



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS ESPANHOL LICENCIATURA NOTURNO**

YASMIN SEVERO NOGUEIRA

**COMICZAR LA LITERATURA COMO ESTRATEGIA DE APROXIMACIÓN A
E/LE: Un relato de experiencia**

**FORTALEZA/CE
2024**

YASMIN SEVERO NOGUEIRA

**COMICZAR LA LITERATURA COMO ESTRATEGIA DE APROXIMACIÓN A E/LE: un
relato de experiencia**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Espanhol Licenciatura Noturno do Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura em Letras Espanhol.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Pinheiro Cardoso

YASMIN SEVERO NOGUEIRA

**COMICZAR LA LITERATURA COMO ESTRATEGIA DE APROXIMACIÓN A E/LE: un
relato de experiencia**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Letras Espanhol
Licenciatura Noturno do Centro de Humanidades
I da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do grau de
licenciatura em Letras Espanhol.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Pinheiro
Cardoso

Aprobado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Pinheiro Cardoso (orientadora) Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr^ª. Maria Valdênia Falcão do Nascimento Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr^ª. Massília Maria Lira Dias Universidade Federal do Ceará – UFC

RESUMEN

Este relato de experiencia trata sobre la práctica docente realizada por medio del “Proyecto Comiczar”, propuesta de intervención requerida como parte del Programa de la Residencia Pedagógica (PRP) de Español, en el Curso de Letras Espanhol Licenciatura, junto a escuelas de la red pública de enseñanza del Estado de Ceará. El PRP es un proyecto integrante de la Política Nacional de Formación de Profesores, del Ministerio de Educación de Brasil. Describimos en este relato las características y etapas de nuestra intervención, centrándonos en las dificultades inherentes a la enseñanza de Español Lengua Extranjera (E/LE) e incentivar la lectura a estudiantes de la secundaria en una escuela pública de educación profesional, mientras intentamos contornear las consecuencias de la Ley 13.415/2017. Como marco teórico de justificación, recurrimos a Suarez (2017), que destaca el potencial del Relato de Experiencia (RE) como un trabajo de memoria y diálogo de prácticas pedagógicas. Como base teórica para la elaboración del proyecto, recurrimos a Albaladejo García (2007), sobre los beneficios del uso del texto literario (TL) en las clases de lengua extranjera (LE); a Pina (2014), que defiende el proceso de adaptación de textos literarios al cómic; a las propuestas de exploración didáctica del cómic en la clase de E/LE que trae Villarrubia Zúñiga (2009); y a los beneficios del debate en el aula que aportan Dolz y Schneuwly (2004). Por fin, evidenciamos la importancia de buscar nuevas estrategias para la formación de lectores y como el Programa de Residencia Pedagógica fortalece la construcción integral del futuro profesor de E/LE, colaborando con su formación profesional y personal.

Palabras clave: Literatura. Cómic. Residencia Pedagógica. Formación de profesores

RESUMO

Este relato de experiência aborda a prática docente realizada por meio do “Projeto Comiczar”, proposta de intervenção exigida como parte do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Espanhol, do Curso de Letras Espanhol Licenciatura, junto a escolas da rede pública de ensino do Estado do Ceará. O PRP é um projeto integrante da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação do Brasil. Descrevemos neste relato as características e etapas de nossa intervenção, focando nas dificuldades inerentes ao ensino de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) e de incentivar a leitura a alunos de ensino médio numa escola pública de ensino profissionalizante, ao mesmo tempo em que tentamos contornar as consequências da Lei 13.415. /2017. Como referencial teórico de justificativa recorremos a Suárez (2017), que destaca o potencial do Relato de Experiência (RE) como trabalho de memória e diálogo de práticas pedagógicas. Como base teórica para o desenvolvimento do projeto, contamos com Albaladejo García (2007), sobre os benefícios da utilização do texto literário (TL) nas aulas de língua estrangeira (LE); Da Costa Pina (2014), que defende o processo de adaptação de textos literários a histórias em quadrinhos; as propostas de exploração didática de HQs na sala de aula de E/LE que aporta Villarrubia Zúñiga (2009); e os benefícios do debate em sala de aula que aportam Dolz e Schneuwly (2004). Por fim, destacamos a importância de buscar novas estratégias para a formação de leitores e de como o Programa de Residência Pedagógica fortalece a construção integral do futuro professor de E/LE, colaborando com sua formação profissional e pessoal.

Palabras clave: Literatura. Quadrinhos. Residência Pedagógica. Formação de professores

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1: Cuentos Seleccionados.....	18
CUADRO 2: Actividad de Dibujo.....	29
CUADRO 3: Análisis de los cómics.....	32

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1	15
Imagen 2	23
Imagen 3	24
Imagen 4	27
Imagen 5	27
Imagen 6	32
Imagen 7	33
Imagen 8	36
Imagen 9	36
Imagen 10	37
Imagen 11	37

ÍNDICE

1. PANORAMA INICIAL: CONTEXTO Y PROPÓSITO.....	8
2. TRAZANDO EL PROYECTO.....	12
2.1 Cuentos: Pequeñas narrativas, grandes impactos.....	17
2.2 Cómics y literatura: Una combinación poderosa.....	19
3. ENTRE RETOS Y LOGROS.....	20
3.1 Módulo 1: El cuento hispanoamericano.....	23
3.2 Módulo 2: Los comics y su lenguaje.....	26
3.3 Módulo 3: ¿Adaptar a los clásicos?.....	29
3.4 Módulo 4: ¡Ponte a trabajar!.....	33
4. RESULTADOS DE LAS PRODUCCIONES.....	35
5. UN PROYECTO CERTERO AUNQUE EN RENGLONES TORCIDOS.....	38
6. REFERENCIAS.....	41

1. PANORAMA INICIAL: CONTEXTO Y PROPÓSITO

La importancia otorgada a la definición de qué lenguas extranjeras un Estado o un pueblo elige enseñar o aprender no es fruto de elecciones fortuitas o mal pensadas, sino que se basa en consideraciones económicas y culturales entre los pueblos y sus relaciones comerciales y culturales con otras partes del mundo. Principalmente, se eligen idiomas que representan un poder económico significativo y, en segundo lugar, aquellos que tienen proximidad geográfica y cultural con Brasil. En realidad, de los elementos que están en primer plano en la definición de la política educativa, en el área de lenguas extranjeras (LEs) en Brasil, lo que prevalece en una primera instancia, es el poder económico que cada idioma extranjero representa, bien como, en otra instancia, la proximidad geográfica y cultural entre nuestro país y el/los de la lengua a elegirse.

Según el contexto anteriormente expuesto, para efectos de elucidación, sería importante considerar que la emergencia de Estados Unidos, tras la Segunda Guerra Mundial, como potencia militar, política y económica ha sido factor preponderante para motivar el carácter obligatorio de la enseñanza de la lengua inglesa en el territorio nacional brasileño. Hubo, además, considerable tardanza en establecer lazos lingüísticos con nuestros vecinos hispanoamericanos, hecho que solo se consolidó a partir de la firma del tratado MERCOSUR, en la década de los 1990, que se instauró la enseñanza del español y del portugués en los sistemas educativos de los países integrantes del bloque, teniendo como uno de los objetivos estratégicos favorecer las relaciones, especialmente las comerciales, entre los pueblos de sudamérica. El compromiso, una vez asumido por Brasil, llevó a que se implementara una política lingüística compatible con el acometido, sancionada por la ley 11.161/2005.

Silva (2018, p. 237) advierte para la inobservancia de la Ley n° 11.161/2005 por varios Estados de la Federación, situación que se agrava a partir del gobierno Temer que lanza la Medida Provisional n° 746, que en su artículo 13 establece: “Queda derogada la Ley n° 11.161, de 5 de agosto de 2005” (BRASIL, 2016). Esta MP sola ya hizo con que la secundaria nacional sufriera cambios en su plan de estudios y organización, Todavía, en 2017, la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) en la educación pública brasileña pasa por un vendaval aún más fuerte.

La Ley 13.415/2017, conocida como “Reforma de la secundaria”, modifica efectivamente la LDB una vez que reestructura el currículum de la secundaria, manteniendo la exclusiva obligatoriedad del inglés y relegando al español a la condición de lengua opcional (BRASIL, 2017). Sin embargo, este retroceso ha demandado, de los profesionales del área, la búsqueda de nuevas estrategias de involucrar al estudiante en las clases, y la necesidad de concienciarlo de que el multilingüismo contribuye, decisivamente, para su desarrollo profesional y académico, se transformara en un proceso de difícil consecución.

El carácter optativo atribuido a la enseñanza de E/LE hace mucho más inaccesible el derecho a una formación plurilingüe y multicultural. Además, imposibilita que los estudiantes tengan contacto con un vasto universo cultural vinculado a aspectos políticos, económicos, históricos, sociológicos, filosóficos, artísticos y literarios de los países y comunidades que se utilizan de esa lengua, muchos de los cuales son nuestros vecinos. Una lengua que, vale la pena recordar, se hermana desde sus orígenes peninsulares al portugués, y aun desde antes, ya que ambas nacen de un tronco común que es el latín. Las consecuencias que derivan de la sanción provocan una total consternación: las aulas de los cursos de las licenciaturas en español de las IES brasileñas se están vaciando; se reducen drásticamente las oportunidades laborales, incluidos los despidos; se excluye el español del PNLD¹, lo que resulta en el uso de materiales que se van tornando obsoletos; se refleja el sentimiento de desesperanza en los alumnos con los que entramos en contacto, que ven cada vez menos motivos para dedicarse al estudio de ese idioma y del universo en vuelta de él.

Desde que en 2005, en el primer gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, se aprobó y sancionó la ley que convirtió la enseñanza del español en la secundaria en obligatoria, la principal expectativa para el área de educación con su nuevo mandato (jurado en 2023) era corregir los errores del nuevo currículum y recobrar la importancia de la enseñanza de E/LE. No obstante, el escenario en 2024 no es alentador para los profesores de español. Al momento de escribir este trabajo, un proyecto de reforma de la secundaria que preveía el regreso del español obligatorio ha sido bloqueado rápidamente por la Cámara, representada por el Senado y, finalmente, retirada definitivamente por los diputados. Y como si desconocidos intereses políticos nacionales no fueran suficientes, esta decisión se ha tomado en medio de una disputa diplomática entre al menos 10 embajadas de países de habla hispana y representantes diplomáticos de Francia, Alemania e Italia, jugando, respectivamente, en favor y en contra de la obligatoriedad (G1 EDUCAÇÃO, 2024). Los argumentos de esa disputa contrarían el

¹ Plano Nacional do Livro Didático.

sentido común. Según el diputado Mendonça Filho, se consideró en la decisión que el estudio del español dificultaría el dominio de la lengua materna, y que las personas que emigraron de Europa a Brasil en el siglo XX, como italianos, alemanes, ucranianos y polacos, deberían tener espacio para aprender la lengua de falaz de sus antepasados como una segunda lengua, es decir, una argumento equívoco y falacioso y otro que ancla el aprendizaje de las lenguas extranjera en razones históricas imposibles de contemplarse verdaderamente, más que en las necesidades actuales de una historia que caminó a lo largo del tiempo. De ser legítimo el último argumento, los idiomas indígenas y los africanos, antes de todos, deberían ocupar lugar privilegiado en las escuelas.

Vale señalar que esta relevancia dada a las lenguas europeas cae en el mismo abismo del imperialismo y el servilismo a EE.UU con la enseñanza obligatoria del inglés. Mantener la enseñanza de español de calidad en las escuelas públicas brasileñas es una lucha "por nuestra cultura latinoamericana, no se trata sólo de la economía" (Monica Nariño para BBC News, 2024, n.p, traducción nuestra)²³.

Como profesores de español, nos parece lamentable que se haya decidido imponer una ley que hace inviable una de las funciones del profesional de la educación (quizás la principal), que es la de compartir conocimientos que contribuyan significativamente a la formación crítica, autónoma, reflexiva y transformadora del ciudadano participativo en su vida política y social.

Pese a la ausencia física de fronteras con otros países de Latinoamérica, el estado de Ceará tiene fuertes vínculos con el universo hispanohablante. Educacionalmente hablando tiene un sustancial número de cursos de formación de profesores de español, además de innumerables cursos libres de enseñanza que se dedican al español. La Universidade Federal do Ceará abriga tres carreras de formación de profesorado para la enseñanza del español y sus literaturas. El curso Letras-Espanhol e suas Literaturas (Licenciatura), que se imparte presencialmente en el período nocturno con una duración de ocho semestres, bien como el curso de Licenciatura em Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, a distancia, que habilita al graduado para actuar en la enseñanza de la lengua española y sus literaturas, exclusivamente. Además de estos, el curso de Letras Português-Espanhol ofrece a los graduados una doble titulación, que los autoriza a enseñar tanto portugués como español, además de sus respectivas literaturas. Como parte del proceso de formación docente, cada

² Original: sobre a nossa cultura latino-americana, não é só sobre a economia.

³ Monica Nariño es doctora en letras y profesora adjunta de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, y creadora del movimiento "Fica Espanhol".

curso contiene en su estructura curricular alrededor de 400 horas de pasantías obligatorias, lo que permite al estudiante de grado tener su primera experiencia docente bajo supervisión y orientación, y que evita la sensación de haber sido “lanzado en paracaídas” al mundo escolar. Además de las pasantías obligatorias, también se ofrecen otras oportunidades de experiencia docente, como proyectos de extensión y otros programas que anticipan el vínculo entre los futuros docentes y las aulas de las escuelas públicas.

Ante esta perspectiva, los cursos presenciales que pretenden formar profesores para la enseñanza del español integran el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), gestionado en la UFC por la Pró-Reitoria de Graduação, una iniciativa del Ministerio de Educación y parte de la Política Nacional de Formación Docente. El PRP se realiza en alianza con las redes públicas de educación básica, lo que permite la inserción de estudiantes de cursos de diversas licenciaturas en el ambiente escolar de manera más activa que en las pasantías supervisadas. Durante 18 meses, los residentes desarrollan las etapas del proyecto en niveles crecientes de complejidad, contemplando planificación de metodologías, elaboración de materiales didácticos y de planes de clase, horas de regencia en la compañía del preceptor y producción de informes.

Según Suarez (2017), pese a que los informes hayan sido soportes de documentación recurrentemente utilizados por los sistemas escolares, desde los años 2000, se destaca el potencial del Relato de Experiencia (RE) como un dispositivo de documentación narrativa de experiencias escolares. Dichos relatos nos permiten dar cuenta de experiencias comúnmente narradas entre docentes, que van más allá de lo que requieren los informes formalizados que exigen los sistemas educativos: son las pequeñas conversaciones en los pasillos, a la hora del almuerzo o a la hora del café, que, a pesar de ser comúnmente calificados como simples comentarios apresurados sin valor profesional, en realidad constituyen una gran parte del conocimiento reflexivo, experiencial y crítico, constitutivo de quiénes somos como profesionales en el campo de la enseñanza.

En este sentido, el RE se configura como un trabajo de memoria y diálogo, el cual no tiene ninguna pretensión de constituirse como una obra cerrada o portadora de verdades, sino como una herramienta con la cual los docentes narradores aportan una importante colaboración para que se conozca el mundo de la vida escolar y para interpretar las prácticas que lo constituyen. Es a partir de su redacción y publicación, junto con un intenso ejercicio de reflexión, y del diálogo con otras narrativas, que formamos una visión de nosotros mismos y

tenemos la oportunidad de comprender aspectos de nuestra propia práctica que no percibiríamos *a priori*.

Partiendo de este principio, el presente trabajo tiene como objetivo relatar, a partir de una profunda reflexión, acerca de la práctica docente ejecutada a través del *Proyecto Comiczar*, proyecto de intervención requerido como parte del subproyecto de español, ejecutado en dupla con otro residente, y llevado a cabo en la Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI.

Diseñado en cuatro módulos, el *Proyecto Comiczar* se dio a través de un mini curso de 40h realizado entre los meses de mayo y octubre de 2023, de 16:40 a 17:30, los días martes y jueves, en las instalaciones de la escuela campo, de acuerdo con el calendario escolar y el consentimiento de los responsables. Con este proyecto buscamos realizar una primera aproximación a la lengua y cultura de los países de habla hispana, así como integrar a estudiantes de diferentes clases a través de la lectura, discusión y transposición al cómic de cuentos literarios de Hispanoamérica.

La elección del tema del proyecto se basó principalmente en las actitudes y comportamientos de los estudiantes de primer año de la secundaria, cuyas dificultades con el idioma y su interés por él se observaron y analizaron durante los primeros meses del programa. Para su elaboración, tomamos como base teórica a Albaladejo García (2007), teniendo en cuenta sus consideraciones sobre los beneficios del uso del texto literario (TL) en las clases de lengua extranjera (LE), a Da Costa Pina (2014), que defiende el proceso de adaptación de textos literarios al cómic, así como a las propuestas de exploración didáctica del cómic en la clase de E/LE que trae Villarrubia Zúñiga (2009), y Dolz y Schneuwly (2004) que aportan los beneficios del debate en el aula, como están expuestas de manera más detallada en el siguiente tópico.

2. TRAZANDO EL PROYECTO

Como suele suceder, una de las razones en la toma de la decisión por trabajar con el texto literario (TL) como herramienta de acercamiento a una lengua y cultura extranjeras, pese a que estos no estén escritos con el objetivo de enseñar una lengua, como bien lo dice Albaladejo García (2007), se dió por ser un material con el que, al tomar contacto, el estudiante encuentra a su disposición un abanico de estructuras a introducir en su colección

lingüística. La otra razón dice respecto al poder que tiene la literatura de provocar la reflexión sobre los temas de la vida misma. Teresa Colomer (2010, p.7), afirma que la literatura es un instrumento social, a través del cual damos sentido a nuestras experiencias como personas y como miembros de una colectividad:

La literatura es vista [...] no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura.

Es decir, extractos de elementos culturales, códigos sociales y de conducta del país o región que constituye la geografía literaria de la trama se convierten en factores potenciadores para el aprendizaje de idiomas, ya que pueden motivar y estimular la participación del estudiante en el aula, además de contribuir con la construcción de su pensamiento intercultural. Alan Bird (1979, p.294 *apud* Albaladejo García, 2007, p. 7) dirá a este respecto que cuando se utilizan textos literarios auténticos en clase, además de que los alumnos adquieren una mayor motivación, también se puede observar un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando notan que están teniendo contacto con la literatura de la “vida real”.

Albaladejo García considera que la universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun la que está escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar (2007, p.6), así que este adquiere más confianza al ingresar al texto literario, porque en esto se da cuenta de que puede manejar y comprender algo que, pese a su estatuto de ficción, mimetiza la realidad. En ese sentido, trabajar el TL nos posibilita trabajar la lengua y la cultura, de un modo integrado; es una herramienta que contribuye al desarrollo de la competencia léxico-gramatical, discursiva, cultural, e intercultural, todas indispensables.

No obstante, aunque las razones aquí enumeradas ya se constituyen válidas para justificar el uso de textos literarios en el aula de lengua extranjera, decidimos trabajar no sólo con el Texto Literario⁴, sino también con su transposición al cómic. Motivados por las críticas que pueden incidir sobre cualquier esfuerzo de simplificación de la lectura literaria (uso de

⁴ En adelante, TL.

obras adaptadas, traducciones, fragmentos sueltos etc.), pensamos en un proceso diferente, uno que no disminuyera el alcance o la autonomía del TL, sino que, al contrario, lo ampliara llevándolo a otra instancia semiótica. Transformar el TL en otra forma de expresión, que puede comportar, además del texto (ahora prácticamente bajo la forma del discurso directo) el dibujo, transferiría para el estudiante una parte significativa en el proceso de autoría.

La adaptación es implícitamente comparativa: relaciona, confronta, tensiona, acerca y distancia. Pero no jerarquiza. Se desmonta pero no se apaga. La adaptación es interacción; afrontamiento, paradójicamente, también es conexión. (DA COSTA PINA, 2014, p. 150, traducción nuestra)⁵

Creemos que las adaptaciones al cómic, si cuidadosamente construidas, con un estudio profundo de las obras en foco, funcionan como una puerta de entrada al universo de la obra literaria, y en consecuencia, a la lengua y cultura en las que se inserta el autor. Según una entrevista realizada con Renata Farhat Borges, investigadora de cómics y directora de la editorial Peirópolis, autores como el brasileño Machado de Assis, el irlandés Oscar Wilde, el inglés William Shakespeare y, muy raramente, el español Miguel de Cervantes, pese a que son muy conocidos, no se leen por diversas razones, como la falta de estímulo o de un camino placentero. Y es en este punto que los cómics logran romper esta barrera, porque adaptando obras del canon literario, permiten una lectura, que asociada a las imágenes, se vuelven más significativas para el lector a través del aspecto lúdico. (RODRIGUES, 2014, n.p).

La primera idea sobre lo que podría ser el proyecto de intervención surgió de una reunión el 06 de febrero de 2023, entre la preceptora Denize Moraes Travassos, mi compañero de proyecto y yo. Hablamos por primera vez de cómo los estudiantes de primer año que nos fueron asignados tenían un conocimiento casi nulo del idioma español, y de la necesidad de realizar un proyecto que promoviera una aproximación al idioma, superior a la que habían obtenido los estudiantes en la poca cantidad de horas asignada a las clases del idioma, semanalmente.

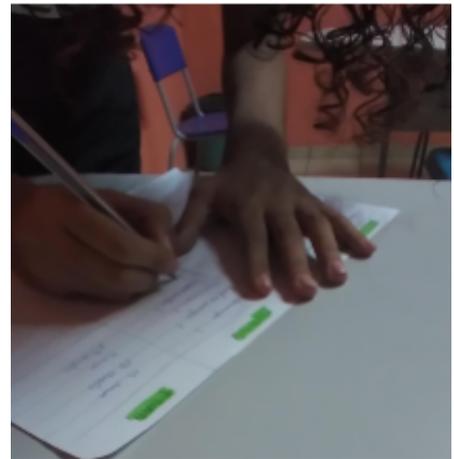
Como entre los objetivos a alcanzar con el proyecto se encontraba, en primer lugar, un mayor contacto con la lengua y los aspectos socio-histórico y culturales que la rodean, tomamos la decisión de trabajar con la literatura por ser este un arte que contiene una discusión entre texto y contexto. Es un arte de dimensiones culturales capaz de brindar

⁵ Original: A adaptação é implícitamente comparativa: ela relaciona, confronta, tensiona, aproxima e afasta. Mas ela não hierarquiza. Ela desmonta, mas não apaga. A adaptação é interação, enfrentamento, paradoxalmente, também conexão.

condiciones para el desarrollo del individuo, ya que la lectura promueve el contacto con la historia, la filosofía, la geografía, entre otros ámbitos del quehacer humano, más allá de las posibilidades que envuelven la escritura, dado que el acto de leer se da en un proceso mental, no sólo en los ojos⁶: "Los significados no están en las palabras, sino en la mente de quien habla o escribe y en la mente de quien escucha o lee". (TERRA, 2014, p. 54, traducción nuestra)⁷

A pesar del carácter trascendente de la literatura, su enseñanza, en Brasil se ve muy precarizada, más aún en lo que concierne al estudio de la literatura en lenguas extranjeras. Generalmente en los libros dedicados a la enseñanza de la lengua, el TL se encuentra al final de la unidad didáctica con el objetivo de ilustrar un aspecto cultural de un determinado país o región; como un broche estético que cierra la unidad presentada, sin ningún tipo de actividad propuesta; e, incluso, algunos manuales no suelen presentar textos literarios en los niveles iniciales por la insistente creencia de que son difíciles para el alumno. Lo cierto es que la enseñanza de literatura a los jóvenes de la educación pública brasileña, sobre todo literatura en lengua extranjera, exige del profesor una sensibilidad y una responsabilidad especiales a la hora de estructurar su clase de manera significativa. No menos cierto es también que el esfuerzo adicional vale mucho la pena. El texto literario cumple de modo muy eficiente el propósito motivador del aprendizaje, ya que se trata de una forma artísticamente seductora de representar la realidad de un pueblo, su cultura y su lengua. Resaltamos la idea de Da Costa Pina (2014, p.151, traducción nuestra)⁸ de que "leer es mucho más que descifrar caracteres escritos o impresos: es interpretar". Leer es un acto interactivo de comprensión del mundo, un trabajo de construcción de sentido y de atribución de significados, mediante el uso de elementos lingüísticos y extralingüísticos tales como la perspectiva desde la que se enuncia la obra y también

Imagen 1



Fuente: archivo de la autora

⁶ Consideramos aquí a las personas con discapacidad visual que dominan el sistema braille como aptas a leer aunque no puedan captar una sola señal gráfica.

⁷ Original: Os significados não estão nas palavras, mas na mente daquele que fala ou escreve e na mente daquele que escuta ou lê.

⁸ Original: ler é bem mais que decifrar caracteres escritos ou impressos: é interpretar.

el lugar desde el que se realiza su lectura. Como bien lo dice Yolanda Reyes (2021, p. 29, traducción nuestra)⁹:

La literatura se lee y se siente desde la vida misma. Quienes escriben palabras abiertas y las reinventan cada vez, poniéndoles su sello personal, y quienes leen literatura recrean ese proceso de invención para descifrar y *descifrarse* en el lenguaje secreto de otro.

Basándonos en estas reflexiones, hemos programado nuestro proyecto de modo que se realizaría con un grupo específico, formado mediante inscripción, para asegurar que los participantes inscritos estuvieran con nosotros por interés propio, y no por obligación. Otra decisión que pronto tomamos con respecto a la ejecución del proyecto, y que se debió al tiempo limitado dedicado a las clases de español durante el horario regular, fue la de optar, entre los horarios que la escuela nos ofreció, por el “décimo tiempo” (después del final del día escolar), en lugar de la segunda opción que sería la hora del almuerzo.

Primero, nuestro proyecto sería algo que enfocara en las cuatro habilidades, como trabajar con adaptaciones de obras literarias al cine, previendo, como producto final, ayudarlos a producir sus propias adaptaciones audiovisuales. Sin embargo, al observar las primeras clases y corregir las primeras actividades, las cuatro clases de primer año (que se dividen en los niveles técnicos en Enfermería, Hospedaje, Redes de Computadoras y Seguridad en el Trabajo) presentaron una gran deficiencia en la competencia escrita, no sólo en español, sino en la propia lengua materna, como por ejemplo el uso de minúsculas para escribir nombres propios y topónimos o la inobservancia de reglas básicas como la de que no se escribe la N antes de B y P, etc. Sumado a la razón anterior, la afirmación de algunos estudiantes de que no tenían celular fue suficiente para que entendiéramos que tendríamos poco acceso a la tecnología, por lo que decidimos rechazar las diversas opciones que imaginamos para el producto final del proyecto, como un cortometraje, un audiolibro/*podcast*, o una obra de teatro, y en lugar de eso, limitarnos a hacer algo que pusiera en práctica las habilidades de lectura y escritura.

Además de esta falta de familiaridad con el idioma y pocas herramientas tecnológicas, también atentamos para otros factores impeditivos. La percepción del reducido número de horas dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras y al proyecto, inviabilizaba el contacto

⁹ Original: a literatura se lê e se sente desde a vida propriamente dita. Quem escreve estreia as palavras e as reinventa a cada vez, nelas imprimindo sua marca pessoal, e quem lê literatura recria esse processo de invenção para decifrar e *decifrar-se* na linguagem secreta do outro.

con el canon literario. Hacer una correcta lectura de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, ya fuese en castellano o en sus traducciones, demandaría un tiempo y unas condiciones que superaban con creces nuestro alcance. Ha sido dentro de esta necesidad de trabajar con un TL que no requiriera mucho tiempo de lectura (por su corta extensión), ni interpretación y estudio de estructura (razón por la cual no elegimos poesía) que se eligió el género cuento, dentro del escopo de la literatura de ficción, a partir del cual se desarrollaría este proyecto.

2.1 Cuentos: Pequeñas narrativas, grandes impactos

Si bien la verdad es que atribuir un concepto, una definición a la palabra “cuento” representa una verdadera problemática para los estudiosos. En su diccionario de términos literarios, Ana María Platas Tasende (2000, p. 189) trae el siguiente concepto para el término:

[Cuento] - Género narrativo, de extensión breve [...] mediante el que se relatan sucesos ficticios presentándolos como reales o fantásticos. Sus límites son muy inciertos y sus diferencias con la novela, en especial con la novela corta, difíciles de establecer: suele ser más breve que ella y caminar rápidamente hacia el final, pero a veces ninguna de las dos características se cumple. Suele tener menos personajes, pero a veces tiene más; suele ganarle en intensidad y concentración narrativa, centrándose en el argumento y prescindiendo de descripciones y de digresiones, pero a veces no lo hace; suele tener poco diálogo, pero a veces no es así.

Ya el crítico y escritor argentino contemporáneo, Enrique Anderson Imbert, en su *Teoría y técnica del cuento* así lo define:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción - cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas - consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio. (ANDERSON IMBERT, 1979, p. 35)

Entre todas las definiciones una cosa es cierta, casi todas ellas, se refieren a su corta extensión. Quizás ese sea el denominador común en medio de todos los conceptos sobre ello, y sin duda es el factor principal de que el género formara parte del contenido del proyecto aquí expuesto. Los cuentos han sido cuidadosamente seleccionados por su corta extensión, lo que facilita el manejo del tiempo de lectura y discusión; por los orígenes de su escritura, por lo que escogemos cuentos de autoría hispanoamericana, ya que hacemos *fronteras* (en plural, ya

que no nos referimos sólo a la geografía) con estos países; y por la universalidad de sus temas, que se acercaran a las vivencias y experiencias de los estudiantes y que generen debates, reflejan sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario (Albaladejo García, 2007, p.10).

La decisión de seleccionar cuentos publicados antes de los años 2000 para componer los materiales que serían utilizados en las clases se dio ante a la necesidad de una base teórica ya consolidada, con la que los estudiantes podrían trabar un contacto más inmediato (por estar transmitida de maneras más didácticas, como análisis en videos de *YouTube*) de lo que tendrían al leer materiales teóricos que contienen un nivel de lenguaje y contenido más allá de lo apropiado a nivel de proyecto. También tuvimos en cuenta la presencia predominante de autores masculinos en cuanto al canon literario, lo que nos motivó a buscar autoras que muchas veces terminan en el olvido.

Dado este contexto, el 16 de marzo de 2023 hicimos la elección final de los siguientes cuentos con base en los criterios que se muestran en la tabla a seguir:

CUADRO 1: Cuentos Seleccionados

CUENTO	AUTORÍA	PUBLICACIÓN	Nº DE PÁGINAS	TEMÁTICA
“Maria”	Conceição Evaristo	2015	2	Racismo, clases sociales y roles de Género
“La luz es como el agua”	Gabriel Garcia Marquez	1992	3	Materialismo y negligencia familiar
“El almohadón de plumas”	Horacio Quiroga	1917	3	Ilusiones rotas y soledad
“La niña de los ojos grandes”	Angeles Mastretta	1990	2	Ancestralidad y memoria
“Casa Tomada”	Julio Cortázar	1951	4	Peronismo, incesto y espiritualidad
“La Noche de los Feos”	Mario Benedetti	1968	3	La importancia que la sociedad brinda a la belleza física
“La Gallina Degollada”	Horacio Quiroga	1917	7	Abandono familiar por discriminación
“Modesta Gomez”	Rosario Castellanos	1960	7	Negación de los orígenes
“Solo vine a hablar por teléfono”	Gabriel Garcia Marquez	1992	11	La figura de la mujer histórica y

				tracionadora
--	--	--	--	--------------

Fuente: elaborado por la autora

2.2 Cómics y literatura: Una combinación poderosa

Como se mencionó anteriormente, el conocimiento casi nulo de la lengua española por parte de los estudiantes, sumado a las deficiencias lingüísticas derivadas del precario aprendizaje de su lengua materna, nos llevó a tomar la decisión de desarrollar un proyecto que trabajara, esencialmente, la comprensión lectora. Sumado a eso, también buscamos traer un aspecto más lúdico y artístico, lo que está en conformidad con tres de los pilares de la política de protagonismo estudiantil impulsada por la Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) a través de la Coordenação de Protagonismo Estudantil (Copes): creatividad, pensamiento crítico y trabajo en equipo.

Para efectos de definición, el protagonismo estudiantil sería un proceso en el que los estudiantes se reconocen como agentes activos en la producción de su conocimiento académico, al mismo tiempo que desarrollan importantes habilidades relacionadas con su formación como seres humanos y potenciales agentes de transformación en sus comunidades. Este aspecto transformador es parte de la historia y la política de la EEEP Paulo VI, que durante casi seis décadas ha enfrentado presiones sociales como peleas de cuadrillas, estudiantes que consumen drogas, elecciones de gestión conflictivas, deserción escolar, pérdida de credibilidad, y hoy está comprometida con formar ciudadanos íntegros, críticos y formadores de opinión. Teniendo la propuesta del protagonismo estudiantil como camino para la autonomía y la necesidad de trabajar lo lúdico y artístico como forma de captar la atención de un grupo de alumnos que pasan prácticamente nueve horas en el aula, se tomó la decisión de preparar junto a ellos adaptaciones de cuentos literarios a cómics como producto final del proyecto.

Según Berenjeno (2013, p.16), por presentar un carácter lúdico, los cómics propician y estimulan la creatividad; contribuyen para trabajar aspectos culturales, contenidos lingüísticos y gramaticales; es un género que sirve para ser trabajado en la enseñanza de todas las edades; y. estimula el aprendizaje en cooperación, o sea, de manera colectiva. No obstante, por más increíble que sea esta forma de representar la realidad, los cómics siempre han sido un tema de discusión académico. En esa instancia no es unánime el considerarlo como una manifestación artística e insertarlo dentro de la historia del arte. De la misma forma, también despierta resistencia la aceptación, en la academia, de la “quadrinização”² de los clásicos de la literatura.

Hay quienes llaman este proceso adaptativo como una “lectura facilitadora” que hace que el libro, el clásico, sea prescindido y reemplazado por una lectura más rápida, menos exigente y, por lo tanto, es menos probable que forme "lectores completos". Además, hay también contradicciones sobre la pertinencia de la adaptación. Hay quienes sostengan que no debería ser necesario, para un lector, depender de recursos visuales y textos adaptados para comprender un clásico ya que eso supondría un estímulo a la pereza mental. Leer (o ver, ya que esta discusión llega también al audiovisual) una adaptación de una obra sin tener un "verdadero contacto" con ella sería desestimular la lectura de las fuentes, de los clásicos.

El proyecto apostó en que el trabajo del alumno no se limitaría al de ser un lector de un cómic, sino un productor, un creador, proceso para lo cual, la lectura cuidadosa del texto original sería etapa imprescindible. En cuanto a los “lectores” de este trabajo que ellos realizarían, los propios alumnos y los de otras clases, habría, cuando menos una curiosidad hacia la obra original que motivó aquél resultado. También pensamos que la actividad motivaría el interés por los cómics que adaptan obras literarias pues contrario a la idea de que constituyen una “lectura facilitadora”, resulta innegable que los cómics poseen un lenguaje que contiene una inmensa gama de simbología, dictada por el arte, por el ritmo, por la estructura narrativa, por el tema y, por supuesto, por sus especificidades tan singulares. Se pueden encontrar adaptaciones de baja calidad (que ocurre, incluso, en un proceso de traducción, por ejemplo) que interfieren negativamente en la recepción de la obra fuente. Si las adaptaciones en cómics se eligen cuidadosamente, o aun mejor, si son cuidadosamente construidas, con un estudio profundo de las obras originales, tenemos en nuestras manos el poder de romper ese estigma.

Las adaptaciones al cómic no debilitan la literatura, porque, aunque beben de sus páginas, sacian su sed de historia, cultura, prácticas cotidianas y sociabilidad contemporánea. Construyen su propio imaginario, condicionado por su lenguaje híbrido (DA COSTA PINA, 2014, p. 160, traducción nuestra)¹⁰

Es esta experiencia de adaptación que propusimos a nuestros estudiantes, para que tuvieran una experiencia que exige el dominio de la obra.

¹⁰ Original: As adaptações quadrinísticas não enfraquecem a literatura, porque, embora bebam em suas páginas, matam sua sede na história, na cultura, nas práticas cotidianas e nas sociabilidades contemporâneas. Elas constroem um imaginário próprio, condicionado por sua linguagem híbrida.

3. ENTRE RETOS Y LOGROS

Así nació el *Proyecto Comiczar*. Tomando por base el neologismo "quadrinizar" del portugués, nuestro proyecto transformó el término "cómic" en verbo, trayendo consigo con el mismo sentido. La propuesta se dividió en cuatro módulos y se llevó a cabo en dos ambientes de la escuela campo: una de las aulas y el Laboratorio Educacional de Informática (LEI). El primer módulo, realizado durante el mes de mayo, trató de la lectura y análisis de cuentos hispanoamericanos (ver CUADRO 3); el segundo, en junio, trató de los conceptos en torno al cómic y su lenguaje; pasadas las vacaciones, el mini curso retomó sus actividades en agosto, con un módulo más breve sobre adaptaciones de clásicos literarios al cómic, haciendo un análisis comparativo de dos adaptaciones de Don Quijote, cada una de un dibujante distinto; el cuarto y último módulo implicó el uso de los conocimientos previos y adquiridos en los tres módulos anteriores en la construcción de adaptaciones de cuentos previamente trabajados, así como su exposición a la comunidad escolar.

De las diversas dudas que surgieron durante la planificación del proyecto, y los constantes cambios realizados en el mismo debido a situaciones adversas, la mayor duda ha sido cómo hacer interesante una clase en que sólo hay 50 minutos para exponer un contenido que trata de literatura en lengua española, en un salón de clases en el cual nos encontramos con un grupo de alumnos iniciantes en el aprendizaje del idioma, compuesto por jóvenes de edad aproximada de 15 años con historias, expectativas e intereses diferentes y que son casi extraños el uno para el otro. ¿Qué estrategias se deberían utilizar para atraer la atención de estos alumnos, que pasan casi diez horas en la escuela, y cómo enseñar el español de manera que se pueda abarcar las diversidades culturales y sociales sin dejar de seguir el programa ya preestablecido? Sin embargo, a diferencia de lo que se podría esperar en un informe sobre una primera experiencia docente, la mayor dificultad aquí no radicó en el gran número de estudiantes ni en la supuesta falta de autoridad que creen que posee una pasante. Más bien, la verdadera dificultad fue la de seguir adelante con una idea que no dependía exclusivamente de esfuerzos y entusiasmo.

Además de algunos desacuerdos en ideas y posiciones, entre las partes involucradas, en el proceso de planificación y elaboración de material, también existía el temor de que la propuesta no agradara lo suficiente a los estudiantes como para interesarlos en aceptarla y, si aceptaban, el riesgo de abandonos, visto que no consistía en una actividad obligatoria. Aparte de innumerables frustraciones, no podemos comparar nuestras dificultades con las

experiencias compartidas por otros residentes, como por ejemplo lidiar con la delincuencia en el barrio donde está ubicada la escuela. La única situación hostil a afectarnos han sido las amenazas de un ataque organizado a escuelas en Brasil para el 20 de abril de 2023 (jueves), fecha en la que estaban previstas las inscripciones al proyecto y en virtud de ello, se ha postergado el plazo de inscripción.. También hubo un obstáculo que enfrentó todo el grupo PRP de la escuela, compuesto por seis personas: la culminación de cada proyecto y sus respectivas exposiciones a la comunidad escolar.

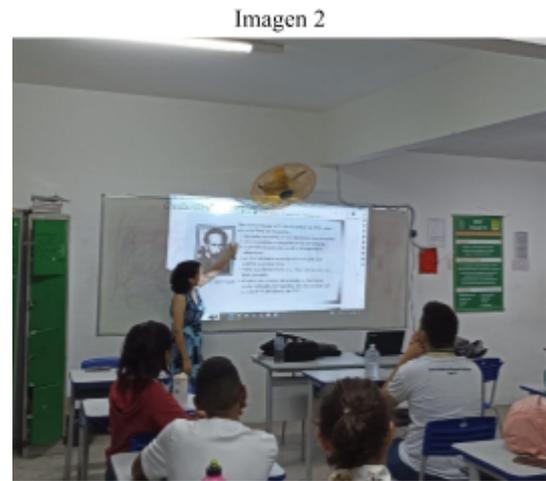
La idea era que, dentro de cada propuesta, desarrollaríamos nuestro trabajo de tal manera que encajara en el proyecto cultural que desarrollaría la escuela, que consistiría en una colaboración entre las asignaturas de español e inglés, en el que se trabajaría el *Halloween/Día de Los Muertos*. Esta idea ya había sido ejecutada una vez, antes de la pandemia, entre los últimos días de octubre y principios de noviembre, y añadiríamos a la programación esperada nuestros productos finales, que en el caso del *Comiczar*, serían adaptaciones al comic de cuentos cuya temática remite a la ocasión: “Casa Tomada” y “La Gallina Degollada”, por ejemplo, que aportan el aspecto de horror y misterio a sus historias. La presencia de la muerte, y otros elementos misteriosos, fue un criterio adicional para que eligiéramos historias que mezclan horror con otros temas sociales/humanos. Sin embargo, el evento fue bloqueado por los padres de los estudiantes, quienes afirmaron que la escuela estaba animando a sus hijos a cultivar valores paganos. Para evitar mayores conflictos se canceló el evento y cualesquiera simples adornos en las puertas de las aulas, como es costumbre. Una vez cancelado el evento, tuvimos que culminar los proyectos por otras vías.

Aunque planificar y llevar a cabo este mini curso haya sido un proceso mentalmente agotador, pero nos dio una oportunidad de reflexionar sobre el papel que cada parte del proceso educativo desarrolla, así como participar de todas las actividades inherentes a la docencia, incluidos los desacuerdos y objeciones a determinadas posiciones e ideas, que es un proceso inherente a cualquier profesión que lidia con seres humanos de modo constante. Como explicitado anteriormente, en el presente trabajo, optamos por relatar las experiencias y aprendizajes, tanto de los alumnos como propias, dadas a través de un proyecto que buscaba acercar a los individuos a la lengua española por medio de las adaptaciones de cuentos literarios al cómic. Este proyecto nos ofreció una experiencia con los alumnos que ha sido significativa de tal modo que me concedió la confirmación de mi deseo de ser una profesional de la educación presente en el ámbito escolar.

No obstante, comprendimos que, para que pudieran producir esas adaptaciones, los alumnos necesitaban tener conocimientos sobre ambos géneros trabajados. A continuación, pasaremos a detallar las clases en que presentamos ese tema a los alumnos.

3.1 Módulo 1: El cuento hispanoamericano

La clase inaugural se llevó a cabo el 2 de mayo de 2023, en la cual dedicamos nuestro tiempo para explicar una vez más de qué se trataba el proyecto, qué buscábamos con él y el producto final que generaríamos al finalizar los cuatro módulos. Había cierto entusiasmo, pero también muchas dudas sobre el aspecto artístico, ya que la mayoría afirmaba no tener talento para el dibujo. En seguida abordamos el contenido, discutiendo nuestras perspectivas sobre el término “cuento”, en lo que los alumnos coincidieron en ser una historia corta y ficticia que trae alguna moraleja.



Fuente: archivo de la autora

Explicamos sobre el género cuento, su contexto histórico; y su diferencia respecto al cuento popular, ejemplificando la leyenda de la Llorona, que algunos estudiantes conocían a causa de una película de terror; les enseñamos algunos autores mundialmente conocidos, brasileños e hispanoamericanos, los cuales nuestros estudiantes no conocían a nadie. Para finalizar la clase, leemos colectivamente “Maria” de la autora brasileña Conceição Evaristo, como un primer acercamiento al género. El final de la lectura, que tuvo lugar exactamente al finalizar el tiempo de clase, nos regaló unas expresiones de asombro, bocas abiertas y un silencio pensativo, que sirvió como prueba de que se había conseguido el impacto esperado.

En la segunda clase explicamos las características que se debe tener en cuenta a la hora de analizar un cuento (contexto histórico, autor, narrador etc), y no encontraron mucha dificultad en la comprensión de los conceptos, solo en algunas pronunciaciones, como ya era esperado. Volvimos al cuento para analizarlo considerando los elementos y reflexionando sobre lo ocurrido en la narrativa. De discusión llevamos los temas del racismo, roles de género, violencia; los propios estudiantes aportaron sus propias experiencias con estos problemas incluso haciendo un *link* con la revocación de la esclavitud en Brasil y como personas negras siguen siendo víctimas de la violencia todos los días. Este era el impacto que esperábamos producir en cada lectura que hiciéramos, y que se logró con éxito.

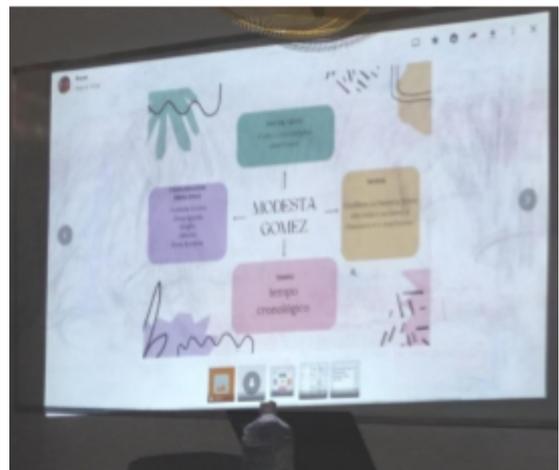
Seguimos este modelo de clase para las siguientes lecturas: “La Luz Es Como El Agua” de Gabriel García Marquez, así como “El Almohadón de Plumas” de Horacio Quiroga, planteó opiniones sobre la sobrevaloración del dinero por encima de la afectividad familiar, en cuanto “La Niña de los Ojos Grandes” de Angeles Mastretta, trajo la discusión sobre cómo cada grupo social minoritario debería tener el derecho de contar sus propias narrativas, para que sus historias no sean manipuladas a favor de los grupos en el poder.

El análisis de los demás cuentos seleccionados se ha realizado por equipos, para que los estudiantes pudieran realizar el mismo proceso de investigación y estudio de las obras, que hicimos en conjunto en clase, y presentaran a los demás compañeros. Dispusimos a ellos los cuentos en formato PDF, y con la excepción de “Solo Vine a Hablar Por Teléfono”, equipo que se negó a presentar o entregar cualquier tipo de material de análisis, todos los equipos realizaron sus estudios y llevaron sus interpretaciones a debate en el aula. A pesar de las presentaciones poco elaboradas y en portugués, los estudiantes eran muy participativos, realmente tomaban parte en la discusión, colaborando con la presentación de sus colegas con preguntas y observaciones.

Además de la ausencia de presentación sobre “Solo Vine a Hablar Por Teléfono”, la presentación del cuento “Modesta Gómez” de Rosario Castellanos, también se convirtió en un tema polémico entre el grupo. Ya se notaba una divergencia de opiniones sobre su inclusión desde la etapa de planificación de contenido del proyecto por tratarse de una historia muy

compleja. Con Albadalejo Garcia (2007), entendemos que para que se pueda utilizar un TL de manera eficiente en una clase se debe tener en cuenta en primera instancia la dificultad lingüística del texto elegido, que no debe ser demasiado elevada del nivel de competencia lectora actual del estudiante, pero decidimos mantenerlo por su fuerte carácter histórico del mundo mexicano. Todavía, al mismo tiempo que trabar contacto con las capas socio-histórico-culturales que sostienen el TL puede generar un mayor e importante acercamiento a una sociedad donde se habla la lengua meta, también puede convertirse en un obstáculo más para la comprensión del texto por parte del estudiante, que pertenece a una cultura diferente (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p.12).

Imagen 3



Fuente: archivo de la autora

No pensábamos que los estudiantes encontrarían dificultades en explicar las características básicas del análisis de la historia, sino que si podrían encontrar los matices sociales de la historia, visto que el estudio de esta obra en la propia universidad nos ha tomado dos clases de 50 minutos para desmenuzar todo su contexto. Cabe aún resaltar que se trataba de una clase de un curso de grado en lengua española, en un semestre avanzado, con una lectura y con conocimientos históricos previos sobre la cultura mexicana.

Sin embargo, la mayor dificultad de los estudiantes al analizar esta historia fue no conseguir identificar la autoría del texto, alegando que era extremadamente confuso tener los nombres de dos personas en la parte superior de la página (Modesta Gómez y Rosario Castellanos), lo que resultó en la atribución de la obra a un pintor llamado Modesto Brocos y Gómez y consecuentemente la presentación de una biografía totalmente equivocada.

Con esta presentación, sumada a observaciones de otras situaciones en el aula, podemos explicitar dos rasgos preocupantes de los estudiantes. El primero es que hay una enorme deficiencia en cuanto a la interpretación/comprensión lectora, dado que identificar al autor de un texto es una habilidad primordial para comprender de dónde proviene su discurso y qué posición adopta en relación con los personajes y acontecimientos de la historia. Según Pullin y Moreira (2008, p. 35, traducción nuestra).¹¹

:

Para que un texto gane vida, el lector no sólo debe reconocer los elementos puntuales presentes en él, sino comprender qué significados fueron producidos por quién los escribió. Plantear hipótesis y producir inferencias, anticipar lo dicho en el texto y relacionar diferentes elementos, presentes en él o que forman parte de su experiencias como lector. Al proceder, el lector comprenderá las informaciones o interrelaciones entre informaciones que no estén explicadas por el autor del texto. [...] Comprender el texto leído es resultante de estas producciones: previas, por parte de quienes las escribieron, y de las que ocurren al leer, por parte del lector

Es decir, saber quién es el autor influye significativamente en el modo cómo el lector se conecta con la historia, y consecuentemente en la comprensión del contexto y la intención de un texto. Tener dificultad en comprender e interpretar textos afecta directamente la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico, que es crucial en el cotidiano.

¹¹ Original: “Para que um texto tome vida, há que o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem as escreveu. Levantar hipóteses e produzir inferências, antecipe aos ditos no texto e relacione elementos diversos, presentes no mesmo ou que façam parte das suas vivências como leitor. Ao assim proceder, o leitor compreenderá as informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas pelo autor do texto. [...] A compreensão do texto lido é resultante dessas produções: prévias, por parte de quem as escreveu, e das que ocorrem ao ler, por parte do leitor (2008, p. 35).”

El segundo aspecto observado fue la gran dificultad de trabajar en equipo, visto que depender de otros para el éxito de una actividad puede ser estresante, especialmente si hay problemas de confiabilidad o compromiso. No obstante, como afirma PEREIRA (2014. pág. 56), el trabajo en grupo aporta grandes beneficios a los participantes, ya que posibilita a estudiantes no tan desinhibidos la oportunidad de socializar con el resto de sus compañeros, además de aprender a aceptar y/o respetar sus opiniones. Por otro lado, hay la posibilidad de que uno u otro integrante no participe activa y positivamente en la tarea en cuestión.

Podríamos enumerar diversas situaciones observadas en clase en que las diferencias de personalidad, habilidades e intereses provocaron conflictos y desacuerdos cuando era necesario el trabajo en equipo. En cuanto a la presentación de “Modesta Gómez”, la aparente distribución desigual de las tareas provocó una sobrecarga en algunos integrantes del equipo así como una falta de comunicación. Era evidente que el responsable de la biografía del autor no tuvo contacto con el cuerpo del texto, ya que si lo hubiera hecho habría notado en las cuatro primeras líneas que el título del cuento era el nombre de la protagonista.

Tomamos la presentación en nuestras manos e intentamos explicar las capas más profundas de la historia así como discutir la mayor dificultad de estas presentaciones, mencionada en el párrafo anterior. Reforzamos la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo académico y personal, ya que no sólo mejora las habilidades de comunicación e interacción social, sino que también promueve el respeto y la comprensión mutua. Sacamos a la luz incluso el pensamiento filosófico y sociológico de que el ser humano es un ser social, y aunque algunas personas prefieren un cierto aislamiento, la vida en sociedad nos obliga a intercambiar experiencias, conocimientos y habilidades para enfrentar los desafíos del mundo real.

A pesar de los desacuerdos y de que este módulo no terminó en tan buenos términos, creemos que se lograron los objetivos establecidos para el mismo. Además de acercar a los estudiantes a la lengua española y su literatura, presentamos y discutimos sobre temas esenciales para su desarrollo como ciudadanos conscientes. Es evidente que todavía es necesario desarrollar más esta capacidad de trabajar en conjunto, sobre todo porque esta no fue la única vez que la divergencia de ideas, la falta de compromiso y organización generó conflictos durante el proyecto, como se explicará posteriormente.

3.2 Módulo 2: Los comics y su lenguaje

El 6 de junio de 2023 iniciamos el módulo donde nos acercamos al lenguaje de los cómics. Para su elaboración, tomamos por base los contenidos del producto educativo *Criação de Histórias em Quadrinhos - Guia do Minicurso* elaborado por Natália Cristina Reis de Moraes¹² y Marcelo Ponciano da Silva¹³, disponible para uso con Licencia *Creative Commons*. Esta primera clase trató

sobre las percepciones de los estudiantes sobre el género, seguido por los orígenes del cómic, desde el uso de imágenes para narrar historias en las pinturas rupestres, en el antiguo Egipto y en el teatro de sombras en Japón. También trabajamos los tipos de cómics como viñetas, caricaturas, manga, etc. incluso con la experiencia que una de las estudiantes compartió sobre



Fuente: archivo de la autora

una caricatura suya hecha en la fiesta de cumpleaños de un amigo y que se sintió extremadamente ofendida por no parecer en nada con su rostro real. También intentamos exponer algunos personajes famosos, y sus respectivos autores, de éxito internacional y nacional. Como actividad, leímos una pequeña parte del manga *Your Name*¹⁴ de Makoto Shinkai, para comentar su principal característica: el peculiar estilo del género, en

el que se lee en sentido contrario a lo que estamos acostumbrados a leer, lo que dificulta su lectura si no se está ya acostumbrado al estilo, así como es muy común (afirmación de los estudiantes) que el lector termine descubriendo cómo termina la historia al comenzar a leer por el lado equivocado.

El contenido de las siguientes clases adquirió un carácter más técnico, trayendo muestras y explicaciones sobre encuadres, planos y ángulos de la imagen. Nos gustaría

¹² Licenciada en Geografía por la Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2014). Especialización en Gestión Ambiental: Diagnóstico y Adecuación Ambiental por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro - IFTM (2016). Maestría en Educación Profesional y Tecnológica por el IFTM (2019). Actualmente es servidora pública del IFTM.

¹³ Doctor (2014) en Informática por la Universidade de São Paulo (USP). Es profesor efectivo del IFTM.

¹⁴ Título dado para venta internacional. Original: *Kimi No Na Wa* (君の名は).

Imagen 5



Fuente: archivo de la autora

enfatar de inmediato que, por mucho que nos basemos en el material mencionado anteriormente, obviamente no pudimos repasar a nuestros alumnos todas las implicaciones y mensajes que las diferentes posiciones o puntos de vista pueden traer para la construcción de una obra visual, dado que carecíamos de la formación adecuada para ello. Al final, el contenido que logramos presentar ha salido de un lugar mayoritariamente de admiración, de entusiasmo por el arte.

Uno de los cambios realizados desde el material base hasta lo que construimos fue el reemplazo de imágenes de ejemplo para cada elemento que compone un cómic. Mientras *Criação de Histórias em Quadrinhos - Guia do Minicurso* usa imágenes sacadas de películas, elegimos usar imágenes sacadas de cómics populares entre los estudiantes, como por ejemplo *Mafalda*, *Sailor Moon*, *Heartstopper*, *Turma da Mônica*, y de los héroes de Marvel, para que se sintieran más cerca del contenido. También trajimos contenido sobre los tipos de balones (de habla, de pensamiento, de grito, de susurro etc.) y onomatopeyas en español. Para los estudiantes fue una gran sorpresa la información de que los hablantes de diferentes idiomas reproducen el sonido de una misma cosa de diferentes maneras cuando pasa a la escritura. La lista que les presentamos es la prueba que las onomatopeyas no son algo universal.

También intentamos mostrar diferentes formas de crear y dibujar un personaje, para que pudieran calmar sus nervios por "no saber dibujar bien". Destacamos aquí que, aunque se aplican reglas de dibujo, cada dibujante tiene su propio estilo de construir sus personajes, y dado que es un estilo propio, puede cambiar con el tiempo y las mejoras en las habilidades de dibujo del artista. Con imágenes ejemplificamos los diferentes estilos y técnicas de dibujo más utilizados: algunos dibujantes tienen un estilo más realista, tratando de representar en sus personajes las formas más cercanas posibles de lo real mientras otros ya tienen un estilo más caricaturesco, con características físicas y/o expresiones exageradas.

Este módulo fue más expositivo que práctico, dada la cantidad de pruebas internas y externas a las que los estudiantes debían dedicar su tiempo y razonamiento, lo que también provocó que se solicitara cancelar algunas de nuestras clases para que pudieran prepararse. Reservamos dos clases del módulo para actividades prácticas que englobaran todo el contenido del módulo, tomando por base las propuestas de exploración didáctica del cómic en la clase de E/LE que trae Villarrubia Zúñiga¹⁵. Para la primera actividad, dispusimos una lista de escenas extraídas de los cuentos leídos en el primer módulo, categorizadas según los planos de la imagen referentes a la impresión que la escena quiere dar al lector (ver Cuadro

¹⁵ Villarrubia Zúñiga las ejecutó en un taller de las Jornadas Didáctica del Instituto Cervantes de Mánchester en 2009.

2). Los alumnos deberán elegir una de las escenas sugeridas y representarla en papel. En otra clase, al final de todos los contenidos, se propuso intercambiar los dibujos entre los estudiantes para que analizaran si la obra de su colega lograba transmitir el mismo mensaje que transmite la citada escena narrada en el cuento.

Al final del módulo concluimos que no existe una forma correcta de hacer arte, solo que debemos prestar atención a la homogeneidad de la composición, es decir, mantener un estilo de dibujo constante al momento de construir una obra visual. La coherencia visual hace que sea más fácil de entender para tu audiencia, ya que tiende a centrarse más en el mensaje que estás transmitiendo, en lugar de distraerse con cambios repentinos en el diseño o el estilo. Sin embargo, aparentemente este principio básico de estandarización se olvidó durante el módulo final, como se explicará más adelante.

CUADRO 2: Actividad de Dibujo

PLANO ABIERTO	<ul style="list-style-type: none"> • Un apartamento con objetos y personas flotando en la luz como si fuera agua • Un patio silencioso, con columnas y estatuas de mármol • Una cola frente al cine
PLANO MEDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Una mujer sosteniendo a su hija recién nacida en sus brazos • Un pongo, cubierto de heces, y su patrón, cubierto de miel, mirándose • Una mujer gritando con las manos en la cara, horrorizada por algo
PLANO DE DETALLE	<ul style="list-style-type: none"> • Un parásito monstruoso en un almohadón • Una marca de quemadura cerca de la boca de un hombre • El cerrojo grande de una puerta de madera
PLANO CLOSE	<ul style="list-style-type: none"> • La expresión de una joven alucinando • Cuatro niños con expresiones indescifrables • Una mujer cansada, con ojeras
PLANO AMERICANO	<ul style="list-style-type: none"> • Un bombero asombrado • Dos personas deformes frente a frente • Una niña aterrorizada siendo arrastrada

Fuente: elaborado por la autora

3.3 Módulo 3: ¿Adaptar a los clásicos?

La propuesta para este módulo consistió en leer, analizar y discutir sobre adaptaciones de obras literarias al género cómic, para que los alumnos vieran una imagen clara de lo que se esperaba como resultado final del proyecto. Obviamente, basarse o inspirarse en un modelo creado por alguien con experiencia en una tarea puede evitar errores comunes, principalmente cuando se está aprendiendo una nueva habilidad, así como seguir un modelo puede garantizar

que todos estén en sintonía y produzcan un trabajo coherente, si trabajas en equipo (como nuestro caso).

Al tratarse de un proyecto en español, no es de extrañar que hayamos elegido, como material de análisis para este módulo, trabajar con adaptaciones al cómic de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, dado que se trata de el mayor clásico de la literatura en lengua española. La propuesta fue hacer un análisis comparativo entre las dos adaptaciones de la obra que se encontraban disponibles (en portugués) en la biblioteca de la escuela: *Dom Quixote em quadrinhos* (2005), por el ilustrador Caco Galhardo¹⁶, e *Dom Quixote* (2007) por Philippe Chanoinat¹⁷ e ilustrada por David Pellet¹⁸.

Sin embargo, antes de empezar la tarea principal del módulo, creímos ser importante llevar a nuestros estudiantes la discusión sobre cómo utilizar adaptaciones de clásicos de la literatura, en cualquier formato, es una temática polémica, para que puedan decidir por sí mismos en qué lado de la balanza estarían. Como explicado anteriormente en este trabajo, hay quienes presentan el argumento de que detalles importantes se pierden durante el proceso de adaptar la historia, mientras hay quienes opinan que al eliminar algunas barreras de lenguaje y extensión de la obra (que pueden resultar desalentadoras), la adaptación al cómic hace que su lector tenga un contacto con el contexto general de la obra original de una manera más tenue, lo que puede llevarlo a interesarse por su lectura posterior.

Primeramente, a fines de definición, discutimos sobre qué es un clásico literario, si ya habían leído alguna adaptación al cómic de obras clásicas, y aquellos que respondieron negativamente fueron informados que había una colección de adaptaciones en cómics de clásicos literarios brasileños en la biblioteca de la escuela. Sólo desde sus perspectivas sobre sus lecturas comenzamos a discutir los problemas que señalan algunos teóricos sobre la transposición del texto literario al cómic, asumiendo el lugar de los mediadores y dejando el debate en manos de los estudiantes.

Decidimos mantener la estrategia de promover debates en este módulo, como lo hicimos en el primero, porque nos dimos cuenta de que, afortunadamente, nuestros estudiantes siempre mostraron un interés genuino en aprender y discutir sobre los asuntos propuestos en cada clase. Acreditamos que la realización de debates grupales no solo permite a los estudiantes trabajar la capacidad argumentativa, cuando defienden oralmente un punto de

¹⁶ Caco Galhardo es un dibujante, guionista e ilustrador. Publica su viñeta diaria en Folha de S.Paulo desde 1996. Su trazo certero e irreverente ya estuvo en MTV y Cartoon Network.

¹⁷ Philippe Chanoinat es argumentista y autor de cómics.

¹⁸ David Pellet es un artista gráfico francés. Posee numerosas referencias, nacionales e internacionales, en los sectores de videojuegos, películas, series animadas, ilustraciones y cómics.

vista (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sino que, también, sirve para fomentar el respeto por la diversidad del pensamiento humano. Los debates viabilizan grandes intercambios de conocimiento, ya que los estudiantes pueden no solo exponer sus opiniones sino también cambiarlas durante su realización.

Después de que se le presentaron algunos puntos de vista y opiniones diferentes sobre las adaptaciones literarias, el debate propuesto para esta primera clase del módulo resultó en dos opiniones finales de los alumnos, las cuales reportamos aquí: hubo un acuerdo general sobre los cómics como puerta de entrada a obras literarias (muchas veces complejas), especialmente para personas que no cultivan el hábito de la lectura; y un desacuerdo general a respecto del argumento de algunos teóricos en que estas adaptaciones "facilitan demasiado" la lectura de los clásicos y "ofenden la inteligencia del lector". A fines de concluir, enfatizamos que el uso de adaptaciones e incluso otros lenguajes y medios en las clases de literatura es válido ya que no significa "bajar el nivel" de la educación, sino que democratiza el acceso (pero nunca reemplaza completamente el valor de) a la obra clásica (BARCELLOS, 2021, p.13).

Retomando el contenido anterior, la clase del día 8 de agosto comenzó con una pregunta: ¿Conoces el Quijote? en un intento de sondear lo que los estudiantes sabían sobre el clásico literario, e introducir la tarea principal de este módulo, que sería analizar sus adaptaciones al cómic. Ya como primera parte de la tarea, dado lo observado en el sondeo, era importante presentar aunque de forma resumida la obra y el autor original antes de pasar a las adaptaciones. Era necesaria una base consistente sobre lo que cuenta la historia para que los alumnos pudieran comprobar si las adaptaciones han sido construidas de modo a preservar la esencia de lo que cuenta el libro.

Se realizaron tres clases introductorias sobre quien ha sido Miguel de Cervantes (su vida y relevancia para la lengua española) y qué cuenta *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*: cómo la trayectoria de Cervantes influyó en la publicación de la obra; qué eran las novelas de caballerías y cómo este clásico se trata de una sátira. Les presentamos a los alumnos los personajes centrales de la narrativa y sus principales características, un resumen de algunas hazañas de Alonso Quijano, como la del criado azotado y la de los monjes de la orden de San Bento, así como hicimos la lectura completa del "buen suceso que el valeroso don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento", narrado en el octavo capítulo de la obra. Los alumnos presentaron varias dudas sobre la historia, sobre el vocabulario, pero principalmente sobre el comportamiento de los personajes hacia la cordura de Alonso Quijano.

A pesar de las dificultades encontradas al leer un texto de una época lejana, pudimos valorar durante esta actividad que hubo una mejora notable en términos de lectura y pronunciación en algunos alumnos, ya que la extensión del texto no lograba generar suficientes cambios de lectura que cubriera toda la clase.

Finalmente, la actividad principal de este módulo se desarrolló en las clases de los días 22 y 24 de agosto, cuando se analizaron las adaptaciones de Don Quijote realizadas por Caco Galhardo y Philippe Chanoinat junto a David Pellet, respectivamente. Para ello se siguió una propuesta de análisis comparativa en la que se deben investigar los siguientes criterios:

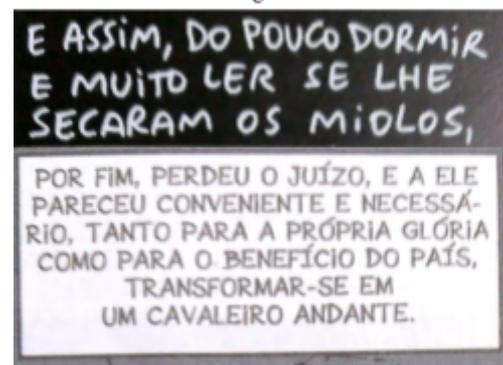
CUADRO 3: Análisis de los cómics

CRITERIOS	ADAPT. GALHARDO	ADAPT. CHANOINAT
¿Cuál es el estilo del ilustrador?		
¿El texto parece más fiel al original o más adaptado?		
¿Las fuentes difieren según el mensaje?		
¿Los tipos de encuadre difieren según el mensaje?		
¿Algo más que hayas notado?		

Fuente: elaborado por la autora

Al fin del análisis, los alumnos concluyeron que, como un primer contacto con la obra, la adaptación producida por Chanoinat y Pellet sería la mejor indicada por trabajar la obra completa, es decir, adapta las dos partes de Don Quijote en un solo volumen, a diferencia de la producida por Caco Galhardo. También se percibieron diferencias en el estilo de los ilustradores, ya que uno usa un estilo más caricaturesco mientras el otro se inclina para un estilo más realista. Galhardo hace simplificaciones de texto con más frecuencia que Chanoinat, lo que, para los estudiantes, dificulta un poco la comprensión de la dimensión de la historia.

Imagen 6



Fuente: archivo de la autora

También se observaron diferencias en las tipografías y colores de letras, estilos de globos, tipos de encuadres y otras especificidades como las diez páginas que Galhardo dedica a la lucha de Don Quijote con los molinos de viento, con ilustraciones que ocupan toda la extensión de cada página, así como el apartado informativo que Chanoinat incluye, sobre la obra original de Cervantes, al fin de su adaptación.

Para cerrar este tercer módulo y un adelanto del final, propusimos una actividad (nuevamente tomando por base las propuestas de Villarrubia Zúñiga) en la que los alumnos, ahora ya familiarizados con la obra *Don Quijote* y sus adaptaciones, reprodujeron en forma de ilustración alguna parte de la historia que les llamara la atención. Pusimos a disposición la adaptación que, según ellos, les pareció más completa, para que pudieran recordar los diálogos e insertarlos en su arte. Como resultado, notamos una preferencia de la mayoría en retratar la lucha contra los molinos de viento, así como la presencia de diálogos extremadamente resumidos, a pesar de haber sido este factor el principal foco de críticas respecto a una de las adaptaciones analizadas.

Por fin, relataremos en el siguiente subtópico el módulo en el que intentamos hacer despertar la creatividad de nuestros alumnos y hacerlos utilizar de forma satisfactoria las informaciones compartidas a lo largo del proyecto..

3.4 Módulo 4: ¡Ponte a trabajar!

Este módulo fue dedicado a poner en práctica el contenido adquirido anteriormente. Dividimos a los estudiantes en cuatro equipos y solicitamos que un representante de cada equipo sacara en sorteo uno de los cuentos trabajados en el módulo uno para que produjeran su adaptación al cómic. En esta primera clase también decidimos la técnica que sería utilizada



Fuente: archivo de la autora

para producir estas adaptaciones: dibujo a mano, montaje cortando y pegando papel, o con elementos de la plataforma Canva.

La decisión unánime por la utilización de Canva se dio, además del alto rechazo al uso de las propias dotes artísticas que requerían las otras técnicas, por la familiaridad de los alumnos con la plataforma, y principalmente porque dispone de una amplia biblioteca de diferentes fondos, estilos de texto, imágenes e ilustraciones de uso gratuito y libres derechos de utilización.

Para este módulo, nos dirigimos al salón de informáticas de la escuela, tanto para asegurarnos de que estaban realizando la actividad propuesta, como para estar disponibles para resolver cualquier duda que pueda surgir durante el proceso. No obstante, antes que iniciaran sus lecturas, investigaciones y la construcción de sus obras, les presentamos algunas recomendaciones y precauciones que tendrían que tomar con relación a la representación que harían siguiendo las descripciones que traen los cuentos sobre sus personajes. Entre los textos literarios presentados, lo que causó mayor preocupación fue “La Gallina Degollada”, ya que sus personajes principales se describen, desde el principio, de la siguiente manera:

Todo el día, sentados en el patio en un banco, estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos, y volvían la cabeza con la boca abierta. [...] alineados en el banco, zumbaban horas enteras, imitando al tranvía eléctrico. Los ruidos fuertes sacudían asimismo su inercia, y corrían entonces, mordiéndose la lengua y mugiendo, alrededor del patio. Pero casi siempre estaban apagados en un sombrío letargo de idiotismo, y pasaban todo el día sentados en su banco, con las piernas colgantes y quietas, empapando de glutinosa saliva el pantalón.. (QUIROGA, p. 43-44)

Pese a que la narrativa, según la propia investigación de los estudiantes, nos muestra una realidad ya distante de la actual, el tratamiento dispensado a los individuos con discapacidad o de anomalías genéticas, había en el grupo el temor que hubiera el riesgo de que estos sean representados de una manera que parezca ofensiva. Por ello, reforzamos que deberíamos seguir un carácter respetuoso en nuestras adaptaciones, teniendo el máximo cuidado para no acabar atribuyéndole, en el caso de “La Gallina Degollada”, características que presenten personas con una discapacidad específica, ya que, quizás por su año de publicación y ignorancia al respecto, no se especifica en la narrativa el tipo de trastorno de los niños.

Siguiendo el avance de las adaptaciones, pudimos notar desde el principio que volveríamos a encontrarnos, en este módulo, con el mismo obstáculo que en módulos anteriores: la dificultad para trabajar en equipo. Determinamos que cada miembro del equipo tendría que describir su rol en el proceso al presentar los cómics producidos, ya sea redacción de guiones, investigación, traducción, desarrollo de diálogos, etc. como medida para garantizar que todos trabajaran de manera justa en la construcción de su adaptación, y aún así, los conflictos se repitieron.

Tres de cinco miembros del equipo que se les asignó la tarea de adaptar el cuento “Casa Tomada” se involucraron en un proyecto que estaba desarrollando en la escuela el Programa de Iniciação à Docência (PIBID) de la carrera de Educación Física de otra universidad, por lo

que siempre faltaban una de las dos clases semanales de nuestro proyecto. Fuimos instruidos por nuestra preceptora para relevar sus ausencias, ya que estos estudiantes siempre fueron puntuales y asiduos durante el resto del proyecto, y también por garantizarnos que las otras dos integrantes del equipo tomarían cargo de sus partes del trabajo en los días en cuestión. No obstante, a medida que se acercaba el día de la presentación, notábamos que la adaptación no parecía avanzar.

No sólo este equipo fragmentado, sino el equipo responsable por “La Noche de los Feos” también parecía no proseguir con su adaptación, ya que con cada nueva idea parecían más divergentes en sus opiniones.

Les pedimos que nos enviaran sus trabajos para que los corrigiéramos antes de que los presentaran al resto de sus compañeros, No obstante, el único equipo que lo hizo fue el responsable por “El Almohadón de Plumas”, que necesitaba algunas correcciones de vocabulario, escenario y con respecto al parásito, que debería tener “las patas velludas”, como describe el cuento. Gracias a esto, los resultados, que se presentarán en el siguiente apartado, no fueron tan satisfactorios como se esperaba.

4. RESULTADOS DE LAS PRODUCCIONES

A pesar de todas las teorías, actividades prácticas y orientaciones brindadas a los estudiantes, las adaptaciones que realizaron no produjeron los resultados que esperábamos. Lo decimos conscientes de que debemos valorar, a la hora de evaluar una actividad de producción artística, no sólo el producto final, sino también el proceso.

Al preparar y presentar la propuesta, ya éramos conscientes de que ni todos los estudiantes tenían las habilidades para crear adaptaciones de alta calidad, pero teníamos la esperanza de que lograrían expresarse artísticamente de alguna manera significativa, formando parte de las etapas previas al momento de la creación (como investigación, guionización, traducción etc.).

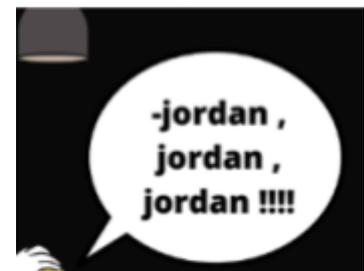
Sin embargo, a lo largo de este módulo, observamos una ausencia de dudas, incertidumbres e inquietudes, cuando les hacíamos preguntas sobre el desarrollo de la actividad, que nos causó una cierta extrañeza. Tener dudas es una parte fundamental del aprendizaje significativo, especialmente cuando nos enfrentamos a algo nuevo, intrigante o complejo, como era el caso de nuestros estudiantes. Al demostrar que estaban seguros de todo lo que hacían, los estudiantes nos provocaron dudas sobre si realmente se estaban dedicando a la actividad y, más importante aún, si estaban trabajando activamente en equipo para que no

ocurrieran las mismas situaciones conflictivas observadas anteriormente. Por ello consideramos parte de la presentación cada integrante exponer cuál fue su parte en el proceso de construcción de las adaptaciones, junto con el producto final.

Lamentablemente, a pesar de que los cuatro equipos entregaron sus productos finales y trataron de cumplir con los criterios de presentar cada etapa de producción, y en lengua española, durante la exposición nos quedó claro que el problema del trabajo en equipo aún quedaría por resolver. Esto, sumado a la no entrega para corrección previa y la supuesta ausencia de dudas impactaron explícitamente en las producciones artísticas.

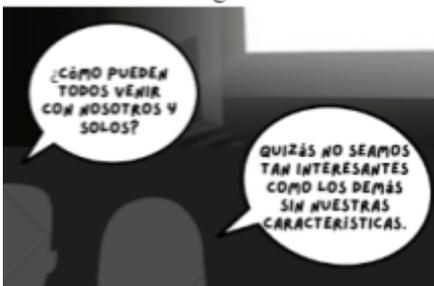
La adaptación de “El Almohadón de Plumas” logró seguir el orden de la historia, así como acertar en los encuadres, algunos planos y ángulos de imagen. Se notaba una buena construcción de los escenarios, siguiendo las descripciones que trae el cuento en la medida de lo posible, y utilizaron correctamente los tipos de balones, pero no prestaron atención a las expresiones y diálogos de los personajes. Algunos errores gramaticales y ortográficos persistieron incluso con las correcciones, como la escritura de un nombre propio con letra inicial minúscula, “pelo” en lugar de “pello” etc así como la falta de una portada. Damos mayor destaque a una confusión que hicieron al poner, en el octavo panel, en medio de la narración fielmente tomada del cuento, algo como instrucciones para aplicar un medicamento. Cuando les preguntamos sobre la intención de esa parte en la narración, los integrantes del equipo no pudieron decir quién la había puesto, por qué o de dónde la obtuvieron. A pesar de los errores, creemos que la adaptación transmite brevemente el mensaje de la obra original.

Imagen 8



Fuente: archivo de la autora

Imagen 9



Fuente: archivo de la autora

Las adaptaciones de “La Noche de Los Feos” y “Casa Tomada” fueron las más afectadas por la falta de acuerdo y trabajo en equipo. El primer equipo, como nunca parecía llegar a un consenso, rehizo su adaptación varias veces (lo que nos dio la impresión de que nunca avanzaban), y al fin presentaron un cómic demasiado corto y demasiado adaptado, con escenas que no existían en la historia original, así como diálogos. A respecto de “Casa Tomada”, el equipo perdió la oportunidad de trabajar una historia tan llena de elementos, como las onomatopeyas, un “cable esencial en los momentos ruidosos o de acciones donde se expresa sensaciones y escándalos” (Morocho,

Plaza, 2023, p.26), y diferencias en los planos de las imágenes, al presentar una adaptación de solamente seis cuadros, sin portada, casi sin la presencia de los personajes, con una narración resumida a una frase por cuadro. Para la representación de la toma de la casa, combinaron dos fotos: mitad de una foto de una casa florida con la mitad de una casa oscura.

Imagen 10



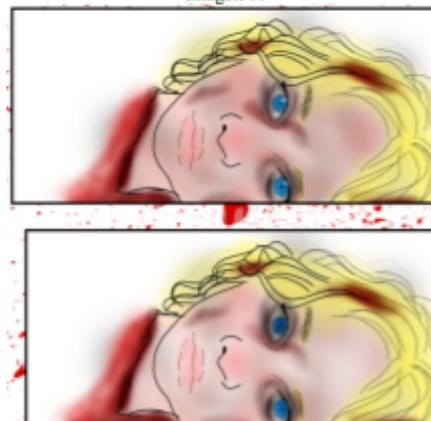
Fuente: archivo de la autora

Tampoco prestaron atención al aspecto de estandarización de la obra, del que ya les habíamos advertido previamente, pues para construir su adaptación utilizaron elementos reales mezclados con elementos gráficos.

Concluimos, sobre estas dos adaptaciones, que si alguien entrara en contacto con sus producciones, no lograrían sentir el impacto esperado ni sentiría curiosidad por conocer la obra original.

La adaptación más fiel a la propuesta fue “La Gallina Degollada”. Para no correr el riesgo de encontrar imágenes que representaran estereotipos, los miembros del equipo decidieron dibujar cada personaje ellos mismos, a mano o utilizando otras herramientas digitales. Utilizaron onomatopeyas, ángulos y planos de imagen, fuentes de texto, atentaron a la gramática y la ortografía, pero el mayor énfasis está en al final, cuando trajeron una secuencia de cinco cuadros en los que el lector puede ver el resplandor de vida desapareciendo de los ojos de la personaje Bertita.

Imagen 11



Fuente: archivo de la autora

Aún así, es con una considerable satisfacción podemos decir que los objetivos establecidos a lo largo del proyecto se lograron, en la medida de lo posible. No solo pudimos

notar una mayor comprensión del idioma en las clases posteriores al final del proyecto, sino que también discutimos y compartimos experiencias sobre temas socioculturales, que contribuyen a la formación ciudadana del estudiante. Otro de los objetivos logrados fue la integración entre alumnos de diferentes clases, ya que los propios alumnos dieron destaque a cómo construyeron vínculos con compañeros con quienes probablemente no habrían tenido mucho contacto si no fuera a través de este proyecto. También nos alegró saber que uno de los estudiantes, todavía en el primer año, ya estaba muy entusiasmado por participar en uno de los cursos de formación de profesores para la enseñanza de español como estudiante universitario, y que participar en nuestro proyecto no hizo más que confirmar su interés.

Respecto a las cuatro producciones finales, pese a que no todas presentaron excelentes resultados, la experiencia fue nada menos que válida. Cada trabajo traía aspectos de personalidad propios o que fueron resultado de opiniones conflictivas dentro del propio equipo, pero que lograron gestionar para cumplir con el compromiso de entregar su trabajo en el plazo establecido.

5. UN PROYECTO CERTERO AUNQUE EN RENGLONES TORCIDOS

Al iniciar la planificación del proyecto aquí reportado, habíamos creído que su objetivo principal era simplemente lograr una mayor aproximación al idioma español y a las culturas hispanohablantes respecto a la obtenida durante el horario normal de clase, sin embargo, en el proceso de rescatar y discurrir sobre las memorias de esta experiencia, surgió una nueva inquietud que parece proponer una ampliación de la experiencia vivida.

Existe la creencia de que hay una crisis en la formación de lectores en nuestro país. Según datos de investigaciones como “Retratos da Leitura no Brasil”¹⁹ hay un aumento en el número de lectores entre los niños de 5 a 10 años, Todavía este número tiende a disminuir significativamente después de los 11 años²⁰. Entre los diversos factores, se considera que la rapidez con la que los avances informáticos y digitales nos bombardean con informaciones e imágenes²¹, aunque también existen factores vinculados a los procesos de evaluación de la enseñanza en esta etapa más avanzada que privilegian las matemáticas y la lengua materna, el portugués. A eso se suman – o quizás, también por eso - las prácticas educativas que tratan los

¹⁹ Se trata de una investigación realizada por el Instituto Pró-Livro – IPL, que tiene como objetivo evaluar el comportamiento lector de los brasileños.

²⁰ Esto es lo que muestra la quinta edición de “Retratos da Leitura no Brasil”, con datos de 2019.

²¹ Se ha observado que una publicación en una red social tiene hasta tres segundos para captar la atención del internauta antes que este pase al siguiente contenido sugerido. Silva y Silva (2017) afirmaron que el uso diario de Internet ha provocado, entre otros problemas, dificultades trastornos del aprendizaje, trastornos de ansiedad y déficit de atención.

textos literarios como simples pretextos para el análisis lingüístico o simplemente para sistematizar la información para un examen sobre el libro. Estos factores hacen con que los jóvenes no se sientan adecuadamente motivados para la lectura literaria tal como debería darse, de forma integral: “La lectura obligatoria, tristemente burocrática, realizada bajo presión, compromete el disfrute de algunas obras.”, afirma Cademartori (2012, p. 84, traducción nuestra)²².

Si por un lado no siempre el sistema educacional reconoce lo que no puede ser mensurado, a través de notas, índices y percentuales, no será en absoluto equivocada la idea de que en lo invisible muchas veces está la salvación. Como dice Yolanda Reyes, hay procesos, o descubrimientos, que se concluyen a lo largo de la vida, motivados tal vez por la voz de un profesor que contaba historias sin esperar más que expresiones de fascinación o de terror, y que no pueden calificarse (2021 p. 25).

Para que podamos incentivar la práctica de la lectura en los estudiantes de educación básica en esta nueva era es necesaria una actualización en las formas de mediación entre estudiantes y textos.

Es necesario pensar en trabajar con diferentes tipos de medios, que tengan significado tanto para los lectores en formación como para el docente mediador.

[...] se lee para buscar información, satisfacer curiosidad o por algún interés personal que quieras profundizar, para estudiar, investigar, conocer nuevas realidades, reflexionar sobre ti mismo y el mundo, resolver problemas, entrar en contacto con otras personas, relajarte o sentir placer, entre una infinidad de posibilidades. (Vergnano-Junger, 2016 p. 196, traducción nuestra)²³

Al finalizar este proyecto y este relato, percibimos que a pesar de los altibajos en el proceso de construcción de las adaptaciones, lo que más destacó fue el darse cuenta de que durante cada lectura, los estudiantes se encontraban realmente en los textos trabajados que, pese a que algunos se hayan publicado desde un siglo, todavía reflejan realidades sociales familiares para la mayoría de nosotros y nos convocan para dentro suyo.

Concluimos esta reflexión proponiendo a otros docentes en formación (que a mi parecer es continua) seguir buscando este camino de diálogo entre las artes, como forma de posibilitar nuevas perspectivas para abordar la literatura.

²² Original: A leitura obrigatória, tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o disfrute de algumas obras.

²³ Original: lê-se para buscar informação, saciar a curiosidade ou por algum interesse pessoal que se queira aprofundar, para estudar, pesquisar, conhecer novas realidades, refletir sobre si e o mundo, resolver problemas, entrar em contato com outras pessoas, relaxar ou sentir prazer, entre uma infinidad de possibilidades.

Participar en el Programa de Residencia Pedagógica fue un gran logro personal y profesional. Debido a lo que experimenté con dos maestras específicas en mi infancia, decidí desde el principio que yo misma podía evitar a otros estudiantes el encuentro desagradable con profesores amargados, como los que tuve durante años, y cuyos comportamientos casi coartaron mi decisión de seguir una carrera en la educación. Ser parte del PRP y ejecutar este proyecto de intervención hizo que desapareciera el miedo a no sentirme parte del salón de clases; Me permitió reconocermé como profesional de la educación, además de hacerme aún más consciente de que mi forma de trabajar en esta profesión tiene una participación en la construcción del carácter e, incluso, de la personalidad de los estudiantes. Es una gran responsabilidad y un poder que lamentablemente algunas personas no parecen darse cuenta de que tienen en sus manos.

La participación en la Residencia y la posibilidad de desarrollar el proyecto ha sido una experiencia muy satisfactoria, a pesar de las dificultades. Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a la CAPES, a la UFC y a la escuela Paulo VI por la oportunidad y por todo el apoyo y orientación que recibí durante todo el programa. También me gustaría expresar mi agradecimiento especial a los 21 estudiantes con los que cerramos el proyecto: sin sus contribuciones y respeto, no habría sido posible concluirlo de modo satisfactorio.

6. REFERENCIAS

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, València, España, núm. 5, p. 1-151, julio-diciembre, 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003> Acceso en 20 de marzo de 2023

BARCELLOS, Renata Silvano. **Literatura e quadrinhos: diálogos na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Estudo de Literatura) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

BERENJENO, Violeta de la Jara. **Integración del comic en el proceso de enseñanza aprendizaje de la gramática en clase de ELE**. UCA. Cádiz.2013. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/108086>. Acceso en 20 de abril de 2023

BORGES, Renata Farhat (Ed.). **Clássicos em HQ**. Editora Peirópolis LTDA, São Paulo, 2016. Disponible en <https://www.editorapeiropolis.com.br/arquivos/classicosemhq.pdf> Acceso en 4 de mayo de 2023

BRASIL. Lei no 11.161 de 5 de agosto de 2005. Brasília, agosto. 2005.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, set. 2016.

_____. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, fev. 2017.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. São Paulo: Autêntica, 2012.

COLOMER, Teresa. **La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación**. Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>. Acceso en 28 de agosto de 2023.

DA COSTA PINA, Patrícia Kátia. **Literatura e quadrinhos em diálogo: Adaptação e leitura hoje**. IPOTESI–REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS, v. 18, n. 2, p. 149-164, 2014. Disponible en <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19486/10463> Acceso en 22 de marzo de 2023

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FAILLA, Zoara et al. Retratos da leitura no Brasil-5ª edição. **Rio de Janeiro: Sextante**, 2020. Disponible en https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf Acceso en 22 de agosto de 2024

IMBERT, Enrique Anderson. **Teoría y técnica del cuento**. Marymar, 1979. Disponible en

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59884002/Anderson_Imbert_E_-_Teoria_y_Tecnica_d_el_Cuento20190627-39913-1bclcgg-libre.pdf?1561700931=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DT_TEORIA.pdf&Expires=1724523327&Signature=KldY8EDReT2na5mSAtGNELiK2uYOZzg4HGLEoigqRfqC1r-LAHBKQKJQpisZpAztRZu7R0tKHGx0D10cSzL1S~X7e8Vum8JvJCwpilL~Zn5Pp0WRMAtmZuNtRXILUWPqzHeFkhLC6RWucbN3AtVj6VpWx~nMHYDNvDxDHtjQa9uS8zJB90MkNr2IvnTNQsUZvxO0IMwqgwG0piwyroL4SoU1k8xAeOwENL0FfA51W3xayD0PKdE6tKxE7PHFL6kwNPymTi8J4s4wcScThFrgadardadMtbDfaY2qwqRnrPEyNzEqa2yEh-9uTDxBFc1i7u22ZqiG5qDXTpfawnAbUw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA Acceso en 28 de agosto de 2023

MOROCHO M. J. A; PLAZA B. D. S. **El cómic como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Lengua y Literatura: entre interdisciplinariedad y producción creativa.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidad Nacional de Educación. 2023.

PEREIRA, Cândida Filipa Paradela. **O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1º ciclo do ensino básico.** 2015. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu.

PLATAS TASENDE, Ana María. **Diccionario de términos literarios.** Madrid: Espasa, 2000

PULLIN, E. M. M. P.; MOREIRA, L. DE S. G. PRESCRIÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA E FORMAÇÃO DE LEITORES. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, p. 231-242, 6 abr. 2009.

QUIROGA, H. (1917) **CUENTOS DE AMOR DE LOCURA Y DE MUERTE.** Disponible en <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu000048.pdf> Acceso en 13 de febrero de 2023

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem.** Editora Pulo do Gato. 1ª Ed. São Paulo. 2021

RODRIGUES, Maria Fernanda; Estadão. **Clássicos literários adaptados para HQ ganham espaço no mercado editorial.** Publicado em 10 nov 2014. Disponible en: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/classicos-literarios-adaptados-para-hq-ganham-espaco-no-mercado-editorial/>. Acceso en 30 de agosto de 2023

SILVA, M. V. da. **(Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica.** Revista Diálogos (RevDia), v. 6, n. 2, maio-ago. 2018 Disponible en <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5894/pdf> Acceso en 25 de abril de 2024

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiã Tamar Gomes. **Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais.** Revista Psicopedagogia. [online]. 2017, vol.34, n.103, pp.87-97. ISSN 0103-8486. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-%2084862017000100009&lng=pt&nrm=isso Acceso en 22 de agosto de 2024

SOUZA, Alice de. Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil. **G1 Educação.** 29 de julio de 2024. Disponible en: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-v>

ira-batalha-de-interesses-no-brasil.ghtml Acceso en 20 de agosto de 2024.

SUAREZ, Daniel Hugo. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 193–209, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.30500. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30500>. Acceso en: 13 mayo. 2024.

TAVARES, Vitor. Por que o ensino do Espanhol é deixado de lado no Brasil. **BBC News Brasil**. 25 de julho de 2024. Disponible en: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cevwj9p0278o>. Acceso en 20 de agosto de 2024

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. Editora Contexto; 1ª edição, 2014, São Paulo

VERGNANO-JUNGER, Cristina. **Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de política linguística?**. Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S. l.], v. 23, n. 38, 2016. DOI: 10.12957/matraga.2016.23131. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/23131>. Acceso en: 22 ago. 2024

VILLARRUBIA ZUÑIGA, M. (2009) Crear un cómic en el aula de ELE. In *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, p 79-82. Manchester: Instituto Cervantes de Manchester. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manchester_2009/12_villarrubia.pdf acceso en 20 de marzo de 2023