trabalhada em três aulas:

Quadro 2: Sequência de aulas para o desenvolvimento da unidade didática.

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES PARA A UNIDADE DIDÁTICA

Direcionamentos que podem ser feitos em aulas síncronas com as plataformas <i>Google meet</i> ou <i>WhatsApp</i>		
Aula 1: Apresentação/sondagem	Aula 2: Produção inicial	Aula 3: Sistematização/revisão e reescrita
Questionário sobre conhecimentos prévios. Publicações feitas pelo professor sobre características do gênero artigo de opinião e <i>links</i> de textos para leitura e perguntas de interpretação para serem respondidas pelos alunos.	Estabelecimento das características constitutivas do gênero artigo de opinião. Escrita de um texto argumentativo partindo de uma pergunta norteadora	Correções e apontamentos para reescrita dos textos.

Fonte: Elaboração nossa

Conforme síntese apresentada no quadro anterior e detalhamento das atividades na enumeração do início dessa seção, apresentamos uma unidade didática que investe no desenvolvimento dos letramentos multimodal e digital dos alunos e que serve como facilitadora do ensino de produção textual, pois além de aproximar os alunos ao gênero artigo de opinião, também possibilita em suas atividades o desenvolvimento das habilidades necessárias para escrever e revisar os textos produzidos para tal fim.

5 CONCLUSÃO

Apresentamos, neste trabalho, uma sequência de atividades para uma unidade didática com o foco na produção de texto em língua espanhola a partir do gênero artigo de opinião. Utilizamos referenciais teóricos sobre multimodalidade e multiletramentos para embasar a proposição de desenvolvimento desta unidade com a utilização do aplicativo *padlet*, funcionando como mural digital de escrita colaborativa para o gênero em questão.

A unidade didática se dividiu em três aulas que contam com momentos síncronos e assíncronos e são mediadas, em grande parte, pela interação dentro do *padlet*. Percebemos, durante o desenvolvimento deste artigo, que o aplicativo

pode oferecer muitas possibilidades de compartilhamento e organização textual e que os alunos podem se beneficiar do uso de uma ferramenta gratuita para intermediar as suas interações com a turma e com o professor.

É importante ressaltar que a importância de pesquisar e verificar a aplicabilidade de recursos online, como o *padlet*, para o trabalho com a produção de textos em aulas de línguas aumentou devido ao contexto pandêmico iniciado em 2020, momento da realização forçada de uma nova estruturação de atividades para o processo de ensino e aprendizagem em aulas remotas. Isto se intensificou, desde nossa percepção, por dois pontos importantes: primeiro, o uso sistematizado de ferramentas digitais colaborativas, acompanhado pelo professor, pode reforçar as habilidades de navegação *online*, assim como o desenvolvimento da leitura e da escrita em ambiente digital; segundo, o contexto de aulas remotas evidenciou o quão dependentes somos das tecnologias para nossas vidas atualmente, já que permitiu a continuidade de atividades de ensino e aprendizagem, mesmo à distância, utilizando diferentes plataformas digitais.

Acreditamos que as propostas de atividades para uma unidade didática aqui apresentadas oferecem uma contribuição significativa no que se refere ao trabalho com a produção de texto em língua espanhola em uma realidade de escrita e leitura influenciadas pelo universo de cultura digital. Além do mais, nos faz refletir sobre as possibilidades de letramentos que essa realidade requer dos nossos alunos. Portanto, buscamos com essas propostas oferecer contribuições ao ensino da língua espanhola e do gênero artigo de opinião a partir do *padlet*, na expectativa de que nosso estudo sirva de embasamento para o desenvolvimento de outros trabalhos com diferentes gêneros e idiomas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Esperamos que este trabalho também ajude na compreensão de que a utilização de recursos digitais para o aperfeiçoamento das atividades de ensino e aprendizagem pode ser eficaz, desde que reconheçamos a importância dos ambientes virtuais e busquemos aproveitar suas especificidades sem supervalorizá-las. As tecnologias digitais, uma necessidade do ensino remoto emergencial, podem e devem ser levadas também para a sala de aula presencial e/ou híbrida, quando assim for possível, desde que se considere o planejamento prévio das atividades e que sejam adaptadas à realidade da instituição de ensino, dos professores e dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BENTO, A. de S.; PEREIRA, C. C. A sequência didática como recurso de sucesso para produção de gêneros de texto nas olimpíadas de língua portuguesa. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 86-104, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3497/1910>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. In: KLUG, N. M; STOCKL, H. *Language in Multimodal Contexts*. New York/Berlin: De Gruyter, 2015. p1-28. Disponível em: https://www.academia.edu/5945673/The_textbook_in_a_changing_multimodal_landscape. Acesso em: 31 mar. 2021.
- COSCARELLI, C. V. (org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- D'ANDRÉA, C. Processos editoriais na *wikipedia*: desafios e possibilidades da edição colaborativa. In: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 135-144.
- KERSCH, D. F; DORNELLES, A. J. C. Leitura + escrita + tecnologias digitais: as fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura. In: KERSCH, D. F. [et. al.] (org.). *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da Escola*. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021. p. 55-68.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479 jul./dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MATTOS, E; ECHENIQUE, M; OLIVEIRA, N. A. O uso do *padlet* em um curso de licenciatura em letras: letramentos digitais, formação docente e habilidades orais e escritas em espanhol. In: *CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR*, 4., 2019, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2019. p.1-15. Disponível em: www.congressos.ufmg.br. Acesso em: 07 mar. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. M. C.; ROCA, M. P. (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acesos*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11 -24.

RIBEIRO, A. E. *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-42.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. *Padlet* como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 16. n 1, p. 83-92, jul. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051/49407> Acesso em: 7 mar. 2021.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.



Recebido em 05/11/2021. Aceito em 09/12/2021.

UNIDADE DIDÁTICA BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS PARA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPAÑHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE
DEL ESPAÑOL EN ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA

DIDACTIC UNIT BASED ON ACTIVE METHODOLOGIES FOR LEARNING THE SPANISH
LANGUAGE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL

Anna Carolina Rodrigues Boldrini do Nascimento *

André Fernando Uebe Mansur **

Instituto Federal Fluminense

RESUMO: O cenário de transformações vivenciado nos dias atuais trouxe a necessidade de se repensar o contexto educacional. Como possibilidade de ressignificação do trabalho pedagógico, as metodologias ativas configuram como estratégia importante para os aprendizes de hoje. O objetivo deste artigo é apontar as metodologias ativas como recurso potencial para aprendizagem do espanhol no Ensino Médio Integrado. Para tanto, apresenta-se a proposta de uma unidade didática produto de investigação de

* Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFFluminense). Especialista em Espanhol (UNIFSJ). Especialista em Estudos Linguístico e Literários (UNIFSJ). Licenciada em Letras – Português/ Espanhol (UNIFSJ). Professora de espanhol do IFFluminense. E-mail: anna.nascimento@iff.edu.br.

** Doutor em Informática na Educação (UFRGS). Mestre em Comunicação (UFRJ). Mestre em Engenharia de Produção (UENF). Graduado em Administração (UCAM). Professor do Instituto Federal Fluminense (IFF). E-mail: andreuebe@iff.edu.br.

mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Para fundamentação teórica, utilizou-se o trabalho de Zabala (1998) sobre práticas educativas a partir da concepção de formação integral. A unidade foi aplicada em turmas do curso Técnico Integrado de Alimentos de um Instituto Federal. Na metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação como forma de investigação (TRIVIÑOS, 1987; TRIPP, 2005). Os resultados da aplicação da unidade evidenciam que metodologias ativas configuram como alternativa potencial para promover a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no ensino integrado. PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Língua Espanhola. Formação integral. Unidade Didática.

RESUMEN: El escenario de transformaciones vivido hoy trajo la necesidad de repensar el contexto educativo. Como posibilidad de redefinición del trabajo pedagógico, las metodologías activas son una estrategia importante para los educandos de hoy. El propósito de este artículo es señalar las metodologías activas como un recurso potencial para el aprendizaje del español en la Educación Secundaria Integrada. Para ello, proponemos una unidad didáctica como producto de una investigación de maestría en Educación Profesional y Tecnológica. Para la fundamentación teórica, se utilizó el trabajo de Zabala (1998) sobre las prácticas educativas desde la concepción de la formación integral. La unidad fue aplicada en clases del curso de Técnico Integrado en Alimentos en un Instituto Federal. En la metodología, se utilizó como forma de investigación un enfoque cualitativo y la investigación acción (TRIVIÑOS, 1987; TRIPP, 2005). Los resultados de la aplicación de la unidad muestran que las metodologías activas son una alternativa potencial para promover el aprendizaje del español como lengua extranjera en la educación integrada.

PALABRAS CLAVE: Metodologías activas. Lengua Española. Formación Integral. Unidad Didáctica.

ABSTRACT: The scenario of transformations experienced today brought the need to rethink the educational context. As a possibility of redefining pedagogical work, active methodologies are an important strategy for today's learners. The purpose of this article is to point out active methodologies as a potential resource for learning Spanish in Integrated High School. To this end, propose a didactic unit as a product of a master's degree investigation in Professional and Technological Education. For theoretical foundation, we used the work of Zabala (1998) on educational practices from the conception of integral formation. The unit was applied in classes of the Integrated Food Technician course at a Federal Institute. In the methodology, a qualitative approach and action research were used as a form of investigation (TRIVIÑOS, 1987; TRIPP, 2005). The results of the application of the unit show that active methodologies are a potential alternative to promote the learning of Spanish as a foreign language in integrated education. KEYWORDS: Active Methodologies. Spanish Language. Integral Formation. Didactic Unit.

1 INTRODUÇÃO

O cenário de transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que tem se desenhado nas últimas décadas trouxe mudanças no mundo do trabalho e nas relações interpessoais. Este cenário pode ser melhor entendido a partir das contribuições de Morin (2011) sobre os desafios da Educação e os novos paradigmas da sociedade baseada no desafio da complexidade, a importância da integração e da contextualização de saberes para a aprendizagem cidadã e mais humana, o que nos sinaliza a necessidade de mudanças de paradigma, também, no contexto educacional (Morin, 2018). Essas mudanças evidenciam a necessidade de o docente repensar a formação e aprendizagem dos estudantes a fim de ressignificar as ações práticas em sala de aula, principalmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Autores como Bacich e Moran (2018) mostram, a partir de suas experiências, que atividades pedagógicas baseadas apenas na transmissão de informações já não suprem as demandas de conhecimento e formação dos estudantes na sociedade atual. Zabala (1998) assinala a importância de uma formação que permita aos indivíduos alcançar conhecimentos para desenvolvimento no âmbito profissional, no âmbito pessoal e interpessoal, a fim de proporcionar aprendizagem significativa e formação integral. O trabalho pedagógico, na perspectiva do ensino integrado, deve ser objeto de reflexão de docentes comprometidos com ações capazes de promover autonomia e a formação ampla (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018).

Estudos atuais apontam as metodologias ativas como possibilidade de se reconfigurar as ações práticas em sala de aula (BACICH-MORAN, 2018), proporcionando aos aprendizes de hoje uma aprendizagem mais significativa. Além disso, os marcos regulatórios para Educação Profissional e Tecnológica trazem em seus princípios norteadores a valorização de metodologias ativas e a

aprendizagem centrada no estudante (BRASIL, 2021). Então, urge a necessidade de discussão da temática no âmbito da prática educativa.

Para analisar as metodologias ativas como possibilidade de ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva do ensino integrado, realizou-se investigação no contexto de aprendizagem da língua espanhola no Ensino Médio Integrado, considerando as propostas de Zabala (1998) para se construir a Unidade Didática (UD) apresentada no presente artigo.

A partir do referencial teórico já mencionado anteriormente, foi implementada uma UD baseada no esquema apresentado por Matos (2014), para o curso Técnico Integrado de Alimentos de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, considerando o perfil das turmas, que apresentavam níveis diferentes de conhecimentos da língua espanhola e certa limitação na realização de produções textuais na língua estrangeira em questão. As atividades então, foram planejadas com a finalidade de promover melhorias no processo de aprendizagem, no engajamento dos estudantes, na interação entre eles e participação nas atividades, sem distanciar dos princípios norteadores do ensino integrado, como a contextualização dos saberes, a interdisciplinaridade e compromisso com a transformação social.

Este artigo, portanto, tem como objetivo apresentar a proposta da UD implementada para a aprendizagem do espanhol na perspectiva de formação integral a partir da utilização de metodologias ativas no Ensino Médio Integrado, descrevendo objetivos pedagógicos, as etapas de planejamento, execução das atividades e breve análise de resultados.

A unidade foi aplicada a 59 estudantes do curso Técnico Integrado de Alimentos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia como parte de pesquisa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹. Utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação como forma de investigação. Tripp (2005) salienta a importância dessa forma de investigação para se aprimorar a prática docente e em decorrência, a aprendizagem dos estudantes. Os resultados da aplicação da unidade evidenciam que estratégias baseadas em metodologias ativas configuram como alternativa potencial para promover a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no ensino integrado.

O artigo está dividido em sete seções. Na introdução realizou-se a contextualização da pesquisa. Em seguida, apresentou-se uma breve reflexão sobre o papel educativo do ensino de língua estrangeira no ensino integrado e recorreu-se a experiências que utilizam como estratégias metodologias ativas para fundamentar os procedimentos aplicados na UD. A seção do desenvolvimento metodológico traz descrição pormenorizada da unidade didática em relação aos aspectos conceituais que fundamentam as etapas desenvolvidas. A seção de resultados e discussão traz uma breve análise de resultados gerados a partir da aplicação da unidade. Por fim, foram apresentadas as considerações finais e as referências que embasam o artigo.

2 O PAPEL EDUCATIVO DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas requer pensar no papel educativo do ensino e no contexto de aplicação do material. Silva Júnior (2020) salienta a importância da escolha de materiais e dos gêneros textuais de forma que sejam potencialmente significativos², e possibilitem promover o desenvolvimento do pensamento crítico, a discussão e reflexão sobre temas sociais.

A concepção que norteia a elaboração do material apresentado sob a forma de UD no presente artigo é a formação integral. Frigotto

¹ Essa pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Está registrada na Plataforma Brasil, CAAE 34612120.4.0000.5288, Parecer 4.281.672.

² Segundo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) o material potencialmente significativo é necessário para que ocorra o compartilhamento de significados em que se dá o ensino, que no presente trabalho está relacionado com a língua espanhola. A interação com a língua através do contato com diferentes gêneros textuais que representam a língua em uso real, através dos textos em discursos reais favorecem o intercâmbio de signos compartilhados socialmente, e tal contato proporcionará a internalização tanto de mecanismos linguísticos e de determinados signos importantes para a aprendizagem da língua espanhola, quanto das temáticas discutidas nas aulas.

e Araújo (2018) ressaltam que só é possível materializar ações pedagógicas sob esta concepção se as práticas formativas proporcionarem a ampliação da capacidade dos indivíduos compreenderem sua realidade específica em relação à totalidade social. Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de formar o aluno em sua totalidade, visando o desenvolvimento de outras dimensões que não se restringem apenas à cognitiva ou ao mercado laboral. Tal ensino deve proporcionar ao aluno uma formação para o mundo do trabalho, aspecto que engloba o mercado de trabalho (PACHECO, 2020). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2000, p.26) ainda propõem

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

A UD foi implementada considerando que o papel educativo para o ensino de línguas estrangeiras considerando que o ensino integrado deve cumprir a função de desenvolver o pensamento crítico acerca de questões relativas ao seu entorno social e levar os estudantes a refletirem conscientemente sobre sua atuação no mundo (OCEM, 2006). Como se pode observar, o ensino do espanhol deve ir além de instrumentalizar os estudantes para uso prescritivo da língua em suas forma e estrutura, por vezes ensinadas de maneira desconectada da vivência e da realidade dos aprendizes.

Nesse sentido é que se propõe, mediante o presente trabalho, a utilização das metodologias ativas como proposta de reconfiguração da prática pedagógica alinhada às vivências e formas de aprendizagens dos estudantes de hoje.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As metodologias ativas dizem respeito a uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção de suas aprendizagens e experiências a partir de diferentes formas em que se envolvem no processo para melhor aprender, favorecendo a autonomia e reflexão, superando assim, a ideia de que ensinar é transferir conhecimento e informação (BACICH-MORAN, 2018). Os relatos de experiências apresentados por Mattar (2017) e Bacich-Moran (2018) sobre usos de métodos, procedimentos e técnicas associados às metodologias ativas evidenciam o potencial para engajar os estudantes no processo de aprender, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho para gerar conhecimentos colaborativos, autonomia e reflexão. Embora o conceito de pedagogia ativa seja hoje polissêmico³, é compromisso do docente a escolha do melhor procedimento que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes, assim como a resignificação de estratégias de ensino e de aprendizagem, sem esquecer que não é a escolha da técnica que define o compromisso com a transformação social (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018), mas a funcionalidade que se atribui a estes procedimentos. Os autores ainda destacam que o trabalho pedagógico baseado nas concepções de ensino integrado tem a função de desenvolver nos estudantes “[...] a capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana” (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p.262).

As metodologias ativas pressupõem uma mudança nos papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Mattar (2018), a posição central do professor no processo de ensino passou a ser questionada a partir do momento em que a Internet começou a disponibilizar informações e conteúdos abundantes para qualquer pessoa que se interessar. Nesse contexto ativo, o aprendiz passa a ter maior autonomia sobre seu processo de aprendizagem, assim como maior possibilidade de reflexão sobre processo auto avaliativo. Como se pode notar, o envolvimento direto, reflexivo e participativo dos alunos em todas as etapas do processo de aprendizagem deve ser levado em conta no desenvolvimento de práticas com metodologias ativas.

Dentre as várias estratégias que poderiam ser utilizadas, escolheu-se para aplicar na UD, a sala de aula invertida, por proporcionar a possibilidade de o aluno ter contato com o conteúdo antes da aula, já que os estudantes apresentavam níveis de conhecimentos

³Pode tanto promover o desenvolvimento de competências para a conformação social, quanto o desenvolvimento de capacidades amplas para atuação crítica na sociedade, culminando em um processo de transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2018)

distintos referentes à língua espanhola. Escolheu-se também, o método do caso, para que os alunos pudessem se envolver no processo de aprendizagem como decisores e mobilizassem seus conhecimentos para solução de um caso real, possibilitando assim um envolvimento maior nas atividades comunicativas, visto que apresentaram dificuldade nas suas produções textuais tanto orais como escritas.

Como existem diferentes técnicas e procedimentos com metodologias ativas, o professor pode escolher aquela que mais se adequa à sua necessidade pedagógica. Frigotto e Araújo (2018) ressaltam, portanto, que mais importante do que a técnica que se escolhe, é a prática integradora revelar uma atitude humana transformadora, porque as práticas educativas têm implicações que não se encerram na escola, mas se revelam na realidade social.

A sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, é uma modalidade de ensino que propõe a inversão da lógica tradicional da sala de aula, em que o professor transmite conteúdos e informações aos alunos através de aula expositiva e aplica os conhecimentos por meio de atividades e exercícios. Essa estratégia possibilita ao aluno ter acesso ao conteúdo antes das aulas, para que durante as mesmas eles possam fazer perguntas e debater os assuntos, o que também favorece a interação entre professor e alunos (MATTAR, 2017).

O papel do professor é fundamental na articulação das etapas tanto individuais quanto grupais, ele precisa ter capacidade para acompanhar e mediar o processo de aprendizagem, reconhecendo as lacunas e as necessidades a partir dos percursos realizados pelos aprendizes. Valente (2014) discorre sobre as razões para se utilizar a sala de aula invertida no ensino superior, indicando que estudos realizados com estudantes mostram melhores desempenhos a partir dessa abordagem.

Outra metodologia que foi utilizada para embasar as atividades, foi o método do caso, mas antes de apresentar suas características, convém ressaltar uma distinção conceitual entre ele e o estudo do caso. Para Mattar (2017) é importante que essa diferenciação seja estabelecida para que não ocorram confusões teóricas na realização de atividades. Segundo o autor, o método do caso é uma metodologia de ensino, enquanto o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa. No método do caso, propõe-se que os alunos discutam e apresentem solução para os casos propostos pelos professores. Mattar (2017) cita esse método como um exemplo eficaz de metodologia ativa, porque os alunos precisam decidir, gerir uma situação muito próxima do real e se posicionar em relação a ela, fazendo uso de uma fundamentação teórica, debater com os demais alunos e construir coletivamente uma solução para o caso proposto pelo professor.

Para que os professores apliquem a metodologia em questão é necessário que estejam atentos para saber os momentos em que podem contribuir mais com as discussões. A utilização deste procedimento na UD que será apresentada, permitiu que os estudantes ampliassem a visão crítica sobre problemas relacionados ao seu entorno social.

Ao realizar o levantamento de materiais que pudessem fundamentar as ideias tratadas no presente artigo, verificou-se que grande parte das pesquisas acadêmicas que abordam sobre a sala de aula invertida e o método do caso foi realizada no ensino superior, sendo importante, portanto, trazer as discussões para o âmbito da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, visto o seu potencial pedagógico para promover uma mudança de paradigma no contexto educacional (MORAN, 2015).

4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para investigar sobre o uso das metodologias ativas nas aulas de língua espanhola, utilizou-se a pesquisa-ação como forma de investigação, a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa, portanto, envolveu identificar os problemas de aprendizagem dos estudantes mediante aplicação de questionário para análise de conhecimentos prévio, monitorar os efeitos da ação através da execução das atividades, e avaliar os resultados da mesma (TRIPP, 2005) a partir da observação do processo. A intervenção foi realizada através da implementação e aplicação de uma UD em turmas do curso Técnico Integrado de Alimentos de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia que contempla em seus objetivos o compromisso com a formação integral. Ao final, realizou-se a análise qualitativa dos dados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Segundo a natureza do material produzido, optou-se pelo modelo para a elaboração da unidade baseado no esquema apresentado por Matos (2014), cujo processo envolve o delineamento dos objetivos, escolha do tema, escolha dos textos, as atividades diversas implementadas durante o processo, produção final dos estudantes e por fim, avaliação reflexiva do processo.

Nas subseções posteriores serão apresentadas as etapas de aplicação das atividades que compõem a UD proposta.

4.1 DESCRIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A temática escolhida para desenvolver na Unidade Didática (UD) com os estudantes foi sobre Segurança Alimentar, um tema urgente na atualidade, principalmente em contexto pandêmico, possível de ser trabalho e debatido sob distintas concepções e perspectivas dos eixos tecnológicos. Como os estudantes do curso Técnico de Alimentos demonstraram possuir conhecimentos técnicos sobre o assunto no que dizia respeito ao processamento e manipulação dos alimentos, percebeu-se a necessidade de ampliar os conhecimentos para situações diversas, agregando a estes, conhecimentos gerais sobre o tema. Como primeiras impressões, os alunos apontaram como interessante a proposta de trazer para o contexto da aula de língua estrangeira um tema relacionado à área técnica e afirmaram ter curiosidade para saber como seria abordado o tema na aula de Língua Estrangeira Espanhol.

Zabala (1998) ressalta a importância do equilíbrio entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais quando se trabalha sob concepção de formação integral. Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem e as principais competências que se pretendem alcançar com a UD compreendem como objetivos conceituais, conhecer mecanismos coesivos para comunicação em língua espanhola e ampliar os conceitos de segurança alimentar. Os objetivos procedimentais envolvem utilizar mecanismos coesivos na comunicação em língua espanhola, construir a noção de segurança alimentar com base em pesquisas e formular estratégias de pesquisa. Como objetivos atitudinais, ressalta-se valorizar atitudes colaborativas, respeitar as reflexões do outro durante os debates, analisar o entorno social com maior profundidade.

O ensino tem uma função social (ZABALA, 1998), portanto, deve ir além de instrumentalizar os estudantes. Seguindo essa premissa, a partir da UD apresentada, as principais competências a serem desenvolvidas no âmbito linguístico envolve conhecer mecanismos de coesão para produção textual, ampliar o léxico em língua espanhola, reconhecer marcadores discursivos e a ideia que produzem no texto. No contexto sociolinguístico, conhecer variantes adequadas a contextos comunicativos. Considerando o aspecto interpessoal, comunicar de maneira eficiente e cooperar com os demais na realização de tarefas comuns. No âmbito pessoal, desenvolver a autoconfiança para se comunicar em língua estrangeira, desempenhar as atividades de forma autônoma. Por fim, na área profissional, utilizar conhecimentos para solução de um caso-problema, atuar com responsabilidade, priorizando a sustentabilidade social e qualidade de vida dos outros.

Os materiais selecionados para o desenvolvimento das atividades são materiais autênticos, que representam contextos comunicativos reais, pois, segundo Moreira (2011) a escolha de material potencialmente significativo é fundamental para a aprendizagem significativa.

Com o objetivo de facilitar a organização da unidade, as atividades foram divididas em cinco momentos. Cada momento equivale a duas aulas de cinquenta minutos cada.

No Momento 1, utilizou-se como metodologia de ensino a sala de aula invertida, em que foi proposto aos estudantes que assistissem a um vídeo institucional sobre a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), que é uma agência especializada das Nações Unidas que lidera os esforços internacionais para erradicar a fome no mundo e promover ações para o desenvolvimento da agricultura sustentável. O material foi disponibilizado antes da aula, por meio de link disponibilizado para os estudantes no whatsapp, para que os estudantes levantassem temas para discussão em sala de aula a partir dos assuntos abordados no vídeo institucional apresentado na Imagem 1.



Imagem 1: Imagem capturada do vídeo institucional

Fonte: FAO (2017)

Depois de acessarem ao material em casa e realizarem as anotações solicitadas, realizou-se um debate, em que os estudantes foram dispostos em círculo, para que se sentissem mais envolvidos na proposta de atividade.

Alguns dos questionamentos levantados pelos estudantes e pela professora contemplaram: *¿Conoces la FAO? ¿Sabes cuál el objetivo porque fue creada? ¿Cuáles son sus logros desde su fundación en 1945? ¿Conoces la coyuntura social, histórica y económica de este periodo? ¿Cómo la actuación de la organización afecta personas en todo el mundo? ¿Consigues identificar qué logro mantiene relación directa con Latinoamérica y Caribe? ¿Hay logros mantienen relación nuestra región? El hambre es un problema en Latinoamérica y Caribe. ¿qué tú crees que se puede hacer para superar este reto globalmente y localmente?* As lacunas identificadas nas discussões podem ser preenchidas mediante a mediação do professor.

Após o momento de interação inicial entre professora e alunos para introdução do tema, os estudantes registraram na língua alvo um resumo das discussões e entregaram à professora os textos escritos produzidos por eles. Nesse caso, os registros foram recolhidos para que fossem realizadas novas atualizações no decorrer da execução da unidade. Nesse momento, foi possível verificar os conhecimentos que os estudantes construíram sobre o tema, sobre a língua, para gerar novos conhecimentos adquiridos. O levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes é fundamental para que o professor possa introduzir novos conhecimentos e assim, promover a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011). As anotações dos alunos são importantes instrumentos para avaliação e auto avaliação da aprendizagem, tanto dos temas trabalhados, como para a consolidação dos conhecimentos.

Em seguida, com o auxílio de datashow, a professora projetou a agenda da ONU para 2030 que indica os 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável.



Imagem 2: Objetivos de desenvolvimento sustentável

Fonte: CEPAL (2021)

Seguiu-se a explicação sobre em que consistiam os objetivos globais e a importância do engajamento pessoal e coletivo para que sejam alcançados. Então, propôs-se que identificassem o objetivo da atuação da ONU para a América Latina e Caribe estabelecendo uma relação entre imagem e o vídeo institucional. O objetivo aqui não é compartilhar respostas advindas do debate porque em cada turma onde a atividade venha a ser realizada haverá questionamentos diferentes, portanto, surgirão respostas diferentes e reflexões conduzidas sob diferentes enfoques e concepções. Cabe ao professor conduzir as discussões e mediar o processo reflexivo para preencher as prováveis lacunas que surgirem.

Após este momento, os alunos foram instigados a levantar hipóteses sobre o que seria tratado a partir do tema proposto “Seguridad Alimentaria”. As respostas foram voltadas aos procedimentos técnicos como manejo e produção, sinalizando a necessidade de promover a ampliação da visão sobre o tema, considerando os conhecimentos gerais.

No Momento 2 utilizou-se inicialmente o ambiente flexível de aprendizagem proporcionado pela sala de aula invertida para introduzir novos conhecimentos àqueles já adquiridos, buscando avançar dos mais simples para os mais complexos. Segundo Moran (2018, p. 2), “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e de competência em todas as dimensões da vida”. Para isso, foi disponibilizado para os estudantes, via whatsapp, o link de um vídeo que relata a relação da FAO com a ciência e a sociedade civil, assim como o objetivo de buscar ações para o problema da fome na América Latina e Caribe.



Imagem 3: imagem capturada do vídeo institucional da FAO

Fonte: FAO (2016)

Além do vídeo, foi entregue aos estudantes, um material publicitário impresso para leitura referente a uma campanha global da FAO (*#mujersindigenas*) sobre “*El empoderamiento de las mujeres indígenas y rurales para lograr el Hambre Cero, la Seguridad Alimentaria y nutricional*”.



Imagem 4: Imagem capturada do material da campanha global

Fonte: FAO (2018)

Depois de acessarem a estes dois materiais em casa e refletirem sobre eles, os estudantes realizaram anotações para discussão em sala das questões mais relevantes. Alguns dos questionamentos apresentados sobre o vídeo foram: *¿Por qué necesitamos a la alimentación? ¿Cuáles son los objetivos de la Fao? ¿Cómo la Ciencia ayuda en el logro de estos objetivos? ¿De qué manera la FAO se relaciona con la sociedad civil? ¿Qué es la generación Hambre Cero?*

Os questionamentos sobre a campanha foram: *Por las imágenes de la campaña se puede observar que es un movimiento global. Comenta destacando aspectos culturales. ¿Por qué hay que buscar la valoración de la mujer indígena y rural para el logro del hambre cero a través de una campaña? ¿Cuál es el papel de las mujeres para lograr la Seguridad Alimentaria y Nutricional? ¿En nuestra región se pasa la misma situación de invisibilidad de las mujeres que trabajan en el campo? ¿Por qué crees que se pasa esto? ¿Qué se puede hacer para cambiar la realidad de las mujeres indígenas y campesinas de nuestra región?*

Após a conversa inicial sobre os temas discutidos, a professora distribuiu o texto informativo impresso “*La seguridad alimentaria es un derecho fundamental*”.

La seguridad alimentaria es un derecho fundamental

FAO Home

Tener acceso a una cantidad adecuada de alimentos es lo más fundamental de las necesidades y de los derechos humanos. La obligación moral del Estado no sólo consiste en garantizar que su pueblo tenga suficiente qué comer, sino que además es de su interés económico y político. Las personas hambrientas no pueden trabajar; los niños con hambre no pueden aprender. Sin una población bien nutrida y saludable, es imposible el desarrollo.

La seguridad alimentaria depende de tres factores: disponibilidad, estabilidad y accesibilidad a las reservas de alimentos. Para alcanzar la seguridad alimentaria nacional, un país debe ser capaz de



- 200 millones de niños menores de cinco años padecen de carencia de calorías

Imagem 5: imagem capturada do site institucional

Fonte: FAO (2018)

Em seguida, os alunos realizaram a leitura prévia e apresentaram suas reflexões em um momento de discussão relacionando a campanha, o vídeo e o texto, fomentando assim, a cultura da aprendizagem através de conteúdo intencional e estratégias que estejam centradas na aprendizagem do aluno (MORAN, 2018). Os estudantes juntamente com a professora mediadora levantaram questões que foram discutidas após a leitura. Algumas das reflexões levantadas foram: *¿Qué es la Seguridad Alimentaria según la concepción propuesta por los organismos internacionales? ¿Cuál es la importancia de la temática en la actualidad? ¿Cómo la pandemia puede perjudicar a la Seguridad Alimentaria y Nutricional en Latinoamérica? ¿Conoces alguna acción en nuestra escuela que mantiene relación con la Seguridad Alimentaria?*

Após o momento de debate, os estudantes identificaram os marcadores do discurso utilizados para articular as ideias no texto, inferindo o significado de cada um no contexto em que foi aplicado.

Segundo a perspectiva da aprendizagem significativa ausubeliana, um momento importante para a aprendizagem, é a consolidação do conhecimento (AUSUBEL, 2003). Para isso, os alunos produziram um resumo acerca dos temas discutidos, utilizando marcadores do discurso. Os registros ocorreram na mesma folha em que produziram o texto escrito no Momento 1, permitindo assim, observar a evolução da competência discursiva dos estudantes.

Como fonte complementar de leitura e pesquisa foi disponibilizado para os estudantes, via whatsapp, um arquivo em PDF do material informativo da Imagem 6, que é atualizado anualmente pela FAO. O material possibilita uma vasta diversidade de abordagem pedagógica, como trabalhar a perspectiva multicultural, a identidade, questões de desigualdade, de gênero, de problemas sociais, entre outros.



Imagem 6: imagem capturada do material institucional

Fonte: FAO (2020)

No Momento 3, foi trabalhado um assunto específico no contexto da *Seguridad Alimentaria*, que é um problema que tem se agravado na atualidade: as alergias alimentares. Os alunos foram separados em grupos, para aplicar o método do caso, que consistiu em solucionar um caso real, a partir do gênero notícia.

Cada grupo recebeu a notícia impressa, que foi lida de forma coletiva. A notícia foi retirada de um jornal digital argentino de atualidade e economia.

INFOBAE

Una niña de 11 años murió después de lavarse los dientes en EEUU: era alérgica a los lácteos

20 de Abril de 2019

Imagem 7: imagem capturada do site de notícias

Fonte: INFOBAE (2019)

Após realizar a leitura, os estudantes relataram experiências próprias e de pessoas próximas que sofrem em decorrência da alergia alimentar. Discutiu-se sobre o aumento no número de casos de quadros como esses, a distinção entre alergia e intolerância alimentar, levantou-se hipóteses sobre o aumento de problemas com alergia alimentar. Entendeu-se que, no caso específico da notícia, um descuido culminou com a fatalidade. Por meio do gênero notícia, também foi possível trabalhar a variação lexical, mecanismos coesivos e o sentido dos marcadores discursivos utilizados no texto. Então, foi proposta a resolução de um problema que foi discutido em pequenos grupos:

Problema: Tras leer la noticia y considerando tu formación en el área de la alimentación, discuta con tu equipo la cuestión: ¿Qué medidas podrían evitar la muerte de la niña?

A narrativa apresentada por meio de uma notícia real, apresenta apenas o problema, requerendo discussão para solução do caso. Moran (2018) ressalta que este método é um exemplo eficaz de metodologia ativa, porque o estudante precisa decidir, gerir uma situação real e se posicionar em relação a ela, fazendo uso de fundamentação teórica, discutir com os demais e construir colaborativamente uma solução para o caso proposto.

Os estudantes discutiram o caso e apresentaram soluções para se evitar o final trágico da notícia, através de apresentação oral e registro escrito. Para material de pesquisa e fundamentação teórica utilizaram um marco legal da ANVISA que regulamenta a obrigatoriedade de as empresas colocarem expressos nos rótulos os alimentos com potencial alergênico e também foram utilizadas embalagens de produtos alimentícios e de higiene pessoal (trazidas pelos estudantes). Comparando as embalagens, verificaram que no Brasil existe a obrigatoriedade de descrição dos alérgenos apenas no rótulo de produtos alimentícios, enquanto nos rótulos dos produtos de uso pessoal não há essa obrigatoriedade, concluindo que um rótulo quando ausente de suas informações dados importantes para uma parte da população, está promovendo a exclusão de pessoas do contexto comunicativo.

Além disso, como futuros profissionais da área de produção alimentícia devem pensar no outro como consumidor que precisa de uma rotulagem não apenas adequada, mas eficaz e eficiente em sua comunicação, para que as pessoas que sofrem com alergia alimentar não se sintam excluídas pelas informações insuficientes ou inadequadas. Pensar no outro também é questão de cidadania, esta é uma das funções educacionais do ensino na escola (PCN, 2000). Neste momento da atividade foram inseridas na discussão reflexões sobre a importância de se atuar com responsabilidade na vida profissional, priorizando a sustentabilidade social e qualidade de vida dos outros, reconhecendo que toda forma de trabalho impacta na vida dos demais. Frigotto e Araújo (2018) salientam que a prática educativa não se encerra na escola, mas é levada para a vida social do estudante. Após, cada grupo, colaborativamente, fez um resumo da atividade realizada, utilizando os mecanismos linguísticos que apreenderam na língua espanhola, onde foi possível observar o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

A alergia alimentar é um problema que tem sido cada vez mais frequente, então é necessário que os alunos que estão sendo preparados na área técnica do curso de Alimentos tenham visão crítica sobre esse assunto que diz respeito diretamente à área de atuação profissional, reforçando assim, o compromisso da educação com a prática social e formação para a cidadania (OCM, 2006).

No Momento 4, os alunos auto revisaram os textos que foram desenvolvidos durante a unidade. Mattar (2017), salienta a importância dos diversos registros durante os momentos de aprendizagem para que se possa avaliar o desempenho dos estudantes e da própria atuação docente.

Em um segundo momento, conheceram dois projetos que são desenvolvidos na escola e envolvem a temática de Segurança Alimentar, que são: Rede de Sabores e Saúde e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Foi solicitado que os alunos se organizassem em grupos e elaborassem vídeos apresentando algum conhecimento que adquiriram durante a realização das atividades, e que utilizassem aspectos linguísticos da língua espanhola para compor a apresentação, seja uma tradução, legenda ou comentário. Para isso, foram separados em grupos de acordo com a frente de trabalho que se sentiram mais aptos a realizar: filmagem, entrevistador (a), fotografia, roteiro, transcrição, tradução, edição de vídeos e seleção de textos, cenário, entre outras funções.

No Momento 5 cada grupo exibiu sua produção final para a turma, como forma de valorizar a atividade que desenvolveram coletivamente e como maneira de fomentar a divulgação do que aprenderam. Convém destacar que a valorização do produto final desenvolvido pelos estudantes é um ponto importante quando se trabalha com metodologias ativas. A participação ativa dos alunos durante toda a progressão temática, desde a abordagem mais simples até a abordagem que exige conhecimentos mais complexos e reflexões mais críticas para que, como salienta Moran (2018) de fato ocorra aprendizagem ativa e significativa.

Para avaliação da aprendizagem, por parte da professora mediadora, foram utilizados os registros escritos dos estudantes e participação durante todo o processo de aprendizagem.

Ao final da unidade, os estudantes receberam um link de formulário virtual para auto avaliar as competências e os objetivos de aprendizagem que alcançaram por meio da realização das atividades. Tais objetivos e competências foram descritos na subseção 4.1 deste artigo.

A avaliação também pode ser considerada uma metodologia ativa, no momento em que o estudante desloca da posição de receptor

e passa a ser observador da própria participação e desempenho (MATTAR, 2017).

Embora esta UD tenha sido aplicada presencialmente, pode ser adaptada para o contexto de atividades pedagógicas não presenciais, conforme a necessidade provocada pela pandemia, utilizando-se um Ambiente Virtual de Aprendizagem para disponibilizar os materiais para os estudantes ou qualquer outra ferramenta digital. Para criar grupos de discussão pode-se utilizar *Breakout Rooms*⁴.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A imagem 8 representa um vídeo de autoria que os estudantes produziram no momento 4 da Unidade Didática (UD), evidenciando resultados de aprendizagens gerados.



Imagem 8: Imagem capturadas do vídeo de autoria dos estudantes

Fonte: Protocolo de pesquisa (2020)

Na imagem 8 os estudantes criaram uma narrativa com objetivo didático de esclarecer a distinção entre alergia alimentar e intolerância. Os estudantes dão voz às personagens criadas dublando-as em espanhol. Na concepção de formação integral proposta por Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem não se reduzem às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais, mas são todos aqueles que de alguma forma possibilitam desenvolvimento de capacidades afetivas, de inserção social e também de relações interpessoais.

Outro produto resultante da aprendizagem dos estudantes foi uma dramatização em vídeo, em que abordavam sobre a necessidade de ações estruturais para se promover a segurança alimentar, como emprego e saúde, através da agricultura sustentável e incentivos à agricultura familiar. Este resultado mostra que a educação profissional deve conectar-se à realidade do mundo do trabalho, e esta apresenta um estado permanente de mudança e alterações tanto estruturais, quanto conjunturais (BRASIL, 2013).

As informações coletadas por meio dos formulários virtuais evidenciam, conforme o gráfico 1, que os objetivos de aprendizagem baseados nas concepções de formação integral, como proposto por Zabala (1998) foram alcançados, e a função educacional do ensino de línguas pautada no desenvolvimento da reflexão crítica, foi materializada através desta UD.

⁴ Os *Breakout Rooms* são sub salas que podem ser criadas através de uma extensão do Google Chrome e possibilita o docente acompanhar as discussões de grupos dentro do Google Meet e assim intervir e conduzir as discussões conforme a necessidade. A utilização da ferramenta possibilita uma maior interação entre os estudantes e entre professor e estudantes.

O gráfico 1 representa a perspectiva dos estudantes sobre os objetivos de aprendizagem alcançados a partir da utilização do método do caso. Segundo as respostas coletadas através de questionário os estudantes indicaram e pode se observar que foi possível desenvolver aprendizagens voltadas para comunicação, análise do entorno social e solucionar problema real, reiterando o que Mattar (2017) propõe acerca da utilização no método do caso no contexto de aprendizagem.

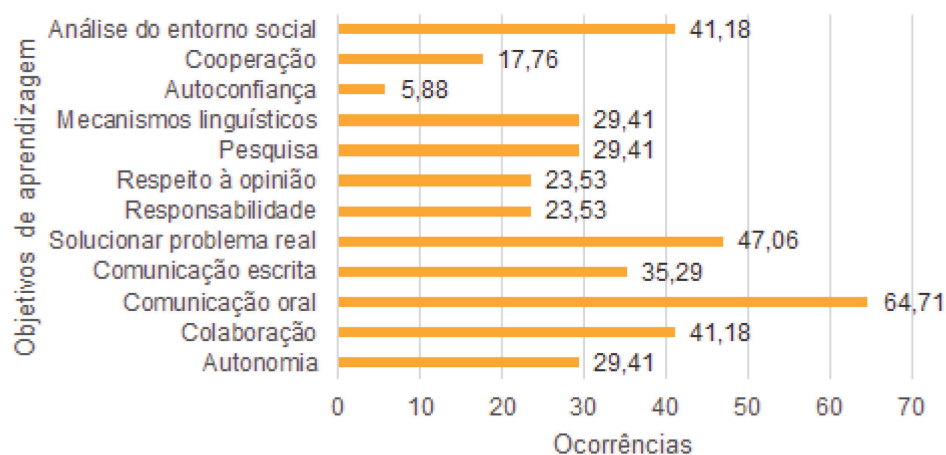


Gráfico 1: Método do caso: objetivos de aprendizagem x percentual de ocorrências

Fonte: Próprios autores, a partir de dados da pesquisa (2020)

Acerca da percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre a sala de aula invertida, foram agrupadas em duas categorias de análise: vantagem e desvantagem.

Na categoria vantagem, os estudantes destacaram oito fatores: a importância de aprender previamente sobre o tema, maior envolvimento com a disciplina e a atividade, possibilidade de recorrer a mais materiais para estudar, saber mais do assunto que será abordado, ganhar tempo para o debate em sala de aula, pesquisar antes sobre o tema, poder opinar sobre a temática sugerida e colocar em debate os conhecimentos adquiridos.

Na categoria desvantagem, os estudantes destacaram os quatro fatores: alguns alunos poderiam não ler o material disponibilizado antes da aula, nem todos têm acesso à internet, a sobrecarga de atividades extraclasse ou esquecer de acessar o material.

A partir dessas análises é possível pensar ações em que se possa contornar essas possibilidades apresentadas pelos estudantes.

As metodologias ativas, segundo Mattar (2017) representam uma mudança da visão pedagógica, que passa a privilegiar o senso de responsabilidade do estudante, assim como o desenvolvimento de tarefas colaborativas em detrimento da competição. As atividades desenvolvidas, segundo a perspectiva dos estudantes, buscaram enfatizar a importância da reflexão e da autonomia, desenvolver habilidades tanto cognitivas quanto socioemocionais, estimular o reconhecimento de problemas do mundo atual, ressaltando a capacidade de o aluno intervir e promover as transformações necessárias.

Ao final da execução da UD, os estudantes preencheram um questionário de avaliação das atividades realizadas, cujo objetivo foi sondar a percepção dos mesmos para aperfeiçoar a prática educativa. Os resultados coletados mostram que os respondentes utilizaram os adjetivos **dinâmico** (e suas variantes) e **interativo** para descreverem as atividades executadas utilizando metodologias ativas, conforme se observa nos excertos extraídos desse instrumento de pesquisa: “o habito de praticar o idioma em grupo e da forma **dinâmica** que foi passada, contribuiu para o desenvolvimento do corpo estudantil de uma maneira fácil e mais divertida”, “pois de maneira **dinâmica** a professora envolveu todos os alunos nas atividades”(destaques realizados pela pesquisadora para evidenciar as categorias de análise). Na resposta abaixo, pode-se perceber que a escolha por metodologias ativas possibilitou uma melhor aprendizagem “de maneira **dinâmica** aprendemos mais pois elas nos ajudaram a compreender a língua de modo **interativo**”. (destaques realizados pela pesquisadora para evidenciar as categorias de análise).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças no contexto social trouxeram a necessidade de se repensar a educação nos dias atuais. O trabalho pedagógico baseado apenas na transmissão de informação não faz mais sentido no âmbito educacional. Tornou-se necessário buscar caminhos para se ressignificar a prática educativa pautada nos novos paradigmas da sociedade. Experiências sobre a aprendizagem centrada no estudante têm se mostrado como possível caminho para materializar ações pedagógicas mais contextualizadas e para se criar ambientes de aprendizagem significativa a partir de metodologias ativas.

Este artigo teve como objetivo apresentar uma unidade didática baseada em metodologias ativas e implementada a partir das concepções de formação integral. A unidade foi aplicada a cinquenta e nove estudantes do Ensino Médio Integrado na disciplina de Língua Espanhola para analisar o uso de métodos ativos nesta modalidade de ensino.

Os resultados da investigação apontam que as metodologias ativas configuram como recurso potencial para ressignificar o trabalho pedagógico na perspectiva do ensino integrado, pois possibilitam promover a formação ampla dos estudantes para autonomia e processo reflexivo, além de uma aprendizagem mais contextualizada. Ao implementar práticas a partir da utilização de metodologias ativas, deve-se conjuntamente desenvolver a visão crítica dos estudantes em relação à sua realidade social, para que este possa atuar sobre ela adaptando-a à sua necessidade. Portanto, é necessário estabelecer objetivos de aprendizagem que estejam alinhados com a formação de cidadão crítico e engajado no mundo civil e que promova uma educação consciente, reflexiva relacionada à realidade e à prática social.

Espera-se que este trabalho contribua para outras investigações no contexto da formação integral tanto no Ensino Médio Integrado quanto nas demais etapas de ensino para que as práticas educativas sejam construídas sobre bases mais críticas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasil, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2xKelle>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 127-164.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: 06 jan. 2021. Edição 3. Seção 1, p.19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 29 jul. 2021.

- FRIGOTTO, G.; ARAÚJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: Gaudêncio Frigotto (org.). *Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249-266.
- MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abelache*, ano 4, n. 6, 2014, p. 165-185.
- MATTAR, J. *Metodologias ativas para educação presencial, blended e à distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. (org.). Ponta Grossa: Foca-Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. 2. ed.rev. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: à teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 4, n. 1, p.4-22, 2020.
- PARAQUETT, M. Gêneros discursivos em contextos de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH, 2006. p. 83-89.
- SILVA JÚNIOR, A. F. Unidade didática para a aula de espanhol no contexto da pandemia de covid-19. *Revista Linguagens & Letramentos*, Cajazeiras, Paraíba, v. 5, n. 1, jan.-jun., 2020.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, ser./dez. 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENTE, José Armando. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição especial n. 4, p.79-97, 2014.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Recebido em 30/07/2021. Aceito em 05/11/2021.

POR LA DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN BRASIL. LA INTERIORIZACIÓN DE SU ENSEÑANZA EN LA REGIÓN NORDESTE

**PELA DEFESA DO ENSINO DE ELE NO BRASIL. A INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO DA
REGIÃO NORDESTE**

**FOR THE DEFENSE OF SPANISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL. TEACHING IN THE
COUNTRYSIDE OF THE NOTHEAST REGION**

Glauber Lima Moreira*

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Maria Djany de Carvalho Araújo**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Gretel Eres Fernández***

Universidade de São Paulo

* Profesor adjunto de Lengua Española en el curso de Bacharelado em Turismo en la Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar). Doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Hizo su carrera en Letras Portugués y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com.

** Docente en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), con actuación en la Enseñanza Media, Tecnológica y Superior. Máster en Lingüística Aplicada por la Universidade Estadual de Ceará (PosLA-UECE), concluido en 2017. Graduación en Filología: Portugués/Español por la Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE), concluido en 2001. E-mail: djanydcarvalho@hotmail.com.

*** Docente jubilada de la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo, donde actuó en el curso de Licenciatura en Lengua Española y en el Posgrado en el área de Educação, Linguagem e Psicologia. Doctora en Educación por la misma institución (1998) y realizó estudios posdoctorales en la Universidad de Murcia el año 2009. E-mail: igmefern@usp.br.

RESUMEN: Este trabajo tiene el objetivo de presentar datos sobre la enseñanza de la lengua española en el Nordeste de Brasil, considerando las realidades de las ciudades del interior, y las leyes N° 11.161 y N° 13.415, de 2005 y 2017, respectivamente. Según se observa, en las últimas décadas hubo un avance en la oferta de la lengua española, en cursos de graduación y en la enseñanza básica, todo ello a partir de la ley N° 11.161/05, pero esa realidad cambia a partir de la Ley N° 13.415/17, cuando muchas ciudades redujeron la carga horaria de la referida asignatura. Los datos utilizados como corpus fueron recogidos por medio de la aplicación virtual de un cuestionario al que respondieron 69 profesores de las nueve provincias de la región. Los datos recogidos y su correspondiente análisis señalan que la oferta de trabajo y el interés de los estudiantes de graduación en seguir la carrera de profesor de español ha disminuido debido a la no obligatoriedad de la enseñanza de español en las escuelas, aunque otros muchos sigan luchando por sus derechos pues creen y defienden la importancia del idioma para los brasileños.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de español. Políticas públicas. Interiorización del español. Políticas lingüísticas. Nordeste.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar dados sobre o ensino da língua espanhola no Nordeste do Brasil, considerando as realidades das cidades do interior, e as Leis N° 11.161 e N° 13.415, de 2005 y 2017, respectivamente. Como observamos, nas últimas décadas teve um avanço na oferta da língua espanhola, nos cursos de graduação e no ensino básico, depois da Lei N° 11.161/05, porém essa realidade mudou a partir da Lei N° 13.415/17, quando muitas cidades reduziram a carga horária da referida disciplina. Os dados utilizados como corpus foram coletados através da aplicação virtual de um questionário, respondido por 69 professores dos nove estados da região. Os resultados mostram que a oferta de trabalho diminuiu devido a oferta do ensino não ser, no momento, obrigatória nas escolas, ainda que muitos professores seguem lutando pelos seus direitos e defendem a importância do idioma para os brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol. Políticas públicas. Interiorização do espanhol. Políticas linguísticas. Nordeste.

ABSTRACT: This study aims at presenting data about the Spanish language teaching in the Northeast of Brazil, considering the realities of countryside cities, and the laws No. 11.161 and No. 13.415, of 2005 and 2017, respectively. According to what has been observed, in the last decades, there was an advance in the offer of the Spanish language, in degree courses and in middle and high schools, all of this from law No. 11.161 / 05, however this reality has changed from law No. 13.415 / 17, when many cities reduced the workload of this school subject. The data used as corpus were collected through the virtual application of a questionnaire answered by 69 teachers from the nine states in the Northeast region. The analysis of the data presents that the job offer and the interest of the degree student in following the teaching career has greatly decreased due to the non-obligation of teaching Spanish in schools, although many others continue fighting for their rights once they believe and defend the importance of this language for Brazilians.

KEYWORDS: Spanish Teaching. Public Policies. Spanish Teaching in the Countryside. Linguistic Policy. Northeast.

1 INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la globalización, de los medios digitales y de la conectividad en que cada individuo ejerce cierta interferencia mientras todos están influenciados, parece que, sucesivamente, el ser humano es instigado a conocer de todo como, por ejemplo, dominar innúmeras habilidades, conocer varios idiomas y diferentes culturas, etc. Partiendo de un punto de vista educativo y de formación profesional docente, el mercado de trabajo le requiere, al individuo, la competencia comunicativa en diferentes idiomas (SEDYCIAS, 2005), pues como afirman Sousa y Araújo (2021, p. 341-342) “[...] la inversión en comunicación bilingüe/trilingüe debería ser el foco, tomando en cuenta motivar a los profesionales a aprender lenguas extranjeras, no solo para diferenciarse en el mercado laboral, sino para autodiferenciarse¹”. Por tanto, tener conocimientos plurilingüísticos y pluriculturales en un idioma extranjero determinado se ha vuelto esencial e indispensable para que cada uno alcance sus objetivos, sean cuales sean, con más facilidad y eficacia (Cf. ARAÚJO, 2019).

¹ En el original: [...] o investimento em comunicação bilingue/trilingue deveria ser o alvo, tendo em vista motivar os profissionais a aprender línguas estrangeiras, não só para se diferenciar no mercado de trabalho, mas para se autodiferenciar. (Esta y todas las demás son traducciones libres de los autores de este artículo.)

En este sentido, toda esa necesidad y exigencia del mundo laboral actual genera, en el campo de la educación, una reivindicación de adaptarse a las demandas existentes con respecto a la ocupación docente. Por eso, las escuelas, las universidades, los cursos regulares de idiomas, así como las varias plataformas en línea, tienen como objetivo proporcionar la posibilidad de adquirir conocimientos en un idioma extranjero (ERES FERNÁNDEZ, 2020), ofreciendo cursos presenciales, semipresenciales y virtuales. Estos últimos ya estaban en boga y, hoy día, son los más utilizados en la educación y en los trabajos de manera general debido a la pandemia del COVID-19 que se enfrenta en todo el mundo.

Actualmente, se ofrece una cantidad significativa de cursos de idiomas extranjeros y de cursos superiores en Letras con titulación en Lengua Española en todo el territorio nacional. Se sabe que todavía no es suficiente para la demanda, pero en comparación con el pasado, se ha demostrado que estas ofertas, en muchos de los municipios brasileños, han aumentado de manera exponencial (ARAÚJO; MOREIRA, 2021). Sin embargo, esta accesibilidad no siempre fue tan fructífera como lo es en estos momentos. Sabemos que antes hubo dificultades para proporcionar acceso al aprendizaje de idiomas en las capitales y en los grandes centros urbanos, y se puede constatar una mayor dificultad en las regiones del interior de las provincias debido a varios factores no facilitadores como, por ejemplo, la falta de profesionales calificados; la falta de interés por parte de las instituciones públicas y privadas en ofrecer tales asignaturas; la baja demanda por parte de los ciudadanos; la falta de acceso a los materiales didáctico-pedagógicos dirigidos a la enseñanza de idiomas, por nombrar algunos de ellos. Rossi y Martín (2013) relatan que “[...] la ley aprobada en 2005 obligaba a las escuelas a ofrecer la enseñanza del idioma (español) en todo el país. Pero, huecos en la legislación permiten que la oferta llegue a pocos”.

Todos estos “problemas” mencionados atraviesan por las cuestiones legalistas con respecto a la educación, como, por ejemplo, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCM), la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), así como las leyes federales específicas como, por ejemplo, la Ley nº 11.161, que trataba exclusivamente acerca de la enseñanza de lengua española; y la Ley nº 13.415, que presenta varias temáticas relacionadas a la educación básica brasileña, incluso sobre la enseñanza de lenguas.

Por tanto, y con el propósito de no centrarse en las capitales, este estudio tuvo como objetivo recolectar, presentar, analizar y discutir algunos datos relacionados a la oferta de enseñanza de la lengua española en la región del Nordeste de Brasil, con énfasis en el interior de nueve provincias. Además, se propuso a investigar el impacto inicial de la oferta y de la enseñanza de la lengua española tras la alteración de la legislación que trata de la enseñanza del español en las instituciones brasileñas – públicas y privadas.

En este sentido, este artículo está estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado hablamos de manera general sobre la enseñanza de la lengua española en el contexto educacional brasileño. En el segundo, presentamos los datos metodológicos que estructuran nuestro trabajo. En la tercera sección tenemos el análisis de los datos recogidos y, por último, las consideraciones finales a las que nos condujeron nuestras reflexiones.

2 APORTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL: CONTEXTO GENERAL

La enseñanza brasileña se rige por la LDB (BRASIL, 1996 y las correspondientes modificaciones posteriores) y por la BNCC (BRASIL, 2018), documentos que determinan el funcionamiento y la reglamentación de la educación brasileña. La Ley nº 13.796 de la LDB, de 3 de enero de 2019, modificó sustancialmente la Ley nº 9.394 de 20 de diciembre de 1996. La BNCC pasa a ser también, a partir de 2018, el documento orientador y reglamentario para la elaboración de los currículos escolares y las propuestas pedagógicas relacionadas a la enseñanza brasileñas en los niveles de educación infantil, fundamental y medio, para todas las instituciones públicas y privadas. (ERES FERNÁNDEZ, 2018; ARAÚJO; MOREIRA, 2021).

Hablando sobre la enseñanza de idiomas en la educación brasileña, los documentos divergen significativamente, pues: “Por su carácter de sistema simbólico, como cualquier lenguaje, ellas [las lenguas] funcionan como medios para acceder al conocimiento y,

por lo tanto, a las diferentes formas de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir la realidad, lo que le propicia al individuo una formación más amplia y, a la vez, más sólida”² (BRASIL, 2000, p. 26).

Es importante decir que, según los PCN (2000), tener acceso a la enseñanza de las lenguas extranjeras es tener oportunidad y aproximación a los conocimientos diversos y a la cultura de los demás. De acuerdo con la BNCC: “Pese a las diferencias entre una terminología y otra, sus énfasis, puntos de contacto y eventuales superposiciones, el tratamiento que se le da al componente en la BNCC prioriza el foco de la función social y política del inglés y, en ese sentido, pasa a tratarla en su estatus de lengua franca”³ (BRASIL, 2018, p. 237).

Comparando los dos documentos anteriores, se puede percibir que los PCN valoran y fomentan el conocimiento de la diversidad lingüístico-cultural y, por consiguiente, toman en consideración la multiplicidad de idiomas ofrecidos para que el estudiante disfrute del derecho al acceso a la enseñanza de diferentes idiomas en el ámbito escolar, mientras que la BNCC prioriza solamente el idioma inglés y, con eso, se fortalece aún más la hegemonía de este idioma (BRASIL, 2018).

Como se mencionó en la cita anterior, es importante señalar que la función social del lenguaje está vinculada a la función política y también a la económica, histórica y cultural de un determinado país, las cuales están íntimamente relacionadas con las políticas lingüísticas (Cf. FAGUNDES *et al*, 2019). En este sentido, consideramos que este es un tema que todavía necesita mucha atención en todo el territorio de Brasil y en las provincias de la región del Nordeste brasileño, sobre todo con la revocación de la Ley n° 11.161, conocida como la “lei do Espanhol”, la cual determinaba la oferta obligatoria de dicho idioma en las escuelas a través de las políticas lingüísticas para garantizar la continuidad de la oferta de la lengua española (ERES FERNÁNDEZ, 2021, p. 15).

Como afirman Almeida Filho; Eres Fernández (2019) y Orlandi (2007), las políticas lingüísticas siempre han estado a favor de los intereses del crecimiento de la educación del país, principalmente tocante a los temas políticos y económicos. En Brasil, durante muchos años, cuando se trataba de la enseñanza de lenguas extranjeras, el énfasis casi siempre estuvo en la enseñanza de la lengua inglesa, aunque también se le dio destaque al francés como lengua extranjera durante las décadas de 1930 y 1960. Chervel (1999, p. 166-7) nos advierte claramente que “[...] a partir de los principios del siglo XX, hubo una ‘modernización’ de las humanidades, siendo que el carácter clásico de estas humanidades fue reemplazado por la enseñanza de ‘lenguas vivas’, encabezada por la lengua francesa”⁴.

Con respecto a la lengua española, se destaca su relevancia en el mundo, ya que es el segundo idioma oficial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En el contexto de América Latina, su relevancia se reitera no únicamente a causa de la importancia geográfica, sino, sobre todo, debido al contexto del Mercado Común del Sur (Mercosur). En el ámbito de la educación nacional brasileña, podemos señalar el caso del *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) y otros exámenes de acceso en todo el país, en que los postulantes prefieren este idioma para ingresar a las universidades públicas federales; en algunas universidades estatales; y en los Institutos Federales que, a partir de los 2008, empiezan a ofrecer también cursos superiores. Además, destaca su elección por parte de los candidatos que postulan a un cargo público, como por ejemplo el concurso de la *Policia Rodoviária Federal* (PRF) que ofrecerá a los candidatos la opción de los idiomas inglés y español (TRISTÃO, 2021).

A pesar de estos elementos que podrían corroborar y fomentar fácilmente la justificación de la oferta obligatoria del español y, por tanto, la continuidad de la asignatura mencionada en la red de educación pública y privada, sabemos que, lamentablemente, esta no es la realidad actual. Sobre el tema, MOREIRA (2018, p. 15) señala que: “Para alcanzar esta etapa ha sido imprescindible el apoyo y actuación del Gobierno Federal y el Ministerio de Educación (MEC) y la organización de las asociaciones de profesores de español

² En el original: “Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas [as línguas] funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida”.

³ En el original: “Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca”.

⁴ En el original: “A partir do início do século XX, houve uma ‘modernização’ das humanidades, sendo que o caráter clássico delas foi substituído pelo ensino das ‘línguas vivas’ liderado pela língua francesa”.

de sus respectivas provincias. La labor de estas últimas es especialmente relevante para defender la permanencia de la enseñanza de ELE en el sistema”.

Es importante decir que la Ley n° 11.161, de 5 de agosto de 2005 establecía, en su artículo 1°, que la enseñanza de este idioma debería ser de “[...] oferta obligatoria para la escuela y matrícula opcional para el estudiante [...] en los currículos de la enseñanza media”⁵ (BRASIL, 2005). Además, en su artículo 3°, mencionaba que “los sistemas de educación pública establecerán Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, cuya programación necesariamente incluirá la oferta de la lengua española”⁶.

Sin embargo, la ley en cuestión enfrentó un problema: ¿cómo brindar la enseñanza del español en las escuelas si no había suficientes profesionales habilitados para ejercer tal función? Y, en base a esta premisa, surgieron nuevos enfrentamientos: ¿era mejor ofertar la lengua española incluso sin profesionales calificados, o no ofrecerla hasta que hubiera un grupo de profesorado capacitado? Estas preguntas, a la vez, están directamente relacionadas con la oferta de los cursos superiores de grado en lengua española, ya que el mercado laboral calificado se relaciona exactamente con la capacitación de docentes necesariamente habilitados y calificados.

Sobre este asunto, restablece la importancia de las políticas lingüísticas un tema que, a la vez, parte de las instituciones educativas y, en algunos casos, los mismos docentes todavía lo consideran tabú, porque durante muchos años la única lengua extranjera que se tenía en cuenta a la hora de ofrecerla en el sistema educativo brasileño ha sido la lengua inglesa, y se consideraba imposible incluir otra, como se comprueba en el siguiente fragmento: “Intervenir directamente sobre la enseñanza de una lengua extranjera en los currículos escolares supone una clara política lingüística y educacional que, en el caso de la Ley n° 13.415/2017 refleja la valoración del monolingüismo y fortalecimiento de la hegemonía mundial de la lengua inglesa en nuestro país”⁷ (PONTES; PEREIRA; MOREIRA, 2020, p. 421).

Y antes de dar continuidad con esta temática se hace necesario definirla. Varela (*apud* RODRIGUES, 2010, p. 15) señala que: “Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su ámbito, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos”.

Como podemos contemplar en las palabras del autor en la cita anterior, las políticas lingüísticas están estrechamente relacionadas con las políticas públicas y que formalizan las instrucciones legales, aquí llamadas de prescripciones. De acuerdo con Rajagopalan (2008, p. 14),

[...] política lingüística y planificación lingüística son, sin lugar a duda, temas que abarcan interferencia deliberada en el destino de una lengua (o de varias lenguas). Son actividades declaradamente normativas, prescriptivas. De ahí el motivo por el cual los lingüistas siempre tuvieron cierta dificultad en claramente asumir posturas políticas, puesto que su grito de guerra — gesto que cabe dentro de la política de la lingüística — siempre fue el de insistir en que sus investigaciones científicas eran rigurosamente descriptivas, jamás prescriptivas.⁸

De hecho, son cuestiones lingüísticas, políticas y, sobre todo, sociales, puesto que

⁵ En el original: “[...] oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio”.

⁶ En el original: “Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”.

⁷ En el original: “Intervir diretamente sobre o ensino de uma língua estrangeira nos currículos escolares consiste em uma nítida política linguística e educacional, que no caso da lei n° 13.415/2017 reflete a valorização do monolingüismo e fortalecimento da hegemonia mundial da Língua Inglesa em nosso país”.

⁸ En el original: “[...] política linguística e planejamento linguístico são, sem sombra de dúvida, questões que envolvem interferência proposital no destino de uma língua (ou de várias línguas). São atividades escancaradamente normativas, prescriptivas. Daí o motivo pelo qual os linguistas sempre encontraram certa dificuldade em abertamente assumir posturas políticas, posto que o seu grito de guerra — gesto que cabe dentro da política da linguística — sempre foi o de insistir em que suas investigações científicas eram rigorosamente descritivas, jamais prescriptivas”.

[...] la política lingüística no tiene nada que ver con la lingüística; ella tiene todo que ver, eso sí, con la política, entendida como una actividad en la que todo ciudadano — todos, sin excepción — tiene el derecho y el deber de participar en condiciones de absoluta igualdad, sin importarse con clase económica, sexo, orientación sexual, edad, nivel de escolaridad, y así sucesivamente. Y no solo el derecho de expresar sus opiniones libremente, sino, además, de hacerse oír y respetar por ellas (por más anticuadas e indignantes que puedan parecer).⁹ (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22)

Por tanto, el derecho a acceder a la educación pública y de calidad y, en particular, a los estudios de una lengua extranjera concreta debe ser de manera homogénea, así como la justicia tocante al derecho y a la defensa de la educación superior, pública y gratuita, entre las clases menos favorecidas y trabajadoras, hombres y mujeres, en capitales y pueblos, lo que indica la necesidad de que no solo brinde oportunidades, sino que se haga de manera concreta, justa y legal. Según Severo (2013, p. 462), “aún con respecto a la dinámica de una política lingüística en red, la oficialización, a nivel federal o municipal, no implica necesariamente éxito en relación con la circulación y la legitimación de los idiomas”. En otras palabras, no es suficiente que la ley exista, sino, sobre todo, que sea empleada e implementada de modo especial porque se refiere a cuestiones relacionadas a los derechos de ciudadanía a la educación.

En un contexto educativo, las clases de lenguas extranjeras son consideradas a menudo menos importantes, las cuales incluso, muchas veces, sirven meramente para complementar la carga horaria del currículum escolar y, además, se ofrecen fuera del horario escolar normal juntamente con las otras asignaturas (llamado en Brasil de *contraturno*). Según datos de British Council (2019, p. 51), hay “[...] factores que generan sentimiento de desvaloración del profesor y de la enseñanza de la lengua extranjera¹⁰”.

Aunque parezca incoherente, esta sigue siendo una realidad conmovedora en el contexto educativo brasileño. Y, en la región Nordeste del país, este hecho no es tan diferente de lo que ocurre en las demás provincias del territorio nacional.

A pesar de saber que varias instituciones superiores ya estén ofreciendo cursos de licenciaturas en español, tanto en las unidades situadas en las capitales como en las ubicadas en el interior¹¹ (aunque son pocas opciones todavía), muchas veces las clases de lenguas extranjeras, en las escuelas, son impartidas por profesores “semicualificados” en el campo de la formación de las asignaturas y, por lo tanto, no proporcionan una capacitación del todo adecuada e ideal para el papel de la formación del futuro profesor de español, cuyo escenario ya se ha reducido significativamente a causa de la revocación de la Ley n° 11.161, como hemos dicho antes. Según Celani (2010, p. 61): “[...] la enseñanza de lengua extranjera en la escuela, principalmente en la escuela pública, es desarrollada por profesores que no poseen siquiera el dominio que se puede clasificar como básico en la lengua extranjera que, por supuesto, deberían enseñar”¹².

Tras la promulgación de la Ley del 2005, las provincias tuvieron el plazo de cinco años para implementarla a fin de que pudieran organizarse en términos de preparación del grupo de profesorado calificado. Aunque la información señalada no fue oficializada por la Secretaría de Educación del Estado de sus respectivas provincias, las clases de español en muchos municipios y, especialmente, en sus distritos, fueron impartidas por maestros de otras áreas de idiomas, como profesores de portugués o inglés, o, en otros casos, por profesores que solamente dispondrían de un curso regular de español o, incluso, que no habían terminado la carrera de formación para la docencia de idiomas, es decir, las facultades de Filología o Letras.

⁹ En el original: “[...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão - todos eles, sem exceção - tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas e ultrajantes que estas pareçam)”.

¹⁰ En el original: “[...] fatores acarretam um sentimento de desvalorização profissional e do ensino da língua estrangeira”.

¹¹ Como se sabe, la región Nordeste de Brasil está formada por los estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte y Sergipe. En el interior tenemos, sobre todo, la modalidad de enseñanza a distancia (EaD) como, por ejemplo, el caso del instituto UFC Virtual de la *Universidade Federal do Ceará*, el cual ofrece la carrera de *Licenciatura em Espanhol* en diferentes ciudades. Para más informaciones, acceder a la página web <https://portal.virtual.ufc.br>.

¹² En el original: “[...] o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar”.

De lo expuesto hasta aquí podemos señalar que estas informaciones suscitan preguntas como las siguientes: ¿por qué no contratar docentes con conocimientos específicos, ya que hay un número significativo de profesores con grado en Letras con titulación en español? ¿Sería mejor ofrecer asignaturas de esta manera (docentes sin formación completa en Filología) o no ofrecerlas en vista de la imposibilidad de contratar profesionales con la capacitación necesaria?

A pesar de no haber respondido a estas preguntas por completo, se sabe que la implementación de los cursos de grado con titulación en lengua española en las regiones del interior del Nordeste permitió, en gran parte, la reducción del problema con respecto a la oferta del español, como también sobre la existencia de profesores debidamente titulados en este idioma en las carreras en Letras.

Una vez más, reiteramos que los problemas relacionados con las políticas lingüísticas en Brasil no pueden ser tratados sin tener en cuenta las políticas públicas de cada región o provincia, puesto que debemos tomar en consideración las características específicas de cada lugar y, también, de cada institución de enseñanza, pues cada una presenta su realidad. Según Eres Fernández (2018, p. 09):

La enseñanza y aprendizaje de español en la educación regular en Brasil ha estado, a lo largo del tiempo, marcada por las determinaciones impuestas por las políticas públicas vigentes en cada momento, sean las políticas lingüísticas, las de formación docente o de enseñanza de idiomas. Esas orientaciones oficiales han llevado a que algunos idiomas hayan ocupado un lugar más o menos privilegiado, mientras otros no han sido considerados de gran importancia. En el caso específico de la lengua española, pese a la situación geográfica brasileña, a los factores históricos y a los intereses políticos, comerciales y culturales que favorecerían su inclusión temprana entre las asignaturas obligatorias, su oferta en el currículo regular tuvo que pasar por un extenso e inconstante proceso marcado por altibajos en el que no siempre se ha valorado su enseñanza.

Lo que se observa es que las políticas gubernamentales influyen directamente la adopción de las políticas lingüísticas. Lamentablemente en los últimos años es de sentido común entre los profesores de español y la comunidad académica que la revocación de la Ley nº 11.161 trajo perjuicios a la enseñanza de lenguas en Brasil. Como destacan Pontes, Pereira y Moreira (2020, p. 424): “Consideramos que la posible retirada de la enseñanza del Español de los colegios supone un total retroceso educacional y una falta de respeto en desacuerdo con las políticas lingüísticas y en oposición a todo lo que las instituciones y asociaciones de profesores de español han creado e implantado hasta el momento”.¹³

Por tanto, se cree que, para una efectiva construcción de una política lingüística que atienda a la real necesidad de la sociedad, es de fundamental importancia la participación de todos los involucrados, es decir, los gobernantes, los órganos públicos como el Ministerio y las Consejerías de Educación, así como también, y principalmente, los profesores y estudiantes de lenguas implicados directamente en esta acción.

Todo lo que hemos expuesto hasta este momento nos da un panorama de la situación por la que hemos pasado los profesores de español en Brasil de manera general y el Nordeste brasileño — como no podía ser diferente — se ve reflejado en esos problemas, razón por la cual hemos centrado nuestro estudio en ese contexto.

En el siguiente apartado presentamos la descripción de los datos metodológicos que forman parte de esta investigación.

3 METODOLOGÍA DE TRABAJO

El presente estudio es de naturaleza descriptiva y analítica (LAKATOS; MARKONI, 2003). Es del tipo cualitativo por no tener el objetivo de generalizar los datos recolectados y analizados. No obstante, presentamos resultados numéricos, y por esto se configura como una investigación cuantitativa.

¹³ En el original: “Acreditamos que a possível retirada do ensino do Espanhol das escolas representa um absoluto retrocesso educacional e uma falta de respeito em desacordo com as políticas linguísticas e em oposição a tudo que foi até o momento criado e implantado pelas instituições e associações de professores de Espanhol de todo o país”.

a) universo investigado

Esta investigación se refiere a un estudio sobre la presencia o incorporación de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en las instituciones públicas y particulares de educación de los municipios y pueblos de las provincias que forman parte de la región Nordeste de Brasil. Es decir, no hemos considerado las respuestas de los informantes que imparten clases en las capitales de estas provincias, solamente las de los informantes que imparten clases en los pueblos. Es importante destacar que hubo la participación en la encuesta de profesores de las nueve provincias que forman la región Nordeste: *Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte y Sergipe*.

b) informantes del estudio

Los informantes que participaron del estudio son profesores que actúan en la enseñanza de la lengua española. Recogemos, aquí, 69 respuestas de los participantes, 42 mujeres y 27 hombres, a partir de los 18 años.

c) instrumento utilizado

El instrumento que elegimos para la realización del estudio fue un cuestionario con 24 preguntas¹⁴ objetivas y subjetivas, divididas entre **cuestiones personales, formación académica y actuación profesional**, como veremos más adelante en el apartado del análisis de los datos. Dicho cuestionario se remitió y aplicó virtualmente a través del *Google Forms*.

Cabe decir que divulgamos el instrumento por correo electrónico enviado a las Asociaciones de profesores de español, para colegas de trabajo y también lo colgamos en las redes sociales, tales como Facebook e Instagram para mayor alcance de su divulgación. A pesar de ello, no obtuvimos la cantidad que esperábamos, pero tampoco consideramos que tengamos un número insuficiente de cuestionarios respondidos, ya que no se trata de un estudio cuantitativo.

Aunque la cantidad de profesores que participaron podría ser significativamente mayor, se considera que la propuesta ha logrado éxito ya que hay representantes de todas las provincias y, principalmente, porque la encuesta se realizó el 2020, año en el que el mundo ha estado “parado” a causa de la pandemia de COVID-19 y, por supuesto, ha aumentado bastante la demanda de trabajo de los docentes visto que estaban (y seguimos) con la modalidad de enseñanza remota y, de alguna manera, en mayor o menor medida, algunos de ellos impactados física y/o psicológicamente por dicha enfermedad.

En relación a los datos presentados en este trabajo, podemos afirmar que se trata de una compilación de informaciones reales. De esta manera, se ha utilizado una metodología del tipo descriptiva visto que se presenta un panorama general del universo elegido y los resultados obtenidos a través de las preguntas. Por esta razón, se destaca que este trabajo es de carácter puramente cualitativo.

4 ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

El análisis de las respuestas se hizo pregunta tras pregunta. Empezamos por los datos personales que comprenden cuatro preguntas: nombre; *e-mail*; sexo y edad. Es importante decir que garantizamos que los datos de los participantes no fueron revelados y sus respuestas utilizadas solo con fines académico-investigativos.

La **pregunta una** del cuestionario se refirió al sexo de los informantes y las respuestas indicaron 42 (60,9%) del sexo femenino y 27 (39,1%) del masculino, lo que confirma la mayor presencia de mujeres en la docencia de idiomas. Varias investigaciones afirman que las mujeres aún siguen como mayoría en la docencia, principalmente, en la enseñanza básica. Según el estudio de Carvalho (2018, p. 18): “Se observa que los datos obtenidos reafirman las informaciones levantadas por los autores analizados que apuntan la predominancia de las mujeres en todas las etapas de la educación básica”¹⁵.

¹⁴ Por razones de tamaño exigido por la Revista, presentamos, en este trabajo, los resultados de dieciséis preguntas de la encuesta.

¹⁵ En el original: “Observa-se que os dados obtidos reafirmam as informações levantadas pelos autores analisados, que apontam a predominância das mulheres em todas as etapas da educação básica”.

La **pregunta dos** buscó recoger la edad de los docentes participantes. Dividimos las opciones por edades, con una variación de 5 a 7 años. La mayoría (33%) tiene entre 36-40 años; 25% entre 31-35 años; con 41-45 años son 12%; 10% de los profesores tienen entre 26 y 30; así como también suman 10% los con más de 50 años; 7% los docentes con edad entre 46 y 50 años; y con un número bastante bajo están los con edad entre 18-25 años, solamente 3%. Dicho resultado revela que, entre el grupo de docentes de ELE, los jóvenes con edad inferior a los 30 años no están muy involucrados. Inferimos, con tales informaciones, que el mercado laboral no recibe con gran o fácil credibilidad profesores con poca o ninguna experiencia; los profesores recién formados prefieren seguir estudiando en cursos de postgrado para solamente después buscar su inserción en las instituciones educacionales.

La **pregunta tres** solicitó saber cuál es la provincia y la ciudad en las que el participante actúa como docente. Según los datos recogidos, 33 profesores (49%) son de Ceará; 12 participantes (18%) de Piauí; 11 (16%) docentes de Rio Grande do Norte; 3 (4%) de Paraíba; 3 (4%) de Pernambuco; 2 (3%) de Bahia, Maranhão y Alagoas; y 1 (2%) de Sergipe.

Acerca de los pueblos, los participantes estaban así distribuidos: **a)** Ceará – Camocim: 6; Granja: 4; Uruoca: 3; Quixadá y Barroquinha: 2 cada uno; Juazeiro do Norte, Tabuleiro do Norte, Itapiúna, Cedro, Palmácia, Martinópolis: 1 cada uno; 4 profesores no identificaron la ciudad; **b)** Rio Grande do Norte – Natal¹⁶; 3; Mossoró: 3; Pau dos Ferros: 1; Portalegre: 1; **c)** Paraíba – João Pessoa: 1; y 2 que no indicaron el municipio, solo la provincia; **d)** Bahia – 1 de Salvador y otro de Itaparica; **e)** Piauí – 1 docente que no identificó el municipio; Teresina: 3; y 1 de cada uno de los siguientes municipios: Pio IX, Uruçuí, Angical, Pedro II, Paulistana, Picos, Piripiri y Porto; **f)** Pernambuco – obtuvimos 3 participantes, 1 de cada uno dos siguientes municipios: Salgueiro, Petrolina y Recife; **g)** Maranhão y Alagoas, 2 participantes contestaron a la encuesta. Los sujetos de Maranhão son de las ciudades de São João dos Patos y de Rosário. En Alagoas, los dos participantes son de Maceió, pero imparten clases en los poblados y, por fin, la provincia de Sergipe, cuyo participante es de Aracaju. Como hemos visto, por tanto, tuvimos la mayor participación de profesores de tres provincias: Ceará, Piauí y Rio Grande do Norte. Pérez y Laseca (2009, p. 4) señalan que: “Cabe destacar las mejoras en Piauí (PI) y Ceará (CE), que hoy cuentan con una red importante de escuelas, públicas y privadas, donde se estudia español. Según nuestros datos, se imparte en todas las escuelas de enseñanza media de Piauí y en 87 escuelas públicas de 35 municipios de Ceará”.

La **pregunta cuatro** averiguó sobre el nivel de formación académica en ELE de los informantes. Es importante decir que en esta pregunta tenemos variación de respuesta ya que ellos podrían elegir más de una de las opciones del cuestionario. Tomando las respuestas de los docentes que han dado solamente una opción de respuesta se constata que el mayor porcentaje — 49% — corresponde a dos opciones: docentes que poseen la “Graduación”, y docentes que han optado por la respuesta “Otros”. Los participantes que optaron por solamente una opción de respuesta fueron 55, divididos de la siguiente manera: 1 que eligió únicamente “Curso Regular de Lenguas” (2%); 27 que solo optaron por “graduación” (49%); y 27 que marcaron exclusivamente la opción “Otro” (49%). Del total, 14 docentes escogieron más de una opción: 6 contestaron “Graduación y Otro”; 4 docentes señalaron “Curso Regular de Lenguas y Graduación”; 3 indicaron “Curso Regular de Lenguas, Graduación y Otro”; y 1, “Curso Regular de Lenguas y Otro”. Se destaca que la mayor parte de los profesores — casi la mitad (49%) — afirma tener la formación superior “Graduación”. Y que, considerando los participantes que han elegido más de una opción se verifica que a pesar de la variación de respuestas, la mayoría indica que ha realizado un “Curso Regular de Lenguas”. Además, es importante decir que los encuestados que señalaron la opción “Otro” no informaron el nombre o el tipo del curso.

La **pregunta cinco** solicitó informaciones acerca del “Curso Regular de Lenguas”, en la cual indagamos la identificación del curso y el nombre de la institución. Se destaca que, además de un curso de formación superior, es importante al alumno tener una certificación de un “Curso Regular de Lenguas”, preferiblemente concluido antes de la graduación para que pueda acceder, comprender y participar de manera más eficiente durante su grado. Destacamos primeramente que 14 participantes mencionaron no tener ningún curso regular de lengua española. Registramos también 1 participante que respondió “No comprendí”; 1, “No respondió”; y 1 informó solamente “Ceará”. Dado que son participantes de nueve provincias y la pregunta era subjetiva, hay una gran variedad de respuestas para esta cuestión: 9 (27%) participantes mencionan el curso de lengua española ofertado por la Casa de Cultura Hispánica, de la *Universidade Federal do Ceará* (UFC); 5 (15%) docentes informaron el Curso de lenguas de IMPARH

¹⁶ Es importante recordar que, para este estudio, no consideramos los profesionales que actúan en las capitales de las provincias investigadas.

(*Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos*); y 1 (3%) profesor cita el Núcleo de Lenguas de la *Universidade Estadual do Ceará, campus Centro de Humanidades* (UECE-CH), todos ubicados en Fortaleza, Ceará. Hay 2 participantes (3%) que informaron el curso del Núcleo de Lenguas de la *Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará* (FECLESC/UECE) en Quixadá. Como opción de formación se destacan dos cursos regulares de lenguas de Ceará: “Casa de Cultura Hispánica (UFC)” e Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH).

Como mencionado anteriormente, obtuvimos información de nueve provincias y por eso hay una gran variedad de respuestas y de indicación de cursos. Cada uno de los siguientes cursos listado a seguir fue indicado por solamente un(a) participante: Centro Cultura Brasil Espanha; Wizard; Skill; CCAA; Lengua Española Aplicada al Turismo (UVA); Lengua Espanhola e Inglesa – Prominas; Curso de Español del Instituto Elpídio Donizetti; Curso de español de un curso virtual (Cursosvirtuais.net); Curso básico de español del Instituto Universal Brasileiro (IUB); Curso de Español de la FAFIBE, hoy UNIFAFIBE; Curso de español del Serviço Nacional do Comércio (SENAC-RJ); Curso de español del Núcleo de Estudios Hispánicos de la Universidade do Estado da Bahia (NEHIS-UNEB); Extensión- Español básico – IFMA; Español – IFRN; Actualización para Profesores de Español (Consejería de Educación - Embajada de España en Brasil); Curso básico (nivel Intermediario, por el Ensino Nacional; curso avanzado por la Kultivi; y Curso de Espanhol para estrangeiros/Universidade Ibero Americana da Cidade do México.

Algunos de los docentes encuestados indicaron solamente el curso universitario de graduación, objeto de respuesta para la pregunta siguiente.

La **pregunta seis** consultó sobre la formación académica superior de los participantes. Todos los profesores informaron poseer formación superior, la mayoría en Letras Español (85%) y una pequeña parte (15%) en otra área. Consideramos muy positivo contar con profesores titulados en español, pues, además de valorar el área, supone ofrecer a los aprendices una mejor calidad de cursos, ya que las carreras específicas, como se sabe, están dedicadas a los estudios lingüísticos, literarios y pedagógicos, todos ellos imprescindibles para cuantos se ocupan o pretenden dedicarse a la docencia. Según Eres Fernández (2008, p. 280):

En lo que se refiere específicamente a la asignatura de Metodología (o Prácticas) de la Enseñanza de Español, es fundamental que los programas incluyan discusiones relacionadas a las concepciones de lengua y de su enseñanza, a las teorías de adquisición y aprendizaje de idiomas, a los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, a la corrección de errores y evaluación del aprendizaje, a las competencias y habilidades lingüísticas a ser desarrolladas en los diferentes niveles de enseñanza, a las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, a la vinculación efectiva de los aspectos culturales a la enseñanza de la lengua extranjera, entre otras, y que todos los segmentos – incluso aquellos no previstos en los textos legales – sean objeto de reflexiones entre los futuros profesores.

Aunque la mayoría de los participantes tengan curso superior, es importante decir que, lamentablemente ni todos los profesores que actúan en la enseñanza de español poseen formación específica en el área. Según las respuestas, imparten clases de Español profesores de Portugués, Inglés, Historia, Educación Física y Geografía.

Este hecho permite inferir que no se valora, como es debido, ni la carrera, ni el campo de la lengua española, puesto que se refuerza la falsa creencia de que no es necesario tener formación específica o buenos conocimientos lingüísticos y pedagógicos para dedicarse a la docencia de ese idioma. De esa forma, se rebaja tanto la asignatura como el profesorado a una categoría que solo refuerza lo que las determinaciones oficiales ya lo han explicitado: su exclusión de la ley de obligatoriedad.

La **pregunta siete** buscó saber cuáles son los cursos de postgrado realizados por los informantes. Esta cuestión también le permitía al profesor señalar más de una alternativa, pero 66 participantes indicaron solo una opción de titulación: 32 indicaron haber cursado Especialización (46%); 20 Máster (29%); 7 Doctorado (10%); 1 Postdoctorado (1%) y 6 señalaron no tener ningún curso de este nivel (8%). Solamente 3 docentes señalaron más de una información sobre el postgrado: 2 Especialización y Máster; y 1 Especialización, Máster y Doctorado (3%).

La **pregunta ocho** también se refirió a la formación continuada, pues buscábamos informaciones sobre los cursos que realizaron y en cuáles instituciones. En cuanto a la Especialización, constatamos que existen 14 cursos, en diferentes ciudades, que tienen como foco la lengua española — la enseñanza, la docencia o la metodología en ese idioma —, y predomina su oferta por las instituciones privadas.

Los cursos de Especialización son: **a)** Enseñanza de Lengua Española – Universidade Cândido Mendes; **b)** Lengua Española; **c)** Docencia en Lengua Española – Faculdade do Vale do Jaguaribe; **d)** Lengua Española; **e)** Enseñanza de Lengua Española; **f)** Letras Español – Universidade Estadual do Piauí; **g)** Metodología de Enseñanza en Español – Faculdade Ítalo Brasileira; **h)** Lengua Española - Centro de Formación (CEFOP); **i)** Enseñanza de Español – Ucamprominas; **j)** Lengua Española – Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE); **k)** Lengua Española – Estácio; **l)** Lengua Española; **m)** Metodología de Enseñanza de Lengua Portuguesa y Española (sin especificar); **n)** Lengua Portuguesa y Española – Faculdade Ieducare (FIED).

Aun sobre los cursos de especialización, los participantes mencionaron 25 cursos en las áreas de educación y enseñanza de lenguas, tales como en los campos de la Lingüística, de la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, de la Literatura, de la Formación de Traductores, de la Psicopedagogía, de la Didáctica, de las Tecnologías Digitales, entre otras. Los participantes de la investigación indicaron haber realizado esos cursos tanto en universidades públicas como en facultades privadas o en institutos especializados.

Tocante a los estudios de maestría, solo se mencionó un Máster en el área de Lengua Española y otros 18 en áreas afines como Letras, Lingüística, Lingüística Aplicada, Ciencias del Lenguaje, Estudios del Lenguaje, Estudios de la Traducción, Lenguaje y Enseñanza, Metodología de la Enseñanza o Ciencias de la Educación. Estos cursos se realizaron, en su mayoría, en universidades públicas. Además, dos participantes informaron haber realizado cursos de Máster en otras áreas: uno en Geografía y otro en *Master Business Administration* (MBA).

Sobre los estudios doctorales, solamente uno de los docentes los realizó en el área de lengua española en una universidad en España; cinco en Lingüística, en universidades públicas brasileñas; y otros cuatro en áreas afines, de los cuales, uno en España y los otros tres en universidades brasileñas. Como se observa, aunque se reduce sustancialmente la cantidad de docentes según aumenta el nivel educativo, es evidente la preocupación de los profesores por su formación permanente.

En relación a los estudios postdoctorales, solamente dos de los participantes poseen este nivel de enseñanza: uno en Lingüística y el otro no indicó el área.

Como vemos, el resultado anterior muestra la diversidad de instituciones que se preocupa con la formación universitaria de los docentes de lenguas extranjeras, con el propósito de contribuir con la formación de estos profesionales e, incluso, demuestra el interés de ellos en prepararse para la carrera docente, sea para actuar en la enseñanza básica, profesional o superior.

En la **pregunta nueve** cuestionó a los informantes si poseían alguna certificación oficial, además de la titulación en la carrera superior. En caso afirmativo, cuál era esa certificación y cuál era ese nivel. Como se observa en el gráfico 3, la mayoría de los participantes, 74%, o sea, 51 docentes, no tiene ninguna certificación oficial. Entre los demás docentes, tenemos las siguientes respuestas: 2 (3%) poseen el DELE (Diploma de Español Lengua Extranjera) nivel Básico; 4 (6%) el DELE Intermediario; 5 (7%) el DELE Superior; 1 indicó tener el diploma DELE, pero no especificó el nivel y otro afirmó tener el DELE básico y el superior. Y, por fin, 7% han indicado otras calificaciones que no se reconocen como certificación.

Es de conocimiento común que estos diplomas, como el DELE, por ejemplo, no deben considerarse como único o principal determinante de la competencia lingüística del profesor, pero cabe destacar su relevancia al tratarse de una certificación oficial con reconocimiento internacional, importante principalmente para los profesores que tienen interés en estudiar en instituciones de otros países, como en España, por ejemplo, ya que es una de las exigencias de las universidades extranjeras.

La **pregunta diez** indagó sobre el tiempo de actuación como profesor de lengua española en la red privada. Recolectamos las siguientes respuestas: 24 (35%) docentes con hasta 1 año de experiencia; 15 (22%) profesores con actuación de 2 a 3 años; 11 (16%)

de ellos entre 3 y 5 años; 12 (17%) profesores con actuación entre 5 y 10 años; 3 (4%) docentes con actuación entre 10 y 15 años; y solo 4 (6%) docentes con más de 15 años de experiencia.

La **pregunta once** buscó tratar sobre el tiempo de actuación docente como profesor de español en la red pública. El resultado muestra que 8 participantes tienen solo 1 año de actuación docente; 6 profesores tienen actuación entre 2 y 3 años; 10 docentes cuentan con 3 a 5 años de experiencia; 18, con 5 a 10 años; 22 docentes con actuación entre 10 y 15 años; y 5 con más de 15 años de docencia.

Las respuestas de las dos preguntas anteriores, observadas en conjunto, revelan que la cantidad de profesores que actúan en la red privada entre 1 y 5 años es sustancialmente mayor — 50 docentes — que los que ejercen su labor en los colegios públicos — 24 profesores. Sin embargo, a medida que avanza el tiempo de vínculo con un tipo y otro de institución, se invierte la situación: en las instituciones privadas se registran 19 profesores con vínculo entre 5 y 15 años o más, mientras que, en las públicas, para el mismo período, encontramos 45 docentes. Opinamos que esto quizás pueda relacionarse al hecho de que en los últimos años han dejado de realizarse oposiciones con la misma frecuencia y cantidad con la que se realizaban hace unos años y, por lo tanto, muchos profesionales se han volcado hacia la iniciativa privada. Además, no se puede dejar de considerar que otra razón puede ser la económica que, en ocasiones, es más atractiva en el sector privado.

La **pregunta doce** recogió sobre el tipo de vínculo laboral actual, considerando la enseñanza de la lengua española. De los profesores encuestados, la mayoría, 41 (59%), mantiene vínculo definitivo, es decir, con planta fija; 17 (25%) con contratos interinos (nombrados de *sustitutos*); y 11 (16%) de ellos con CTPS/contrato. Queremos, con este resultado, problematizar y llamar la atención al hecho de que hoy día todavía hay un número muy elevado de docentes sin planta fija, aunque haya la plaza de profesores de ELE, por tanto, destacamos la necesidad del Estado, provincias y pueblos para que proporcionen oposiciones para estos cargos, pues sabemos que este tipo de profesional podrá ofrecer mejores servicios a la educación, y por un espacio de tiempo más largo lo que posibilita el desarrollo de proyectos y una actividad más consolidada.

La **pregunta trece** se refirió a los datos de los profesores con plaza fija. El objetivo era saber en cuál de las esferas los profesores están vinculados, además de indicar la institución a la cual están vinculados. De los participantes, 23 profesores son de la red federal (50%), quizás porque las políticas públicas adoptadas en las últimas décadas hayan favorecido la apertura de escuelas federales en los pueblos, ofreciendo la enseñanza tecnológica superior, pero, principalmente la Enseñanza Media. En el segundo puesto, con 43% (20 profesores), aparecen los de la red estatal. Ese número considerable se debe al hecho de que son las provincias las encargadas de ofrecer la Enseñanza Media y, según la Ley n° 11.161, estas escuelas deberían impartir obligatoriamente las clases de lengua española. Por fin, y con menor número, tenemos la esfera municipal con 3 profesores (7%), que por la legislación no tienen la obligación de incluir la lengua española para la enseñanza fundamental, pero algunos se destacan por esa oferta.

Según los datos, actúan en la esfera federal 23 docentes, así distribuidos: 8 de Piauí; 4 de Ceará; 2 de Maranhão; 2 de Rio Grande do Norte; 2 de Pernambuco; 1 de Alagoas; 1 de Bahia; 1 de Sergipe; y 1 de Pernambuco. La mayor o menor incidencia de docentes en cada provincia no significa que hay más o menos instituciones federales en ellos: solamente indican la participación docente de nuestros informantes.

Cuando nos referimos a la esfera estatal, 3 docentes están vinculados a la enseñanza superior en Rio Grande do Norte y 1 en Ceará, mientras que 16 ejercen la docencia en colegios estatales de ciudades del interior de los estados de Ceará (5); Rio Grande do Norte (6); Paraíba (3); y Bahia (1). En la esfera estatal, se destaca la formación superior, probablemente de curso de Formación Docente en Lengua Española y la actuación docente en las escuelas de Enseñanza media. Algunos docentes incluso trabajan en ambas instancias educacionales.

Ya en la esfera municipal, solo 2 docentes informaron escuelas de la provincia de Ceará, y solo 1 de Rio Grande do Norte. Es importante destacar que, a pesar de que los pueblos, por la legislación federal, no tengan obligación de ofrecer la lengua española en la educación básica, lo hacen. Y estos, seguramente, se destacan frente a otros pueblos, por la acción mencionada.

La **pregunta catorce** tuvo el objetivo de saber la carga horaria durante la semana disponible para la enseñanza de la lengua española en las instituciones de trabajo de los informantes. Según los datos, es posible verificar que 26 (38%) docentes tienen “menos de 10h”; 15 (22%) profesores tienen de “11h a 20h”; 5 (7%) trabajan de “21h a 30h”; 18 (26%) docentes dicen dar clases de “31h a 40h”; y, por último, 5 (7%) indican trabajar “más de 40h”.

Aunque en números absolutos y proporcionales sean menos los que se dedican a dar más de 20 horas de clase a la semana, consideramos que esas jornadas que sobrepasan ese límite pueden comprometer la calidad de las clases o la calidad de vida de los profesionales, puesto que la labor docente, como bien se sabe, no se reduce al tiempo dedicado a las clases en sí, sino que hay muchísimo tiempo destinado a la selección y elaboración de materiales y actividades, preparación de las clases, elaboración y corrección de ejercicios y exámenes, reuniones y un largo etcétera. Por lo expuesto, se destaca la importancia de asegurar el cumplimiento de la legislación que garantiza un mínimo de 1/3 de la carga horaria de los profesores de la educación básica para el sinnúmero de actividades relacionadas a la labor docente. A pesar de ser esa la condición laboral ideal, sabemos que no es la realidad de muchos profesores, ya que hay una inmensa mayoría que necesita trabajar más de 40h, en dos o más instituciones, debido a factores económicos.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas públicas educacionales interfieren sobremanera en las políticas lingüísticas y el Estado tiene un papel preponderante con respecto a la elección de los idiomas que se ofrecerán en la educación pública y particular, la accesibilidad de los cursos, la enseñanza de una lengua extranjera por parte de la población, así como la calidad de los servicios ofrecidos a la comunidad local.

En relación a la enseñanza de lengua española en Brasil, sabemos que las leyes federales aún son muy recientes y sirven de base para las demás instancias educacionales. La “Ley del Español” — Ley n° 11.161/05 — revocada por la Ley n° 13.415/17 trajo muchas modificaciones con relación a la oferta y a la estructura del trabajo docente.

Según los datos recolectados en nuestro estudio y analizados en las páginas precedentes y considerando las nueve provincias de Nordeste de Brasil — ciudades del interior —, actualmente hay varias instituciones que ofrecen, a los estudiantes brasileños, la enseñanza del español como lengua extranjera en los diferentes niveles: fundamental, medio y superior.

Sobre la trayectoria de la lengua española — su oferta, en particular en Nordeste — el proceso tuvo inicio de manera más efectiva tras la sanción de la Ley n° 11.161. A fin de atender a la demanda de las escuelas estatales que ofrecerían la lengua española a todos los alumnos de la Enseñanza media, fue necesario ampliar la oferta de la formación superior en los cursos de graduación en Letras Español o en Letras Portugués y Español.

Según esta perspectiva, la posibilidad de acceso a la lengua española ha sido ampliamente difundida, y, de esta manera, podemos afirmar que se ha llegado a equiparar a otros idiomas, en especial al inglés. A pesar de ese paso adelante en la enseñanza de lenguas extranjeras, consideramos que no es suficiente, puesto que lo deseado es igualdad de acceso y de condiciones de enseñanza y de aprendizaje tanto para los docentes y estudiantes que viven en los grandes centros como para los que están en las ciudades más pequeñas o más alejadas de las capitales.

Sin embargo, los datos sobre la revocación de la Ley n° 11.161, reemplazada por la Ley n° 13.415, del 16 de febrero de 2017, que oficializa la enseñanza de la lengua española como facultativa, demuestran que es un retroceso. Para Eres Fernández (2018, p. 14-15): “No cabe la menor duda que el principal punto negativo del texto legal que modifica la LDB del año 1996, en nuestro caso, es la derogación de la Ley 11.161 del 2005 y la imposición de una sola lengua extranjera — la inglesa — como obligatoria en el sistema educativo nacional. [...]”.

Dicho cambio no solamente afecta a los profesionales del idioma español que actúan en la enseñanza reglada, cursos superiores, cursos regulares de idiomas, editoriales y en investigaciones, sino a la sociedad en general, ya que representa una significativa pérdida de acceso a un idioma de gran notoriedad, el castellano, en el contexto mundial.

Además, se considera la vulnerabilidad del acceso, principalmente a los ciudadanos que viven en lugares más alejados de los grandes centros, ya sea por la falta de la oferta del referido idioma, sea por la falta de carreras universitarias en lengua española en los pueblos de todas las provincias del Nordeste brasileño.

En definitiva, con el desarrollo de la presente investigación y otras ya realizadas (Cf.: CARVALHO, 2018; ERES FERNÁNDEZ, 2018), nuestro objetivo es insistir sobre la necesidad de repensar y fomentar las políticas públicas para la formación del profesorado de español con calidad y, sobre todo, para satisfacer la demanda existente de la enseñanza de ese idioma en las ciudades rurales, ya sea por razones educativas, profesionales, laborales o culturales.

Queremos destacar que esta investigación tenía como objetivo presentar un panorama general sobre la enseñanza de lengua española en la región Nordeste y su relación tras el cambio de la legislación. Entendemos que los datos recolectados y analizados son de gran relevancia para que se pueda conocer el perfil de los docentes de ELE; de las instituciones responsables por la formación académica de estos profesionales, sea a través de cursos regulares, sea de graduaciones y/o de postgrados. También presentamos las esferas de las instituciones que ofrecen dicho idioma; así como la actuación de las asociaciones que siguen en lucha por garantizar el derecho de la oferta y de la enseñanza de la lengua española en Brasil, todo con el propósito de dar más visibilidad a la labor realizada en la región Nordeste de Brasil en favor de la divulgación y enseñanza de la lengua española y de las culturas a ella vinculadas.

Pese a todo el trabajo ya realizado, muchos han sido los percances por los que han pasado instituciones y docentes. Sin embargo, como menciona Moreno Fernández (2017, p. 10): “Con Ley o sin Ley, el español seguirá siendo una gran lengua internacional, de las más destacadas del mundo por su utilidad, por las culturas que expresa, por su mercado, por la fuerza de su identidad. Desde este punto de vista, los brasileños, como muchos otros pueblos, van a seguir interesados por el español y van a intentar aprenderlo de un modo u otro”.

Por fin, esperamos que con este estudio podamos llamar la atención de las autoridades hacia la importancia, necesidad e interés de los brasileños por la enseñanza del idioma español y para que su oferta se amplíe y se incluya en la legislación educativa, de tal forma que su enseñanza alcance, obligatoriamente, a todos los estudiantes, de colegios públicos y privados y, a la vez, propicie el incremento de los cursos de Licenciatura en Lengua Española, en especial en las universidades públicas.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; ERES FERNÁNDEZ, G. Apresentação. Um referencial alternativo de níveis de desempenho em línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; ERES FERNÁNDEZ, G. Referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras. Pontes Editores: Campinas, São Paulo, 2019. p.7-10.

ARAÚJO, M. D. de C. O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. In: MOREIRA, G. L. et al. (org.). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. 2019. 2. ed. Fortaleza: EDUECE, 2019, p. 20-54.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 14 de diciembre de 2018. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acceso el 2 de febrero 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Casa Civil [1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acceso el 20 abril 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, Casa Civil [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/111161.htm. Acesso el 4 febrero 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, Casa Civil [2017]. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso el 20 abril 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.796*, de 3 de janeiro de 2019. Brasília, Secretaria Geral [2019]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência às aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/13796.htm. Acesso el 20 abril 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Semtec [2000]. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso el 2 febrero 2021.

BRITISH COUNCIL. Políticas públicas para o ensino de inglês. Um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo, 2019.

CARVALHO, M. R. V. de. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. (Série Documental. Relatos de Pesquisa). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccff3e?version=1.13>. Acesso el 21 abril 2021.

CARVALHO, T. L. de. *La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas*. 2018. Tesis (Doctorado en Humanidades) – Facultad de Lengua Española, Universidad de Salamanca, Salamanca, España, 2018. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139600>. Acesso el 5 de enero de 2021.

CEARÁ. 9º Centro Cearense de Idiomas cria novas oportunidades de aprendizagem em Fortaleza. *Portal do Governo do Ceará*. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/06/29/9o-centro-cearense-de-idiomas-cria-novas-oportunidades-de-aprendizagem-em-fortaleza/>, 2018. Acesso el 2 febrero 2021.

CEARÁ. *Portal del Centro Cearense de Idiomas (CCI)*. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centro-cearense-de-idiomas-cci/>, 2018. Acesso el 2 de febrero 2021.

CEARÁ. *Portal de la Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC)*, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/feclesc/>. Acesso el 2 de febrero 2021.

CEARÁ. *Governo do Ceará inaugura Centro Cearense de Idiomas de Maracanaú nesta quinta (28), 2019*. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/02/27/governo-do-ceara-inaugura-centro-cearense-de-idiomas-de-maracanau-nesta-quinta-28/>. Acesso el 2 de febrero 2021.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. de G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 57-67. 2010. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 4).

CLM. *Portal do Centro de Línguas de Maracanaú*. Disponível em: <http://clmmaracanau.blogspot.com/>. Acesso el 2 de febrero 2021.

CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEARÁ (CLEC). *Portal do Centro de Línguas Estrangeiras do Ceará*. Disponible en: <https://www.clecidiomas.com/>. Acceso el 2 de febrero 2021.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n.2, p.177-229, 1990. In: OLIVEIRA, Stella Sanches de. *A presença da disciplina escolar língua francesa na legislação educacional secundária brasileira: 1931-1942*. Disponible en: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-80153/a-historia-da-disciplina-escolar-frances-no-colegio-estadual-campograndense-1942-1962>. Acceso el 10 de enero 2021.

CNA. *Portal CNA*. Disponible en: <https://www.cna.com.br/>. Acceso el 2 de febrero 2021.

CORDEIRO, D. M.; MOREIRA, G. L. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. Entrevista con Francisco Moreno y Gretel Eres. *marcoELE Revista De Didáctica ELE*, n. 25, jul.-dec; 2017. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/25/entrevista_moreno-eres.pdf. Acceso el 21 de abril 2021.

ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 9-18. (Colección Complementos). Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19248. Acceso el 20 abril 2021.

ERES FERNÁNDEZ, G., Prefácio. In: MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O. (org.). *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: Ceará em foco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 11-15.

FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; e SANTOS, G. R. dos (org.). *#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*. Disponible en: <https://ifce.edu.br/menu-de-relevancia/nossos-cursos1/cursos-superiores>. Acceso el 2 de febrero 2021.

LAKATOS, E. M; MARKONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, G. L. ELE en Brasil: de la Ley 11.161 a la no obligatoriedad de la oferta de su enseñanza. Nuevos retos. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, n. 58, p.15-17, mayo de 2018. Disponible en: http://www.aseled.org/sites/default/files/boletines/Boletin_ASELE58_1_1.pdf. Acceso el 1 febrero 2021.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.14-24.

ORLANDI, E. de L. P. Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 53-62.

PÉREZ, P. B.; LASECA, Á. M.-C. El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro. In: Anuario del Instituto Cervantes. *El español en el mundo*. 2009. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p04.htm. Acceso el 10 marzo 2021.

PONTES, V. de O.; PEREIRA, L. L. de O.; MOREIRA, G. L. Os impactos da revogação da Lei 11.161/2005 para os docentes de Espanhol no Ceará. In: MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O. (org.). *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: Ceará em foco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 421-436.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (org.). *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2008. p. 11-22.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19-42.

RODRIGUES, F. dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (coord.). *Espanhol: ensino Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*, 2010. p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso el 10 enero 2021.

RODRIGUES, R. Jovens do interior do Ceará buscam cursos de idiomas por mais chances no mercado de trabalho. Data: 14 nov. 2019. *Portal G1/Ceará/Verdes Mares*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/11/14/jovens-do-interior-do-ceara-buscam-cursos-de-idomas-por-mais-chances-no-mercado-de-trabalho.ghtml>. Acesso el 2 febrero 2021.

ROSSI, M.; MARTÍN, M. O ensino do espanhol ainda é uma matéria pendente no Brasil. Data. 13 dic. 2013. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/14/politica/1386980073_433747.html Acesso el 7 enero 2022.

SEDYCIAS, J (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SENAC. *Portal Senac*. Disponível em: <https://www.ce.senac.br/>. Acesso el 2 febrero 2021.

SESC. Inscrições abertas para Sesc Idiomas em Fortaleza e no Interior. In: *Portal Sesc*. Disponível em: <https://www.sesc-ce.com.br/noticias/inscricoes-abertas-para-sesc-idomas-em-fortaleza-e-no-interior/>. Acesso el 2 febrero 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>. Acesso el 2 febrero 2021.

SOUSA, E. C. P.; ARAÚJO, A. M. de C e S. A língua espanhola na formação do estudante de Secretariado: uma análise à luz da matriz curricular do curso da UFC. In: MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O. (org.). *O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: Ceará em foco*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 341-342.

TRISTÃO, I. Concurso PRF terá questões de inglês ou espanhol. In: *Concursos no Brasil*. Disponível em: <https://www.concursosnobrasil.com.br/noticias/concurso-prf-2021-tera-questoes-de-ingles-ou-espanhol.html>. Acesso el 3 marzo 2021.

UFC Virtual. Disponível em: <http://ead.virtual.ufc.br/index.php/cursos/espanhol/>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE FORTALEZA. Disponível em: <http://www.catolicadefortaleza.edu.br/>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Núcleo de Línguas Estrangeiras*. Disponível em: www.uece.br/nucleodelinguas. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. *Núcleo de Línguas Estrangeiras Itaperi*. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. *Portal da Universidade Estadual Vale do Acaraú*. Disponível em: <http://www.uvanet.br/cursos/>. Acesso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. *Portal da Universidade Federal do Cariri (UFCA)*. Disponible en: <https://www.ufca.edu.br/>. Acceso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Portal da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Disponible en: <http://www.ufc.br/>. Acceso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. *Portal da Universidade Regional do Cariri (URCA)*. Disponible en: <http://www.urca.br/novo/portal/>. Acceso el 2 febrero 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI. *Pró-Reitoria de Ensino de Graduação*. Disponible en: <http://prograd.urca.br/portal/index.php/cursos-de-graduacao/letras>. Acceso el 2 febrero 2021.

WIZARD. *Portal Wizard by Pearson*. Disponible en: <https://www.wizard.com.br/wizard-by-pearson/>. Acceso el 2 febrero 2021.



Recebido em 14/12/2021. Aceito em 29/01/2022.

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW

CONSIDERACIONES SOBRE EL ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN BRASIL SEGÚN LA VISIÓN DEL PROFESOR PEDRO BENÍTEZ PÉREZ¹



Entrevista concedida a **Glauber Lima Moreira**, **Gretel Eres Fernández** y **Valdecy de Oliveira Pontes** *

El entrevistado, profesor **Dr. Pedro Benítez Pérez**, es doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y la *State University of New York at Albany*. Fue Jefe de Estudios de los centros del Instituto Cervantes de las ciudades de São Paulo y Rio de Janeiro. También fue director del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alcalá (Madrid).

¹ Las respuestas – contenido, forma y corrección lingüística – son de responsabilidad exclusiva del entrevistado.

• Sobre los entrevistadores: Glauber Lima Moreira es profesor de Lengua Española de la Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) en el Curso de Bacharelado em Turismo. Es doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Hizo su carrera en Letras Portuguesas y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Actúa como investigador en los Grupos de investigación: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo (EITUR/UFDPAr), Lexicología, Terminología e Ensino (LETENS/UECE) y Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE/UFDPAr). E-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com. Gretel Eres Fernández posee el título de Doctora en Ciencias de la Educación (1998) por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (FEUSP), misma institución en la que cursó la Maestría (1992). Realizó estudios posdoctorales en 2009 en la Universidad de Murcia (España). Es Profesora Doctora jubilada por la FEUSP, en donde ingresó el año 1988. E-mail: igmefern@usp.br. Valdecy de Oliveira Pontes realizó Estancia Postdoctoral en Estudios de la Traducción (UFSC), doctorado en Lingüística (UFC), máster en Lingüística Aplicada (UECE), licenciatura en Letras – Portuguesas - Español (UFC). Profesor del Curso de Letras-Español (UFC) y del Programa de Posgrado en Lingüística – PPGL - UFC. Investigador del grupo de investigación Lenguas e Historia (CNPq). E-mail: valdecy.pontes@ufc.br.

En esta entrevista, Pedro Benítez aborda, en la primera parte, la situación de la enseñanza de la lengua española en el contexto brasileño durante su estancia en Brasil, además de comentar sobre las certificaciones internacionales, tales como, DELE, CELU y SIELE, y, también, sobre cómo las instituciones de la lengua española – RAE, ASALE, Instituto Cervantes, por ejemplo – actúan en la divulgación y en el fomento del conocimiento de la referida lengua. Por último, preguntamos sobre el español estándar, el español neutro y el español como lengua franca. En la segunda parte, el texto proporciona una discusión sobre la enseñanza híbrida/remota, en el ámbito de la pandemia, y sus implicaciones para la enseñanza presencial. En la tercera y última parte, tratamos, con el entrevistado, sobre las unidades didácticas, enfoque principal del dossier temático. En este sentido, Benítez Pérez analiza su conceptualización, los modelos de unidad didáctica, sus características en los diferentes contextos de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) e, incluso, la utilización de las unidades didácticas y la autonomía del aprendiente de ELE.

Glauber Lima Moreira (GLM), Gretel Eres Fernández (GEF), Valdecy de Oliveira Pontes (VOP): *Ud. vivió y trabajó en diferentes ciudades brasileñas durante mucho tiempo y hace algunos que, lamentablemente, ya no está en este país. Considerando el conocimiento que tiene de nuestra realidad, ¿cómo analiza la situación del español en Brasil a lo largo del tiempo?*

Pedro Benítez Pérez (PBP): Fui por primera vez a Brasil en el invierno de 1986, fue un viaje de vacaciones en el que, sin tenerlo planeado, surgieron dos actividades académicas, asistí a un congreso de lengua y literatura en Lins (SP) y di una conferencia en la *Universidade Estadual Paulista* (UNESP) en Assis (SP). Ambas actividades me sirvieron para conocer a profesores y el complejo sistema universitario del país.

En ese momento, el español era una lengua sin ningún prestigio social. Al ser el español y el portugués de Brasil lenguas muy próximas y al ser relativamente fácil que dos hablantes, sobre todo hablantes cultos, se puedan entender usando cada uno su propia lengua, se consideraba que no era necesario estudiar español, lo que se ejemplificaba con la frase “dá para entender”. Lo que no se tenía en cuenta era que esas “conversaciones entendibles” eran sobre temas banales y llevaban siempre un gran trabajo, por parte de ambos interlocutores, tanto en el proceso de la comprensión como en el de la producción.

A pesar de esa falta de interés general por la lengua española, existían departamentos de español en muchas universidades en los que trabajaban profesores muy implicados y batalladores, que no se paraban a pensar en el poco apoyo social que recibían.

A partir de este primer viaje, fueron muchos otros los que realicé a ese país, siempre por cuestiones académicas: asistencia a congresos, impartición de cursos, conferencias... pudiendo ver que, poco a poco, el español iba teniendo más importancia en la sociedad brasileña.

El día 26 de marzo de 1991, se funda, en Asunción (Paraguay), El Mercado Común del Sur (MERCOSUR), lo que va a significar un revulsivo para el estudio del español en Brasil y del portugués en los países hispanos que lo constituyen.

He oído a muchos brasileños decir que la importancia del español en Brasil se debe a la fundación de ese organismo. En esto estoy parcialmente de acuerdo, es un revulsivo, pero no el único motivo. Creo que Brasil se enmarca en una tendencia internacional de revalorización del estudio del español que se produce en muchos países del mundo en los años 80 y 90 del siglo pasado, momento en el que se abren departamentos de español en universidades que no los tenían, se aumentan los años de estudio en algunos países... Pongamos tres ejemplos:

A.- El 9 de noviembre de 1989, se produce la caída del Muro de Berlín, lo que lleva consigo cambios sociales en los países que formaban la zona conocida como Europa del Este. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, el ruso deja de ser primera lengua de estudio en las escuelas, es decir, el ruso pierde la obligatoriedad que había tenido durante la época soviética, como consecuencia, el español pasa a ser primera o segunda lengua de estudio, según países.

B.- En 1996, se crea el Departamento de Estudios Ibéricos en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (FLESH) de la Universidad de Lomé (Togo), con la intención de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de especializarse en lengua y literatura hispánicas.

C.- En esos años, algunos países nórdicos adelantaron un año el estudio del español en las escuelas.

Como vemos, Brasil trabaja, en relación al español, en la misma dirección que lo hacen otros países.

En enero de 1999, voy a vivir a São Paulo, lo que me permite sentir el auge que tiene mi lengua en el país. Pasado un tiempo, observo que junto al Mercosur y esa tendencia internacional de la que hablamos, en Brasil hay un tercer elemento que impulsa el estudio del español, la llegada de multinacionales hispanicas y no hispanicas que buscan contratar personas que hablen alguna otra lengua además del portugués, principalmente inglés, algo normal hasta ahora, y español. Recuerdo los anuncios de ofertas de puestos de trabajo que aparecían en la prensa de esa ciudad, a mi llegada allí, no se nombraba el español para nada, después, se especificaba que se valoraría que el candidato supiese español, finalmente, era normal ver anuncios en lo que era condición indispensable que el aspirante hablase español.

Un hecho importantísimo es la promulgación, en el 2005, de la conocida como Ley del español, que obligaba a todos los centros de enseñanza secundaria, ya fueran públicos o privados, a ofrecer esta lengua en su currículum.

Salí de Brasil en el año 2014, pero sigo manteniendo, como es lógico, contacto con los muchos amigos que dejé allí, la mayoría de ellos profesores.

Creo que el español está pasando un mal momento, al menos su enseñanza. La derogación, en 2017, de la Ley del español, fue un duro golpe para la lengua y, también, para los miles de profesores que en su día decidieron dedicarse a ella. Además, y si por si esto no fuese suficiente, en este año 2022, se ha excluido como idioma del *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM), sin tener en cuenta que seis de cada diez candidatos solían elegirlo.

GLM, GEF, VOP: *Las certificaciones internacionales, como el DELE, el CELU o el SIELE (o incluso para otros idiomas) aunque siguen siendo reconocidas, al parecer, ya no tienen la misma importancia que tenían antes. ¿Es cierto? ¿Qué opina?*

PBP: No tengo datos que me permitan pensar que esta afirmación sea correcta, todos los certificados siguen teniendo el mismo valor para los que fueron creados, que una persona pueda acreditar que tiene los conocimientos apropiados de un nivel concreto de una lengua determinada, y siguen teniendo mucha importancia en dos campos muy específicos, la educación y la empresa. Si una persona quiere ir a estudiar a un centro de un país extranjero en el que se habla una lengua distinta a la suya, el certificado le va a acreditar, ante dicho centro, que va a poder seguir los estudios de forma regular. Las empresas que buscan a una persona con unas habilidades determinadas en una lengua concreta, confían en estas certificaciones, por los años que se llevan realizando – el DELE, por ejemplo, comienza en 1989, cuando ya existían certificados en otras lenguas- y por la seriedad con la que se realizan.

Me centraré en el DELE, no conozco bien los otros certificados.

Durante los momentos más duros de la pandemia, las únicas actividades presenciales que se han organizado en los institutos Cervantes han sido las convocatorias del DELE, con un número considerablemente alto de candidatos en los centros de Brasil, creo que esto nos prueba el interés que sigue habiendo por realizar estos exámenes. Las pruebas se suspendían en centros concretos, nunca en toda la red del Instituto, cuando el protocolo de las autoridades sanitarias de una ciudad o un país así lo requería.

Si lo miramos desde fuera, puede parecer que haya menos personas que realicen estos exámenes, todavía recuerdo el alto número de candidatos que se examinaban en el Colégio Miguel de Cervantes de São Paulo durante muchos años. Estos números ya no son tan altos en ningún centro del país, pero hay una razón importante que lo justifica: durante muchos años, este colegio fue el único centro de examen de todo el estado, más tarde se abrieron hasta 17, con lo que los candidatos se distribuyen de manera desigual entre todos ellos.

Cuando comienzan estas pruebas, se trabaja con dos niveles (básico y superior), más tarde se crea el nivel inicial y el antiguo nivel básico pasa a llamarse intermedio, de manera que durante mucho tiempo han sido tres los niveles (inicial, intermedio y superior) y, por último, siguiendo las directrices del *Marco común europeo de referencia (MCER)*, son seis los niveles que se aplican hoy en día (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). El candidato decide el nivel que quiere hacer, de manera que los números de candidatos de uno y otro son dispares. En Brasil, son tantas las personas que toman el nivel B1, el más demandados por centros de estudios y empresas, que la prueba escrita se realiza el mismo día que las de los otros niveles, pero por la tarde, de manera que todos los exámenes se puedan realizar en las mejores condiciones posibles.

Tradicionalmente los exámenes DELE se realizaban en los meses de mayo y noviembre, ahora son muchas más las convocatorias que se hacen, concretamente, en el 2022, son siete: en febrero, abril, mayo, julio, septiembre, octubre y noviembre.

Como vemos, hay más centros de exámenes, más niveles y más convocatorias, por lo que, al verlo desde fuera, como decía antes, y no teniendo en cuenta estas variantes, podríamos llegar a pensar que ha bajado el número de candidatos porque el certificado no tiene la importancia que tenía antes.

Hay algo que ha cambiado en Brasil en los últimos años. Cuando el español comienza a ser una lengua muy demandada, el país se encuentra con una falta grande de profesores y muchos centros de enseñanza privados admitían como profesores a cualquier persona que acreditase que tenía el nivel superior, según la terminología de la época, sin tener en cuenta que el aprobar dicho nivel no acreditaba nada que tuviese que ver con las habilidades y conocimientos que tiene que tener un profesor. Como las universidades brasileñas han formado a muchos especialistas en español, la ecuación “nivel superior del DELE es igual a profesor de español”, ha perdido peso.

GLM, GEF, VOP: *Ud. dirigió el Instituto Cervantes en las sedes de São Paulo y Rio de Janeiro. ¿Cómo analiza la colaboración del IC y otras instituciones como RAE, ASALE, Consejería de Educación para el conocimiento del español y su enseñanza?*

PBP: Todas las instituciones que nombra trabajan con la lengua española, aunque con competencias diferentes. La Real Academia Española (RAE) establece y difunde los criterios de propiedad y corrección del español. La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) trabaja en la integridad, difusión y crecimiento del idioma español. El Instituto Cervantes enseña la lengua y difunde la cultura producida en la misma. Por último, La Consejería de Educación promueve y refuerza las relaciones entre la comunidad educativa de España y la del país en la que está, en este caso, Brasil. A continuación, me centraré en las dos últimas instituciones porque ambas están asentadas en el país.

De la Consejería de Educación quiero destacar el papel que juegan las Asesorías Técnicas, que atienden las necesidades específicas tanto de profesores como de estudiantes, y, por medio de sus asesores, prestan asistencia técnica, pedagógica y lingüística a los interesados.

Los asesores son un gran apoyo los profesores brasileños, de forma paralela a otras muchas funciones que realizan (promueven intercambio entre universidades españolas y brasileñas, facilitan el intercambio entre alumnos de ambos países...), organizan, dirigidos a ellos, cursos de actualización y perfeccionamiento y publican materiales de apoyo a la enseñanza del español.

Por su parte, el Instituto Cervantes programa cursos de español de todos los niveles, cursos especiales para practicar la lengua y conocer la cultura de los países que hablan español, cursos de actualización didáctica para profesores, se ocupa de la certificación lingüística además de realizar, de forma sistemática, actividades culturales abiertas a la comunidad.

Tanto la Consejería de Educación como el Instituto Cervantes realizan una labor importante, su trabajo permite que muchos profesores brasileños entren en contacto con aspectos metodológicos desconocidos por ellos, conozcan matices de la lengua y la cultura que quizás no habían visto antes, trabajen materiales de enseñanza novedosos. Por otro lado, las dos instituciones son punto

de encuentro entre los dos países y sus respectivos sistemas de enseñanza, ya que muchos de los ponentes en los cursos, de una y otra institución, son brasileños, por lo que el intercambio de información y la mejora de unos y otros está asegurada.

GLM, GEF, VOP: *Mucho ya se ha hablado del español estándar, del español neutro o del español como lengua franca y sabemos que hay muchas controversias sobre el asunto. ¿cabe esa discusión en los días actuales?*

PBP: El primer país que, en el siglo XX, organiza cursos de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) es México, le sigue España, y poco a poco se van incorporando los otros que hablan español como lengua materna, de manera que hoy día es posible estudiarlo en todos los países hispánicos.

Cuando estos estudios comienzan a generalizarse en esos países, muchos profesores se plantean qué español deben enseñar en clase. Recuerdo que, a finales de los años ochenta, la Universidad de Chile, me invitó a dar una ponencia en un congreso de lenguas extranjeras, en la que tenía que explicar qué español debían enseñar los profesores a los estudiantes que fuesen a estudiar allí. También recuerdo que, a principios de los años noventa, una profesora peruana me preguntó si yo creía que habría extranjeros interesados en estudiar el español de Perú.

Durante aquellos años, finales de los ochenta y principios de los noventa, se empieza a hablar, en el mundo de la enseñanza de ELE, de dos de los tres conceptos que aparecen en la pregunta: el español estándar y el español neutro.

El español estándar es la variedad del español que se atiene a la norma culta, que habla la gente de prestigio y que se utiliza en la educación. Podría parecer que el problema está aclarado, porque los profesores quieren enseñar un español culto, que hablan las personas de prestigio, aunque en clase, con frecuencia, se den pinceladas de formas populares. Pero no, no está claro a qué nos referimos cuando hablamos de español estándar, porque no todos los hablantes de español de prestigio comparten los mismos rasgos. Tampoco nos sirve que sea la lengua que se utiliza en las escuelas del mundo hispánico, porque sabemos que no se habla igual en todos los centros educativos. El español estándar no es un ente monolítico, porque no existe una única variedad culta, existen al menos ocho, según dice Francisco Moreno, y entre una variedad y otra existen diferencias, con frecuencia muy evidentes e incluso contradictorias: “Habían muchos animales en el zoo”, es una construcción aceptada en el discurso culto de la norma castellana de México, pero no en la del centro peninsular de España.

Por otro lado, muchos han creído conveniente llevar a las aulas el español neutro, una variante artificial del español, creada con fines comerciales, a partir de rasgos representativos de distintas variedades de la lengua, con el fin de llegar al mayor número posible de hispanohablantes al ser utilizado por medios de comunicación y entretenimiento. No creo que esta sea la mejor opción para la enseñanza, porque, como he dicho, es una lengua artificial, en cuya creación se ha tenido en cuenta fundamentalmente a México, en detrimento de otras áreas, además, se habla sin ningún tipo de entonación para no identificarlo con ninguna región concreta, por último, señalar que se restringe al habla culta y deja de lado la jerga, los modismos y las expresiones coloquiales, rasgos, todos ellos, de gran riqueza en español. Por todo lo dicho, no creo que el español neutro sea una opción válida en el proceso de enseñanza. La lengua franca es una lengua que permite la comunicación entre hablantes de lenguas distintas. El francés, por ejemplo, es lengua franca en muchos países africanos, en los que se hablan diversas lenguas africanas y el francés sirve para comunicarse todos, independientemente de la lengua que hablen. Si entendiésemos que el español es una lengua franca, no terminaríamos de solucionar el problema, porque continuaríamos preguntándonos a qué español nos referimos.

Volvamos al principio de esta pregunta. Los profesores que a finales de los años 80 y principios de los 90, es decir, aquellos que trabajan con ELE, ya han solucionado su problema, enseñan el español culto de sus respectivos países. El problema continúa en los países en los que el español es una lengua extranjera.

Brasil es un país que tiene frontera con muchos países hispanohablantes. Por ello se debería prestar atención al tipo de variante que se habla al otro lado de la frontera, de modo que los estudiantes terminen manejando esa forma de habla y conozcan los elementos culturales del día a día, la cultura con k del país hispánico más próximo a ellos.

En los estados no fronterizos, los profesores deben usar en clase el nivel culto de la variante que dominen. Es verdad que muchos de los libros que se utilizan en Brasil son españoles, pero eso no es un obstáculo para que el profesor utilice su propia forma de habla. Además, el profesor debe introducir, en el momento adecuado, rasgos de otras variantes del español. No se trata de hacer listas de palabras o de otras cuestiones lingüísticas, la idea es presentarlas poco a poco en el momento adecuado, no podemos introducir esos elementos de igual forma en una clase de niños que en una de adultos universitarios, por ejemplo.

Hay ciertos tópicos del español y su cultura que los propios profesores perpetúan. Pongamos dos ejemplos, uno lingüístico y otro, cultural:

A.- Se dice que el voseo es característico de Argentina, cuando, en realidad se da, con más o menos presencia, en gran parte del mundo hispánico, en unos lugares es considerado como prestigioso y en otros de uso vulgar, en algunos países es de uso generalizado y en otros muy residual. El voseo se utiliza en América Central, con excepción de la mayor parte de Panamá, en Argentina, Uruguay, Paraguay, el oriente de Bolivia, la mayor parte de Chile, partes de la sierra y la costa de Ecuador, el occidente y nororiente de Colombia y el sureste de México, en Cuba y Perú está a punto de desaparecer y ha desaparecido totalmente en España, Guinea Ecuatorial, República Dominicana y Puerto Rico.

B.- En España decimos que cuando dos amigas o familiares se saludan se dan dos besos, y es verdad en todo el país menos en Canarias, que se dan uno.

Siempre que sea posible, el estudiante debe cambiar de profesor cada cierto tiempo. Cada profesor ofrecerá en clase distintas notas de ese todo que llamamos español y su cultura.

Cuando yo era Responsable Académico, tanto en la Universidad de Alcalá como en los Institutos Cervantes, en São Paulo y Rio de Janeiro, los estudiantes estaban un máximo de 60 horas con el mismo profesor, de esta forma entraban en contacto con distintas variantes lingüísticas y diversos rasgos culturales. Al final de proceso, los estudiantes tenían un gran bagaje de la lengua española y su cultura.

GLM, GEF, VOP: *Con la pandemia se han incrementado muchísimo las clases virtuales (síncronas y asíncronas) y la enseñanza remota, así como la híbrida, por lo que se nota en varios países y contextos, ya es una realidad permanente. Frente a esto, quisiéramos conocer su opinión sobre algunos aspectos específicos.*

Todos – profesores y estudiantes- nos hemos tenido que adaptar sobre la marcha a esa nueva forma de estudiar y aprender. ¿Cuáles considera que hayan sido las principales dificultades? ¿Se han superado?

PBP: La pandemia llegó cuando yo ya llevaba varios años jubilado, pero recuerdo que, cuando nos confinaron, una de mis primeros pensamientos fue “qué va a pasar ahora con las clases”, se me venían a la cabeza muchas ideas y eran mis amigos profesores los que me confirmaban si lo que yo pensaba se correspondía o no con la realidad, si dichas ideas eran acertadas o totalmente descabelladas.

Antes de hablar de ciertas dificultades, quiero resaltar la importancia que ha tenido la tecnología en todo este proceso, gracias a ella, el proceso de enseñanza ha podido continuar. Es fácil imaginar lo que hubiese ocurrido si esta pandemia hubiera pasado hace unos pocos años.

Cuando se produjo el aislamiento social que todos vivimos, la tecnología permitió que profesores y estudiantes estuviesen en contacto. La universidad es un buen ejemplo, es normal que a cualquiera de ellas asistan personas que no son de la ciudad en la que están enclavadas, muchas de esas personas volvieron a la casa familiar en los momentos duros de la pandemia, pero los trabajos de curso y las tesis de maestría y doctorado pudieron seguir adelante, ya que la tecnología de la que hablamos permitía seguir con las investigaciones y contactar con los profesores para el asesoramiento pertinente, además, los alumnos de niveles más bajos del sistema universitario podían acceder a sus clases.

Pero si la tecnología la vemos como un punto positivo, a la vez fue un punto negativo, es como si fuesen las dos caras de una misma moneda. Hay que tener en cuenta que no todos, sobre todo no todos los estudiantes, tenían las mismas condiciones tecnológicas, un buen ordenador o una buena conexión a internet, que les permitiese acceder a la enseñanza a distancia. Creo que esta dificultad se ha dado en todo el sistema educativo, las clases menos favorecidas de cualquier nivel de enseñanza, tenían menos posibilidades de acceder a las clases.

Cuando la conexión a internet no funcionaba bien se perdía el incentivo de la clase en una doble dirección, del profesor a los estudiantes, aquel perdía las ganas de dictar la clase, y de los estudiantes al profesor, aquellos no tenían interés en asistir a clase.

Por otro lado, había muchos estudiantes, sobre todo de las capas más bajas de la sociedad, que no mostraban ningún interés en encender la cámara, es comprensible, este aparato mostraba una intimidad que no querían mostrar, no querían enseñar a los demás, por ejemplo, que no tenían un lugar adecuado para estudiar. Para algunos estudiantes, esa falta de espacio propio para el estudio, repercutía negativamente en el aprendizaje, por la cantidad de elementos que tenían cerca que le impedía la concentración, la familia, los animales de compañía, los ruidos producidos en la casa y en la calle...

Para profesores y estudiantes acostumbrados al sistema de clases presenciales, esta forma de enseñanza resultaba problemática, los profesores tenían serias dificultades para motivar a los alumnos y, estos, tenían barreras para producir oralmente e interactuar con sus compañeros.

Los problemas que han surgido vienen, como vemos, por dos caminos diferentes, por el lado técnico y por el de convertir las clases presenciales en clases a distancia, y es difícil decir si se han solucionado o no, además, la enseñanza de ELE tiene muchas variables: edad de los estudiantes, nivel educativo, tipo de centro -público o privado-, modo de enseñanza -reglada o no reglada. Creo que se ha avanzado mucho en general, pero no creo que se hayan solucionado los problemas.

En cuanto al nivel técnico, muchos estudiantes tienen ahora herramientas tecnológicas que antes no tenían, algunos padres han hecho un desembolso económico para que sus hijos sigan las clases, hay poderes públicos que han comprado material para cierto tipo de alumnos. Hay casos como el de la Universidade Estadual de Londrina que, en su día, hizo campañas de donaciones de elementos informáticos (computadores, tabletas, chips informáticos...) para entregar a estudiantes de baja renta.

En cuanto al problema de convertir las clases presenciales en clases a distancia, ha sido más fácil hacerlo en los centros no reglados, en los que los estudiantes estudian cuatro horas a la semana, por ejemplo, que en los reglados, en los que los alumnos tenían que pasar varias horas al día, cinco días la semana, con la dificultad y el cansancio que conlleva estar tanto tiempo delante de una pantalla.

GLM, GEF, VOP: *Está claro que la gran mayoría del profesorado no estaba preparada para una situación como esa y al principio no supimos muy bien qué hacer, de ahí que no se notaran cambios metodológicos significativos en las clases virtuales. ¿Qué consecuencias considera Ud. que esa falta de ajuste metodológico haya producido en el aprendizaje?*

PBP: Es verdad que una amplia mayoría del profesorado no estaba preparado para este tipo de enseñanza, no conocía, por ejemplo, muchas plataformas y, cuando las conocía no las utilizaba de la mejor manera posible. Además, se encuentra con un alumnado que, en la mayoría de los casos, está acostumbrado al entorno tecnológico, lo que ha creado, a veces, ciertos conflictos, estudiantes que esperaban una clase en línea y ven que están en una clase tradicional, es decir, presencial, dada utilizando la tecnología. Una clase presencial dictada a través de un ordenador tiene que tener ciertos ajustes, por ejemplo, en el tiempo de conexión, hay que acortarlo, no puede durar lo mismo, como muy bien han hecho en muchos centros educativos en los que han reducido los tiempos de las clases.

Los profesores han hecho un gran esfuerzo, han tenido que aprender, a veces haciendo curso, el funcionamiento de ciertas plataformas -Google Meet, Zoom-, para dar las clases y otras -Google Suite for Education, Google Classroom, Plataforma Moodle- para la búsqueda y organización de los materiales apropiados para este tipo de clases.

Creo que los profesores han hecho lo mejor que han podido, si han tenido éxito o no, lo sabremos cuando se hagan estudios serios de esta etapa que hemos vivido, pero parece que el retroceso ha sido general en casi todos los países del mundo, si no en todos.

GLM, GEF, VOP: *Una cosa, como sabemos, fue el momento inicial de la pandemia, que nos modificó la vida de la noche a la mañana. Pero ahora, al regresar a las clases presenciales, no podemos afirmar que todo seguirá como era antes. ¿Qué cambios considera imprescindibles?*

PBP: Aunque los defensores de las TICs auguran grandes cambios, mucho me temo que no van a ser tan grandes en lo que es el proceso de la clase, porque esos cambios llevan consigo un gran aumento del presupuesto en educación que no todos los gobiernos están dispuestos a hacer.

Sería una situación ideal que todos los centros educativos, sus profesores y alumnos tuviesen internet estable, con suficiente velocidad, aparatos tecnológicos modernos para poder trabajar, pero creo que, en muchos países, entre ellos Brasil, se está muy lejos de esa nueva realidad educativa.

Lo que sí me parece evidente es que los profesores van a seguir utilizando muchas de las plataformas que se han visto obligados a conocer. Por ejemplo, en muchos casos, ya no se harán fotocopias, el profesor, a partir de ahora, utilizará el Google Classroom para dejar en PDF los materiales y ejercicios que los estudiantes deben tener.

GLM, GEF, VOP: *El concepto de unidad didáctica ha cambiado mucho a lo largo del tiempo y según la teoría que tomemos como base. ¿Hay algún modelo o concepto que Ud. considere más eficaz para el momento actual?*

PBP: La unidad didáctica es un método de planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje, el profesor planifica las actividades de aprendizaje interrelacionando todos los elementos que intervienen en ese proceso con coherencia metodológica y en un tiempo determinado. Es una propuesta de trabajo completa, empezando por marcar el propósito de aprendizaje y terminando por verificar si se ha conseguido o no dicho aprendizaje.

En un primer momento, las unidades didácticas nacen para ser utilizadas en la Educación infantil y en la Educación primaria, pero su uso se ha extendido a todos los niveles y tipos de enseñanza, se emplean, por ejemplo, en la enseñanza presencial y en la a distancia, en la enseñanza reglada y no reglada.

Los estudiosos de las unidades didácticas están de acuerdo en que, antes de su planificación, tenemos que tener en cuenta varios elementos: la edad del estudiante, su nivel de desarrollo, el entorno familiar, los recursos disponibles y el proyecto curricular del centro. Pero, como los contextos de la enseñanza de ELE son tan variados, el profesor debe tener en cuenta esos elementos, pero, quizás viéndolos desde otra perspectiva. La unidad didáctica tendrá que organizarse de forma diferente si es, por ejemplo, para una clase en la que la mayoría de los estudiantes solo estudian o para una clase en la que la mayor parte de ellos asiste después de su jornada de trabajo. Creo que, esos tres elementos, sobre los estudiantes del grupo, los tenemos que analizar de otra forma, habrá que ver sus características, sus necesidades y sus factores externos.

No me inclino por un modelo determinado, pero sí por los que tienen una idea constructivista de la enseñanza, es decir, aquellos que parten de la idea de que hay que dar al estudiante las herramientas adecuadas para que sea capaz de crear su propio conocimiento. El constructivismo pone el énfasis en el estudiante como punto central de los procesos cognitivos y, por tanto, en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En cada situación de aprendizaje hay, según esta corriente pedagógica, tres elementos: los contenidos (qué se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones de aprendizaje. El profesor tendrá que crear las condiciones adecuadas para que el estudiante reconstruya los conocimientos que ya tiene y dé cabida al nuevo.

GLM, GEF, VOP: *Si tenemos en cuenta la diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje (enseñanza reglada “fundamental/media”, enseñanza superior, enseñanza con fines específicos, academias de idiomas; enseñanza presencial/virtual/híbrida, por ejemplo), ¿qué características generales deberían tener las unidades didácticas (si es que las hay)?*

PBP: Todas las unidades didácticas para la clase de ELE, independientemente del contexto de enseñanza/aprendizaje, tiene que tener cuatro elementos imprescindibles, interrelacionados entre sí. Veamos:

A.- Objetivos: qué espera el profesor que los estudiantes sean capaces de hacer al final del programa, algo que antes no podían hacer.

B.- Contenidos: qué hay que incluir para que los estudiantes consigan los objetivos.

C.- Actividades: qué van a hacer los estudiantes para asimilar los contenidos y conseguir los objetivos.

D.- Evaluación: cómo se comprueba que se han conseguido los objetivos marcados.

La diversidad de la enseñanza de ELE de la que se habla en la pregunta juega un papel importantísimo a la hora de marcar los objetivos, porque para hacerlo hay que tener en cuenta múltiples factores: dónde se realiza el curso, qué edad tienen los alumnos, qué tipo de centro, a qué hora es el curso, qué materiales se tienen...

GLM, GEF, VOP: *Si asociamos la situación de la enseñanza durante la pandemia, la situación actual y el papel que juegan las actividades en el proceso de aprendizaje, quizás podamos decir que algo que la pandemia nos dejó muy claro es que necesitamos fomentar la autonomía del estudiante, es decir, hay que enseñarlos a aprender. ¿Ud. está de acuerdo con eso? En caso afirmativo, ¿considera que las unidades didácticas pueden ser un camino eficaz?*

PBP: Creo que sí, porque, como ya he dicho antes, las unidades didácticas se emplean en la enseñanza a distancia, y me refiero a la enseñanza a distancia de verdad y no la que se tuvieron que hacer en los momentos duros de la pandemia, que, en realidad, eran clases presenciales por ordenador.

Para fomentar la autonomía del estudiante, el profesor debe incentivarle a que descubra ciertos funcionamientos de la lengua, que elabore hipótesis y las compruebe, que reflexione sobre cómo aprende, que cree estrategias de comprensión y producción...

Darle autonomía al estudiante a través de unidades didácticas no significa entregarle una unidad y que él trabaje, no, esa sería una mala autonomía. Hay que proporcionarle unas condiciones favorables para que sea autónomo y triunfe en esa autonomía. Una buena idea es, como se hace en la enseñanza a distancia, proporcionarle al alumno una guía de apoyo, en la que haya, entre otras cosas, información sobre el contenido y actividades que ayuden al estudio independiente, materiales que puede consultar, entre otros.



Recibido el 01/07/2022. Aceptado el 03/07/2022.

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW

CONSIDERACIONES SOBRE
EL ESCENARIO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN
BRASIL SEGÚN LA VISIÓN DEL PROFESOR
ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR



Entrevista concedida a **Glauber Lima Moreira**, **Gretel Eres Fernández** y **Valdecy de Oliveira Pontes** *

El entrevistado, Antonio Ferreira da Silva Júnior, posee el curso de Grado en Letras con doble titulación (Portugués/Español), Maestría y Doctorado en Letras Neolatinas por la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ). Hizo la Especialización en Lengua Española por la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ). Silva Júnior realizó dos estancias postdoctorales:

• **Sobre los entrevistadores:** Glauber Lima Moreira es profesor de Lengua Española de la Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) en el Curso de Bacharelado em Turismo. Es doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Hizo su carrera en Letras Português y Español y el Máster en Lingüística Aplicada en la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Actúa como investigador en los Grupos de investigación: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo (EITUR/UFDPar), Lexicologia, Terminologia e Ensino (LETENS/UECE) y Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE/UFDPar). E-mail: glauberlimamoreira@hotmail.com. Gretel Eres Fernández posee el título de Doctora en Ciencias de la Educación (1998) por la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo (FEUSP), misma institución en la que cursó la Maestría (1992). Realizó estudios posdoctorales en 2009 en la Universidad de Murcia (España). Es Profesora Doctora jubilada por la FEUSP, en donde ingresó el año 1988. E-mail: igmefern@usp.br. Valdecy de Oliveira Pontes realizó Estancia Postdoctoral en Estudios de la Traducción (UFSC), doctorado en Lingüística (UFC), máster en Lingüística Aplicada (UECE), licenciatura en Letras – Português – Español (UFC). Profesor del Curso de Letras-Español (UFC) y del Programa de Posgrado en Lingüística – PPGL - UFC. Investigador del grupo de investigación Lenguas e Historia (CNPq). E-mail: valdecy.pontes@ufc.br.

Lingüística Aplicada en la *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* (PUC-SP) y Educación en la *Universidade de São Paulo* (USP). Actualmente, es profesor de Lengua Española de la UFRJ, donde imparte clases en el *Colégio de Aplicação* y como docente permanente del Postgrado en Letras Neolatinas de la Facultad de Letras. Tiene experiencia en Lingüística Aplicada con énfasis en los siguientes temas: formación de profesores de español, autobiografías docentes y enseñanza de español en la educación profesional.

En esta entrevista, Antonio Ferreira da Silva Júnior, en la primera parte, relata la situación de la enseñanza de la lengua española en el contexto brasileño, además de comentar sobre las certificaciones internacionales, tales como, DELE, CELU y SIELE y, también, sobre cómo las instituciones de la lengua española – RAE, ASALE, Instituto Cervantes, por ejemplo – actúan en la divulgación y en el fomento del conocimiento de la referida lengua. Por último, preguntamos sobre el español estándar, el español neutro y el español como lengua franca. En la segunda parte, el texto proporciona una discusión sobre la enseñanza híbrida/remota, en el ámbito de la pandemia, y sus implicaciones para la enseñanza presencial. En la tercera y última parte, tratamos, con el entrevistado, sobre las unidades didácticas, enfoque principal del dossier temático. En este sentido, Silva Júnior analiza su conceptualización, los modelos de unidad didáctica, sus características en los diferentes contextos de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) e, incluso, la utilización de las unidades didácticas y la autonomía del aprendiente de ELE.

Glauber Lima Moreira (GLM), Gretel Eres Fernández (GEF), Valdecy de Oliveira Pontes (VOP): Vd. trabajó en diferentes instituciones brasileñas durante mucho tiempo y, por esta razón, tiene una significativa experiencia con la enseñanza del español en nuestro país. Considerando el conocimiento que tiene de nuestra realidad, ¿cómo analiza la situación del español en Brasil a lo largo del tiempo?

Antonio Ferreira da Silva Júnior (AFSJ): Pienso que vale exponer, brevemente, al lector mi experiencia laboral en la ciudad de Río de Janeiro como una forma de demostrarle desde dónde hablo en esta entrevista y cuáles fueron/son mis vivencias profesionales. Comencé a actuar con el español cuando todavía estaba en los últimos períodos de la carrera de Letras en cursos libres. Tras recibir el título, me puse a impartir clases en colegios privados con grupos de enseñanza primaria y secundaria. También tuve la oportunidad de enseñar la lengua y sus literaturas en un curso de Grado en el interior del estado de Río de Janeiro. Después de una larga experiencia en los sistemas particulares de enseñanza, empecé a actuar en instituciones públicas como profesor temporario y efectivo de español en las carreras superiores de Letras, Turismo, Procesos Químicos Industriales, Derecho y en la enseñanza básica con grupos regulares y de formación técnica. También trabajé con español para fines profesionales a distancia durante mucho tiempo, antes de ese escenario de enseñanza remota que se instaló tras la pandemia de Covid-19. Revisitar esa trayectoria me enseña claramente la carencia del debate académico en mi formación inicial sobre el tema de las políticas lingüísticas de modo que evaluara con mayor criticidad la relación entre la historia del español en Brasil y la deseada actuación política para el profesor de lenguas.

La pregunta me llevó a pensar un poco sobre mis estudios iniciales en la carrera de Letras en una universidad pública federal ubicada en Río de Janeiro en 1999. Al mismo tiempo que escuchaba en los pasillos que mi generación – aquella que comenzaría a actuar profesionalmente con la lengua española en los años 2000 – aprovecharía los logros del acuerdo del Mercosur y la presencia del incremento del capital de las empresas españolas (que se insertaron en Brasil tras el referido convenio), tampoco reflexionábamos críticamente a respecto del impacto de las políticas lingüísticas en nuestra actuación profesional y su relación con la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil. Pauta que hoy se hace más presente en los cursos y eventos de formación continua.

El cuestionamiento de la pregunta también me conduce al diálogo con un pensamiento del lingüista aplicado Almeida Filho (2015), que problematiza la ausencia de debate en la formación de profesores sobre el histórico de las políticas de inserción de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos. Es decir, en la opinión del investigador, el profesor de lenguas poco sabe a respecto del histórico de su profesión y las políticas educacionales que rigen el sistema escolar a lo largo de su carrera. Pienso que sea fundamental incluir ese debate de modo más crítico luego en los primeros períodos del curso de Grado, porque también comparto

con el pensamiento del lingüista aplicado Hilario Bohn (2000) cuando él defiende que solo podemos transformar una realidad educacional y actuar sobre ella si la conocemos de manera crítica.

Conforme señala la investigadora de enseñanza de español Eres Fernández (2018), la historia del español en Brasil es un recorrido de altibajos donde no siempre se valoró su presencia en el currículo. Eso lo podemos comprobar con el retraso en la implementación de todos los proyectos de ley que tramitaron en Brasil, desde el presidente Juscelino Kubitschek en 1958 (SILVA JÚNIOR, 2019b), en defensa del español. Creo que en Brasil tuvimos algunos intentos para la inserción definitiva del español en los sistemas de enseñanza, sin embargo, por otro lado, esos ensayos no superaron los discursos que todavía circulan sobre el idioma y los intereses económicos del mercado neoliberal con la presencia única del inglés. Es decir, se puede comprender que hubo una intención a lo largo del tiempo para la inclusión y permanencia del español en las escuelas – como, por ejemplo, la firma de la Ley nº 11.161/2005, la publicación del capítulo destinado al estudio del español en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - OCEM (BRASIL, 2006) y la participación del idioma en el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) – pero también se nota una falta de planificación lingüística o de continuidad para desarrollar políticas públicas y lingüísticas.

Algunos estudios como el de Lorencena Souza (2017) problematizan algunas de las creencias que alejan el brasileño al estudio del español. Rescato aquí, según el autor, algunos de esos impedimentos para la efectividad de la enseñanza del idioma en Brasil: (a) el hecho de considerarse una lengua fácil, transparente y sin necesidad de formalización; (b) la lentitud e indiferencia del gobierno en relación al Tratado de Asunción (1991); (c) las incoherencias y las dudas decurrentes del texto legal de la Ley nº 11.161/2005; (d) el poco espacio plurilingüe para la enseñanza de lenguas a partir de los gobiernos dictatoriales; (e) la imagen de lengua de peligro y de atraso debido a algunos episodios históricos de corrientes de izquierda en Latinoamérica; (f) la vinculación de la noción de hispano como algo de poca importancia y poco valor en el imaginario social; (g) el impacto de la prensa en reforzar el alcance del inglés y su papel en la ciencia y de borrar el protagonismo de las otras lenguas extranjeras. Creo que esos aspectos todavía se mantienen en el imaginario de las entidades, espacios públicos y demás agentes que construyen y planifican muchas de las políticas para la promoción del español, por lo tanto, es necesario que ocurra el debate en la comunidad profesional sobre dichas representaciones con el fin de cambiar esas visiones hacia la lengua y su presencia en el país. Creo que nos podemos avanzar en la inserción del idioma si no promovemos una reflexión sobre su prestigio y el relieve que recibe el español en Brasil por la cercanía física, lingüística y cultural a algunos países que rodean nuestro territorio geográfico y simbólico.

Por fin, creo que siempre sea un buen ejercicio realizar un análisis más reflexivo y crítico del contexto histórico y social donde queremos instalarnos profesionalmente para intervenir sobre él. En mi opinión, eso aún es insuficiente en las carreras de Letras teniendo en cuenta que es un debate que poco se accede en la formación inicial.

GLM, GEF, VOP: *Las certificaciones internacionales, como el DELE, el CELU o el SIELE (o incluso para otros idiomas), aunque siguen siendo reconocidas, al parecer, ya no tienen la misma importancia que tenían antes. ¿Es cierto? ¿Qué opina?*

AFSJ: Nuevamente recorro a la época de la carrera de Letras para defender mi punto de vista sobre ese tema. Claro está que los exámenes CELU y SIELE son más recientes temporalmente y presentan una concepción teórica distinta entre ellos y en comparación al DELE. No obstante, creo que todavía ellos se acercan en el imaginario de los brasileños por las creencias que se construyeron con el paso del tiempo sobre dichas certificaciones en los cursos superiores de Letras.

En tiempos que los debates sobre las perspectivas decoloniales (KLEIMAN, 2013) están reivindicando cada vez más espacio en los diferentes contextos académicos y, principalmente, en el escenario educacional, entiendo que en la formación de profesores esos exámenes llegaron por primera vez reforzando el papel colonialista que España ejercía (y tal vez aún ocupe) en la estructura formativa de las carreras de Letras en Brasil. Para mí, en Brasil, esos exámenes no se restringen solamente a un certificado que declara que alguien está apto lingüísticamente a vivir una experiencia de intercambio o de trabajo en algún país hispanico, sino un sello que funciona como un diferencial para docentes de español en el mercado.

Cabe señalar que hay una carencia histórica cuando el tema es la internacionalización entre Brasil y países de lengua española, en particular, experiencias de intercambio estudiantil con Latinoamérica. Eso demuestra tal vez porque esas certificaciones ocuparon un papel distinto en Brasil. Sobre los intercambios, siguen existiendo hasta hoy más convenios y becas con España, que ya demostró al mundo que la lengua española funciona como materia prima en el conjunto económico del país. Además, para el gobierno español invertir en acuerdos y tratados con países subdesarrollados es una experiencia económicamente interesante para un país con rastro histórico colonizador.

Pienso que el propósito de lograr la aprobación en esos exámenes se entendió de modo equivocado en Brasil. Acceder a esos exámenes ya era algo excluyente porque no todos tenían dinero o apoyo financiero de las instituciones para prestarlos, teniendo en cuenta la realidad de la enseñanza pública brasileña. Segundo, durante mucho tiempo, la aprobación era una estampilla que diferenciaba el proponente de los demás convirtiéndolo en la copia de un hablante ideal del idioma español, algo que en tiempos de teorías translingües (ZOLIN-VESZ, 2016) no hay más como admitir.

Otro aspecto de una falta de comprensión del papel de esos certificados es que fueron comparados a los diplomas de las carreras de Letras. Era bastante común encontrar clasificados de empleos en Brasil donde se requerían solamente maestros de español resguardados por esos exámenes, incluso, en las llamadas de las convocatorias para puestos públicos de profesores de español en los Institutos Federales, que aceptaban esos títulos como muestra de la habilidad lingüística del candidato. Por eso, es cierto afirmar que esos exámenes refuerzan que lo meramente lingüístico y aquello que es certificado por un órgano extranjero puede ser más reconocido que una formación nacional en una institución superior brasileña. Vale comentar aún que algunas universidades brasileñas también utilizaron la certificación para dispensar algunas asignaturas de español del curso. Eso también sería más una muestra de cómo el imaginario colonial se involucra en las prácticas universitarias de nuestro país.

A pesar de estudios que examinan tales exámenes (SANTOS, 2012), en un análisis general de las pruebas, no siempre el candidato más preparado consigue aprobarse, sino aquel que también es capaz de administrar su tiempo y el psicológico para lidiar con el ritual de las etapas y el esquema de las actividades de la evaluación. Por eso, en mi opinión, esos exámenes exigen que candidato ejercite tal género discursivo y entrene situaciones para poner en práctica su conocimiento sistémico sobre la lengua. Por lo expuesto, puedo decir que no soy a favor del examen como una marca que genera binarismos como el mejor/el peor profesional o el más/el menos habilitado lingüísticamente para enseñar el español, sino entiendo que la certificación tiene un público previsto y que debe ser requerido para acceder a universidades extranjeras como cualquier examen internacional.

Otro aspecto que merece una atención es la creciente oferta de esos exámenes en algunas escuelas privadas y públicas (después de la conclusión de la enseñanza secundaria o como una meta de la escuela para ese nivel). Ese gesto demuestra notoriamente el poder comercial y los peligros de la magia de la globalización (BOHN, 2000) en el escenario educacional, o sea, cómo el mercado financiero está interesado en la enseñanza de lenguas. Claro que es peligroso generalizar tales prácticas pedagógicas, pero sabemos que los objetivos de los exámenes de certificación son distintos a la función educacional y el compromiso social que asume la asignatura de lenguas extranjeras en la escuela brasileña.

GLM, GEF, VOP: *¿Cómo analiza la colaboración de las instituciones como RAE, ASALE, Consejería de Educación, para el fomento del conocimiento del español y su enseñanza en Brasil?*

AFSJ.: También pienso que la atribución de esas instituciones se confunde en algún momento de la historia para el público brasileño, principalmente, cuando pensamos el rol que ocupa la Consejería de Educación. Creo que, actualmente, está evidente la función de la RAE y la ASALE en acompañar los usos lingüísticos del español en los distintos contextos sociales y el intento de analizar e involucrar las necesidades lingüísticas de los usuarios del idioma, incluso a través de una mirada que considera la heterogeneidad de las comunidades de habla del español. En los últimos años, con el avance de la Internet y el acceso a las redes sociales, es incuestionable como la Real Academia Española y la Asociación de las Academias de Lengua Española se han acercado más de los usuarios comunes, es decir, de aquellos que no tienen interés teórico en profundizar aspectos del lenguaje. Un ejemplo de esa introducción en los últimos años está en el debate de esos órganos en la incorporación al español de nuevos repertorios

lingüísticos tras el contacto lingüístico en la pandemia, la facilitación a la comprensión social del lenguaje neutro o no sexista, a la promoción de los diccionarios panhispánicos, al lenguaje artificial de los ordenadores etc.

Otro aspecto bastante relevante para el público experto en el ámbito lingüístico, educacional e, incluso, periodístico es la participación de esos órganos en la organización de los Congresos Internacionales sobre la Lengua Española. Sobre el último evento, que se realizó en Córdoba-Argentina, hice una síntesis crítica sobre la función de esos eventos, los principales temas y algunas carencias/ausencias de interlocuciones (SILVA JÚNIOR, 2019a).

Ahora a respecto de la Consejería de Educación, no podemos olvidar que es una institución que representa en Brasil el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y tiene un plan de metas a desarrollarse, entre ellas está la promoción del español en los sistemas educativos. En Brasil esa presencia viene reforzándose desde la instalación de los Institutos Cervantes en finales de los años 1990, la publicación de Anuales sobre distintos temas con la participación en el comité del profesorado de las universidades públicas brasileñas, la oferta de becas de estudios para estudiantes y profesores, los antiguos cursos presenciales de actualización para profesores, la instalación de algunos Centros de Recursos Didácticos en las Universidades, el programa de lectorado docente en las instituciones de enseñanza superior, los Seminarios de Dificultades del español para profesores en el Colegio Miguel de Cervantes en *São Paulo* etc.

Por lo relatado, es bastante activa la historia de la Consejería en Brasil, pero, al mismo tiempo, de algunos ruidos. Tal vez en algunos momentos de la historia de la enseñanza de español en Brasil faltó a la Consejería comprender el papel que diferencia un órgano extranjero y la función que ocupan las universidades brasileñas que disponen de expertos calificados y recursos propios para formar sus profesores. Entre algunos proyectos responsables por los conflictos entre la Consejería y la comunidad de hispanistas brasileños está el interés en formar profesores de español por medio de una plataforma digital del Instituto Cervantes y una asociación entre el gobierno de São Paulo, el Banco Santander y el Portal *Universia* (Proyecto Oye, año 2006) tras la oficialización del español por la ley nº 11.161/2005. Otro ejemplo está en los múltiples acuerdos firmados con las rectorías de universidades brasileñas para la promoción del español, que no siempre cuentan con el conocimiento y el apoyo de los departamentos de Español.

Como último ejemplo que rescato como una acción colectiva muy grave por parte de las entidades españolas, ya que ese acto infiere en la promoción de la política lingüística de Brasil por instituciones ajenas, está en la participación de la Consejería en la edición en coautoría con una editorial española y el Instituto Cervantes de un documento que se llama *La Nueva BNCC y la enseñanza del español*, publicado el 2019. Delante de una realidad histórica brasileña que acaba por valorizar una visión eurocéntrica de formación y frente a la carencia de apoyo e inversión de gobiernos latinoamericanos para la promoción del español en Brasil, muchos profesores sin analizar la cuestión desde una mirada crítica acaban por exaltar las acciones de la Consejería y poco valorar el intento de las universidades públicas en discutir y buscar herramientas para pensar la enseñanza de español desde y para Brasil.

GLM, GEF, VOP: *Mucho ya se ha hablado del español estándar, del español neutro o del español como lengua franca y sabemos que hay muchas controversias sobre el asunto. ¿Cabe esa discusión en los días actuales?*

AFSJ: Por supuesto que tales discusiones son fundamentales. Cuando pienso en esas adjetivaciones hacia la lengua, siempre recuerdo las aportaciones del sociolingüista Francisco Moreno Fernández en su libro *Qué español enseñar*, cuando el experto propone una discusión y hace una ironía con clasificaciones como: español de mi tierra, de Almodóvar y de Disneylandia. Como se trata de un tema amplio y que puede verse desde distintos lentes teóricos, no hay espacio aquí para distinguir las designaciones empleadas por Moreno Fernández, pero se queda la recomendación de una lectura que puede facilitar al lector iniciante sobre el asunto y la crítica al posible español neutral o estándar. Sobre ese tema también cabe recuperar las OCEM (BRASIL, 2006), ya que el texto legal orienta que dejemos la mera cuestión de nomenclatura de lado y pensemos una forma más coherente de enseñanza para los estudiantes brasileños, a partir de un abordaje más pedagógico para invitar al estudio de una lengua tan plural y

heterogénea. Con eso en mente, pienso que surgen los conceptos de lengua internacional y franca, que también se diversifican en las publicaciones científicas.

Al analizar tales nomenclaturas y el documento vigente de política educacional en Brasil – la *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2018), se percibe en el texto la preferencia por el uso de la perspectiva de lengua franca que, según algunas teorías, es aquella visión de lengua que la entiende como la suma de los diferentes repertorios lingüísticos que el usuario va incluyendo en su rutina comunicativa. Además, tal comprensión propone que no exista un único acento a ser preferible o adoptado en las situaciones comunicativas, porque lo que se debe valorizar es el hecho de comunicarse utilizando todas las estrategias lingüísticas posibles por parte del sujeto. A partir de esa noción, algunos constructos teóricos tienen que revisarse como la propia noción de lengua, la clasificación estándar/neutra y la concepción de modelo de hablante nativo y las estrategias de enseñanza. Por eso, me parece que el tema se convierte cada vez más importante y actual en un momento de discusiones sobre los individuos translingües y la conciencia plurilingüe al aprender un idioma.

GLM, GEF, VOP: *Con la pandemia se han incrementado muchísimo las clases virtuales (síncronas y asíncronas) y la enseñanza remota, así como la híbrida, por lo que se nota en varios países y contextos, ya es una realidad permanente. Frente a esto, ¿quisiéramos conocer su opinión sobre algunos aspectos específicos.*

Todos – profesores y estudiantes – nos hemos tenido que adaptar sobre la marcha a esta nueva forma de estudiar y aprender. ¿Cuáles considera que hayan sido las principales dificultades? ¿Se han superado?

AFSJ: Brasil es un país que siempre tuvo dificultades para incluir con eficiencia las nuevas tecnologías en el sistema educativo reglado. Incluso en la educación superior la realidad no es tan distinta frente a la falta inversión de recursos con el paso del tiempo. Mucho antes de la pandemia ya carecíamos de recursos impresos, digitales y libros didácticos de español en las escuelas públicas como una forma de disminuir la distancia entre los sistemas público y privado. Muchos son históricamente los obstáculos a enfrentarse. El tamaño territorial, la desigualdad social, la falta de recursos financieros y humanos, la ausencia de formación continua de los docentes y las tasas de analfabetismo de la población brasileña son algunas de las razones que demuestran la dificultad de planificación de cualquier proyecto educativo en larga escala en ámbito nacional. Con la pandemia esas diferencias se ampliaron, no obstante, demandaron rápidos estudios y adaptaciones del sistema educacional.

Muchos sistemas educacionales de los estados consiguieron diseñar propuestas y proyectos viables frente a la crisis sanitaria, pero otros no lograron avanzar y el resultado fue el alejamiento de muchos estudiantes de las escuelas. Eso no ha ocurrido únicamente en Brasil, sino en otras partes del globo. La pandemia provocó impactos, primordialmente, en el sistema público de enseñanza, por eso, demasiadas son las realidades actuales en nuestro país que están en búsqueda de sanar las dificultades de aprendizaje. Entre los desafíos de todo ese proceso, pienso que la primera gran dificultad fue cambiar la mentalidad de los docentes y los estudiantes para enseñar y aprender a través de la pantalla de un ordenador o móvil, considerando sus dificultades de acceso y dominio de las herramientas tecnológicas. Vale observar que la facilidad de manejar las computadoras también no implicó en un proceso de aprendizaje libre de dificultades e incertidumbres por parte de los estudiantes. Seguro que de ambos los lados resultó necesario un tiempo para adaptarse a la realidad que se instauró debido al distanciamiento físico ocasionado por la pandemia de Covid-19. Sin embargo, no es cierto afirmar que todos se adaptaron en algún momento. De parte de los profesores, acompañamos muchos casos y relatos de enfermedad, depresión, estrés, ansiedad etc.

Ya de los estudiantes, tuvimos conocimiento de algunos que solo accedían a las salas virtuales, pero poco o nada realizaron a lo largo de los dos años de formación frente a la pantalla. La experiencia educacional en la pandemia puede haber revelado la falta de organización, motivación y autonomía para llevar a cabo los estudios.

También se puso en evidencia que los aprendices de la sociedad 5.0 (ANDRADE, 2020) demandan la mediación de un profesor. La enseñanza emergencial remota me ha enseñado que muchos estudiantes no consiguen avanzar solos en el aprendizaje a partir de un guión de estudios dirigidos. Otro punto que merece una reflexión especial fue el papel ocupado por las familias en el acompañamiento de sus hijos. Muchos responsables no hacían otra cosa que reclamar de las propuestas pedagógicas diseñadas

por la escuela y que sus hijos iban a perjudicarse debido a la falta de contenidos, sin darse cuenta que todos los individuos, en diferentes ámbitos, tendrían pérdidas de múltiples naturalezas. Igualmente expresaban su preocupación exclusiva con los contenidos y las pruebas de selectividad a las universidades. Poco o casi nada al respecto de la carencia afectiva de los estudiantes del espacio escolar comparecía en los discursos de los familiares. Tal vez la propia familia tenga generado más estrés a ese proceso o creado una narrativa de dificultad o de imposibilidad de aprendizaje por parte de sus propios hijos. Pienso que todavía muchas de las dificultades de ese período remoto se mantienen en la nueva realidad presencial y necesitamos poner en práctica un plan de acompañamiento de esos jóvenes.

GLM, GEF, VOP: *Está claro que la gran mayoría del profesorado no estábamos preparados para una situación como esa y al principio no supimos muy bien qué hacer. De ahí que no se notaran cambios metodológicos significativos en las clases virtuales. ¿Qué consecuencias Vd. considera que esa falta de ajuste metodológico haya producido para el aprendizaje?*

AFSJ.: Realmente fue poco tiempo que tuvimos para asimilar la propia enfermedad, los cambios en las relaciones humanas y las nuevas demandas al proponer un nuevo proyecto pedagógico, siendo que ese no solo representaba una mera transposición del contenido y estrategias de las antiguas clases presenciales al nuevo formato demandado con clases síncronas y asíncronas.

En el campo de las lenguas extranjeras ya no es considerado un asunto sencillo el docente asumir con claridad y criticidad un abordaje teórico y práctico que oriente su trabajo pedagógico (ALMEIDA FILHO, 2012), luego me parece que no hubo cambios tan efectivos en relación a esa cuestión debido al poco tiempo para la reflexión sobre las concepciones metodológicas que serían más efectivas para el trabajo remoto. Lo que observé fue, simplemente, la introducción de estrategias y recursos para generar más dinamismo a las clases remotas debido a la carga horaria reducida y a otros formatos didácticos que se impusieron en esa enseñanza. La falta de reflexión sobre la adaptación de los principios metodológicos a la nueva realidad impuesta puede haber generado más exclusiones en el contexto escolar, aislado a los estudiantes de la asignatura y provocado la no identificación o falta de comprensión de la propuesta planificada.

GLM, GEF, VOP: *Una cosa, como sabemos, fue el momento inicial de la pandemia, que nos modificó la vida de la noche a la mañana. Pero ahora, al regresar a las clases presenciales, no podemos afirmar que todo seguirá como era antes. ¿Qué cambios considera imprescindibles?*

AFSJ: De hecho, la escuela actual ya no es la misma que antes de la pandemia y ese nuevo escenario exige cambios por parte de toda la comunidad escolar. A seguir, destaco algunos aspectos que pude identificar junto a mis grupos y compañeros de trabajo desde febrero de 2022, cuando retorné a la enseñanza presencial con estudiantes de Secundaria en una escuela pública federal considerada como referencia para la pasantía de futuros profesores. Uno de los impactos observados fue la falta de madurez y postura de los jóvenes para comportarse en clase durante los casi cien minutos. La verdad es que, antes de instalarse la pandemia, muchos de esos estudiantes estaban en la enseñanza primaria y conviviendo con ciertas cuestiones pertinentes a sus edades. El tiempo que estuvieron cerrados en el hogar y sin la convivencia social seguramente resultó dañoso para la comprensión y el rescate de la función de la escuela en sus vidas.

Otros destaques observados en ese primer semestre presencial que requieren un cambio en el trabajo pedagógico individual y colectivo se resumen al siguiente aspecto: preocuparse con la sociabilidad y las cuestiones emocionales (estudiantes que no consiguen mantener la concentración en clase, retrasos consecutivos para llegar a la escuela, retorno agitado al aula tras los intervalos, uso excesivo del celular en sala de clase, falta de organización para los estudios, falta de seguridad y ansiedad delante de las evaluaciones, necesidad de reaprender sobre el convivio colectivo en el espacio compartido de clase y para la realización de actividades en grupo). También he percibido que los estudiantes consiguen expresarse mejor oralmente y tienen bastante dificultad de manifestarse y organizar el pensamiento por escrito. Los jóvenes presentan dificultades para realizar lectura y posicionarse críticamente frente a textos más extensos. Se pone como un desafío pedir que desconecten de sus móviles para

realizar ejercicios de comprensión lectora o concentración para involucrarse a la hora de los debates en clase. Muchos estudiantes también perdieron la práctica de estudiar con el apoyo de libros impresos y reclaman cuando el docente entrega un material impreso con más de dos páginas. Además, les falta organización para archivar los materiales y realizar las actividades del hogar. Un aspecto raro en este período se dio cuando muchos alumnos me pidieron que suspendiera el uso de diapositivas, computadoras y hojas impresas para utilizar la pizarra como forma de organizar y exponer el texto y los contenidos de la asignatura. Pienso que los cambios necesarios a la nueva escuela presencial van presentándose diariamente y resultan más fáciles si son discutidos de manera también colectiva y junto a los aprendices. Las ideas anteriores son algunos ejemplos a partir de mi experiencia docente en una determinada realidad. Hay que considerarse que cambios son imprescindibles en cada comunidad respetando el modo como cada realidad organizó su rutina pedagógica.

GLM, GEF, VOP: *El concepto de unidad didáctica ha cambiado mucho a lo largo del tiempo y según la teoría que tomemos como base. ¿Hay algún modelo o concepto que Vd. considere más eficaz para el momento actual?*

AFSJ: En un artículo publicado el 2020 (SILVA JÚNIOR, 2020), discuto la diferencia entre los conceptos de unidad y secuencia didácticas y expongo un ejemplo de unidad didáctica sobre el contexto de la pandemia a partir de la explotación didáctica del género canción. Defiendo que dichas expresiones, para referirse al material didáctico, no son términos sinónimos y opto por la denominación de las unidades didácticas. Primero hay que pensar que el concepto de material didáctico busca ser una sucesión de actividades con el fin de promover el aprendizaje. Para Almeida Filho (2012), esa secuencia se define en cuatro etapas: (a) reflexión inicial, (b) selección y producción de materiales, (c) planificación de la clase y diálogo con el abordaje y, por último, (d) evaluación. Otro concepto que también contribuye para mi comprensión de material didáctico es el propuesto por Paraquett (2006), pues la investigadora lo define como la base de textos que funcionan como apoyo discursivo para el trabajo del profesor de lenguas, de modo que el salón de clase se convierta en un espacio de promoción a la criticidad. Ya las unidades didácticas funcionan como un bloque de actividades que se organizan previamente a partir de los siguientes momentos: pensar los objetivos de la clase, elegir temas y textos, proponer ejercicios y, por fin, una actividad evaluativa reflexiva (MATOS, 2014). Las experiencias de los aprendices también deben considerarse a lo largo de todo el trabajo en la unidad. La diferencia principal en relación al modelo de las secuencias diseñadas por autores de la Universidad de Ginebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) está en la ausencia de una actividad inicial de producción escrita u oral para la elaboración de los bloques de actividades. De ese modo, la unidad didáctica posee un esquema más flexible donde el docente puede realizar adaptaciones y repensar estrategias como forma de analizar los distintos perfiles de aprendizaje de sus estudiantes. La nomenclatura del material didáctico debe ser una opción del propio docente de manera a dialogar con sus creencias, abordajes teóricos, objetivos de enseñanza y contexto de actuación.

GLM, GEF, VOP: *Si tenemos en cuenta la diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje (enseñanza reglada “fundamental/média”, enseñanza superior, enseñanza con fines específicos, academias de idiomas; enseñanza presencial/virtual/híbrida, por ejemplo), ¿qué características generales deberían tener las unidades didácticas (si es que las hay)?*

AFSJ: Creo que la primera tarea sería aclarar teóricamente el concepto de unidad didáctica porque pienso que dicha expresión se naturalizó en las publicaciones y prácticas escolares y muchos profesores la emplean sin conocer sus bases teóricas. También suelen utilizar secuencia didáctica como término sinónimo, sin embargo hay muchas cuestiones teóricas que diferencian tales concepciones. También vale recordar que no todos los profesores organizan sus materiales didácticos bajo la denominación de unidades didácticas. ¿De dónde posiblemente surge el esquema de las unidades didácticas? Me parece que dos fueron los movimientos en Brasil que auxiliaron la producción de materiales. La primera influencia surgió bajo el enfoque comunicativo que, normalmente, organizaba sus unidades con la siguiente estructura: actividad de calentamiento, la exposición de la situación comunicativa principal, actividades orales y de léxico a asimilarse, la presentación y sistematización del contenido gramatical, tópico cultural y, por fin, alguna actividad evaluativa de producción oral o escrita. Otra corriente importante para una nueva disposición de las actividades didácticas fue la teoría sociointeraccional de lectura que propuso el diseño de unidades de trabajo organizadas por ejercicios de prelectura (explotando el conocimiento previo de los estudiantes sobre el género discursivo o la

temática de la clase), lectura (la presentación del tema, de los géneros discursivos elegidos y las actividades de lectura y gramática contextualizada) y postlectura (acceso a nuevos textos para proposición de actividades reflexivas con foco en la producción escrita u oral). El modelo propuesto por Isabel Solé (1994) todavía tiene gran repercusión en el diseño de materiales didácticos bajo otras perspectivas metodológicas, como por ejemplo la literacidad crítica. Conocer las necesidades de los estudiantes para diseñar materiales adecuados a tales demandas, bajo principios teóricos del abordaje defendido por el docente, son características basales de las unidades didácticas. Organizar el material con foco en un tema, incluyendo múltiples textos y una actividad reflexiva final son elementos que caracterizan y definen las unidades didácticas, conforme mi punto de vista.

GLM, GEF, VOP: *Si asociamos la situación de la enseñanza durante la pandemia, la situación actual y el papel que juegan las actividades en el proceso de aprendizaje, quizás podamos decir que algo que la pandemia nos dejó muy claro es que necesitamos fomentar la autonomía del estudiante, es decir, hay que enseñarlos a aprender. ¿Vd. está de acuerdo con eso? En caso afirmativo, ¿considera que las unidades didácticas pueden ser un camino eficaz?*

AFSJ: Estoy totalmente de acuerdo que cabe al docente facilitar estrategias pedagógicas para fomentar la autonomía de los aprendices, pero eso no es una tarea simple. Mi experiencia profesional en el contexto remoto y la nueva realidad presencial me dice que promover la autonomía seguirá siendo un desafío, principalmente, en tiempos que los alumnos están desmotivados, incluso porque el modelo de escuela tradicional parece no encajarse más en aquello que les provoca ganas. Para promocionar la autonomía el profesor debe mostrar a sus estudiantes nuevos caminos y pienso que eso inicia cuando ya los invita a participar en la producción de los temas del material didáctico a crearse para las clases. Como dije antes, las unidades didácticas deben moldarse a las necesidades, los estilos y los ritmos de aprendizaje individuales. Además, factores como personalidad, experiencias compartidas, conocer sus propias creencias y el contexto socio histórico también son elementos que influyen el desarrollo de actitud y autonomía del estudiante. Creo que la unidad didáctica comprendida como un recurso para capacitar el aprendiz a analizar de modo crítico los diferentes discursos sociales dialoga con la comprensión de Pennycook (1997) para la promoción de la autonomía. Según el lingüista aplicado, la autonomía solo es posible cuando el sujeto se vuelve como autor de su propio mundo, volviéndose aprendiz y usuario autónomo de la lengua y, todavía, garantiza el derecho a su voz en la interacción con el otro. De ahí se percibe el ejercicio crítico propuesto por las unidades didácticas que pueden contribuir como un aparato analítico en las experiencias con el lenguaje.

REFERENCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Notas para uma política de ensino de línguas. *Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 124- 136, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.
- ANDRADE, E. S. Desenvolvimento sustentável e sociedade 5.0: rumo à felicidade e ao bem-estar. *Revista Eletrônica Humanitaris*, v. 2, n.2, p. 6-25, 2020.
- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BRASIL. MEC/Consed/Undime. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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 Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: MIRANDA, C. (org.). *La lengua española en Brasil*. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2018. p. 9-18.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LORENCENA SOUZA, H. D. La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña. *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. v. 1. p. 175-183.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abelache*, ano 4, n. 6, p. 165-185, 2014.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros S.L., 2007.

PARAQUETT, M. Gêneros discursivos em contextos de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH, 2006. p. 83-89.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (org.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York: Addison-Wesley Longman Limited, 1997. p. 35-53.

SANTOS, L. R. *DELE e CELU*: duas visões sobre a proficiência em espanhol como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado (Estudos da Linguagem). 142f. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8143>. Acesso em: 14 jun. 2022.

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. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1432>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. F. 'El español no existe' - Algunos registros del Congreso Internacional de la Lengua Española. *Blog Santillana Español*. São Paulo: Santillana, 2019a. Disponível em: <https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/sem-categoria/el-espanol-no-existe-algunos-registros-del-congreso-internacional-de-la-lengua-espanola/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. F. El proyecto de Juscelino Kubitschek para la equidad entre el español y las otras lenguas extranjeras. *Recopilación Espacio Santillana Español*, São Paulo: Santillana, dp. 8 - 13, 2019b.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. 4. ed. Barcelona: Graó, 1994.

ZOLIN-VEZ, F. Por uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas. In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 143-155.



Recibido el 17/07/2022. Aceptado el 18/07/2022.