

*Espacios de existencia  
y resistencia del  
español en Brasil  
El Nordeste en foco*

**Cícero A. A. Miranda  
Lucineudo Irineu  
M. Valdênia F. do Nascimento  
Valdecy O. Pontes  
Organizadores**

"Na história recente, em especial no Brasil, tivemos que reafirmar o papel da ciência na superação de obstáculos que já se supunha superados, como o fato de que vacinas previnem mortes ou que o desmatamento corrói as possibilidades de gerações futuras de sobreviverem na Terra.

É nesse contexto que se viu o espanhol, como língua estrangeira ou adicional, como preferir o teórico, ser retirado de modo desastroso do currículo da educação básica, de forma obrigatória, em meio a discursos ideológicos e políticos. Não estava sozinho, é bem verdade. As demais disciplinas, com exceção de português, matemática e inglês, estavam retiradas da obrigatoriedade de oferta. Em troca, o governo de Michel Temer, apoiado pelo mesmo congresso que afastou a presidenta Dilma Roussef do cargo através de um golpe, transferiram para os sistemas estaduais de ensino a competência de escolher a constituição do currículo."

Cícero Miranda  
Lucineudo Irineu



*Espacios de existencia y  
resistencia del español en Brasil  
El Nordeste en foco*

**Cícero A. A. Miranda  
Lucineudo Irineu  
M. Valdênia F. do Nascimento  
Valdecy O. Pontes  
Organizadores**

**Ideia - João Pessoa - 2023**



Todos os direitos são dos organizadores. A responsabilidade sobre textos e imagens são dos respectivos autores, bem como a revisão.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E771      ¡Espacios de existencia y resistencia del español en Brasil! [recurso eletrônico] / Cícero A. A. Miranda, Lucineudo Irineu, M. Valdênia F. do Nascimento, Valdecy O. Pontes, organizadores. Dados eletrônicos. – João Pessoa: Ideia, 2023.  
9.3MB : pdf  
ISBN 978-65-5608-369-8

1. Língua espanhola no Brasil - ensino. 2. Ensino da língua espanhola no Brasil – currículo – educação básica. 3. Espanhol – currículo - Base Nacional Curricular Comum (BNCC). 4. Congresso Nordeste de Espanhol – Brasil – produção científica. I. Miranda, Cícero A. A. II. Irineu, Lucineudo. III. Nascimento, M. Valdênia F. do. IV. Pontes, Valdecy O.

CDU 811.134.2:37=134.2

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Gilvanedja Mendes, CRB 15/810

**ideia**

EDITORA

contato@ideiaeditora.com.br / www.ideiaeditora.com.br

## **COMITÊ CIENTÍFICO**

Alessandra Corrêa de Souza (UFS)  
Alexandro Teixeira Gomes (UFRN)  
Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira (UFAL)  
Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)  
Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ)  
Beatriz Furtado Alencar Lima (UFC)  
Carla Aguiar Falcão (IFRN)  
Carlos Felipe Pinto (UFBA)  
Cecilia Aguirre (UFBA)  
Cristina Pureza Duarte Boessio (UNIPAMPA)  
Diego Alexandre (UFRN)  
Eliane Barbosa da Silva (UFAL)  
Elzimar de Marins-Costa (UFMG)  
Eronilma Barbosa da Silva (UFAL)  
Fabricio Paiva Mota (UFRR)  
Georgiana Márcia Oliveira Santos (UFMA)  
Germana da Cruz Pereira (UFC)  
Girlene Moreira da Silva (IFRN)  
Glauber Lima Moreira (UFDF)  
Gretel Eres Fernández (FE-USP)  
Heloísa Reis Curvelo (UFMA)  
Isabel Alonso Belmonte (Un. Autónoma de Madrid)  
Jeylla Salomé Barbosa Santos Lima (UNEAL)  
Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP)  
Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE)  
Katia David (UFC)  
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza (UFC)  
Lívia M T Rádis-Baptista (UFBA)  
Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)  
Luciene Bassols Brisolará (FURG)  
Margareth Torres de Alencar Costa (UESPI/UFPI)  
Maria Francisca da Silva (UFMA)  
Maria Inês Cardoso (UFC)  
Maria Luisa Ortiz Álvarez (UNB)  
Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)  
Mônica Ferreira Mayrink (USP)  
Rafael Fernandes (CEFET/RJ)  
Raquel Ortega (UESC)

## **BOLSISTA VOLUNTÁRIO**

Jaqueline Falcão Silva

# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	10
Cícero Miranda	
Lucineudo Irineu	
LA PRODUCCIÓN ORAL DE E/LE A BRASILEÑOS DEL BACHILLERATO: UN EJERCICIO DE ANÁLISIS EN EL LIBRO “SÍNTESIS” .....	12
Natanael Cavalcante da Silva	
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	26
Renato Monteiro Alves	
Isassíria Meyga Da Silava Alencar Sousa	
Marilene Da Silva Lima Cruz	
ALGUNOS ASPECTOS CULTURALES DE ARGENTINA Y MÉXICO A TRAVÉS DEL PROYECTO “CULTURA DE LOS PUEBLOS” .....	34
Isassíria Meyga da Silva Alencar Sousa	
Hélia da Silva Alves Cardoso	
<i>DON QUIJOTE</i> , UNA ADAPTACIÓN TEATRAL DE <i>DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i> EN CLASES DE E/LE .....	40
Rubenita Alves Moreira dos Santos	
MODULAÇÕES DO FELINO EM LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: Projeto de Extensão do curso da UNEB.....	52
Érica Silva	
Daysi Santos	
INFLUJOS SURREALISTAS EN LAS NOVELAS RAYUELA Y LA VIDA EXAGERADA DE MARTÍN ROMAÑA .....	59
Jéssica Santos Conceição Lacerda	
Adriana De Borges Gomes	
LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CLASE: DE LA TEORÍA HACIA LA PRÁCTICA.....	71
Carla Aguiar Falcão	
José Rodrigues de Mesquita Neto	

LA SALUD DE LOS ENFERMOS, DE JULIO CORTÁZAR: ANÁLISE DE DUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO .....	79
Shirliane da Silva Aguiar	
EL COMPONENTE LÚDICO COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN E/LE .....	92
Narjara Onorato	
REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN RELATO DE EXPERIENCIA .....	102
Joana D'Arc Almeida da Silva Hélia da Silva Alves Cardoso	
RELATO DE EXPERIENCIA: APRENDIENDO ESPAÑOL ATRAVÉS DE LAS CÁMARAS ..	109
Maria Jodyléia Lopes Monteiro Marques	
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN RELATO DE EXPERIENCIA EN LA ECEME .....	117
Bruna Renova Varela Leite	
DÍA DE LOS MUERTOS Y HALLOWEEN: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN IFCE <i>CAMPUS</i> BATURITÉ.....	126
Maria Djany De Carvalho Araújo	
ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA ATENUAR LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ELE .....	141
Edson da Silva Assis Neto Rodrigo Tiete da Silva Dayane Mônica Cordeiro	
POR UNA BUSCA INTEGRAL DEL HOMBRE: RASGOS SURREALISTAS Y EXISTENCIALISTAS EN LAS NOVELAS DE JULIO CORTÁZAR Y PEDRO JUAN GUTIÉRREZ .....	155
Adriano Huoya Mariano Adriana De Borges Gomes	
EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS EN LA ECEME: RELATO DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE.....	162
Mônica da Silva Boia	

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL .....	179
Fabíola Teixeira Ferreira	
Eliane Elenice Jorge	
LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL LAZARILLO DE TORMES .....	186
Wygner Mendes da Silva	
Letícia Joaquina	
EL APRENDIZAJE DE ELE MEDIANTE DIFERENTES GÉNEROS DE LA LITERATURA BREVE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	198
Jamyllle Jorge Pinheiro	
Germana da Cruz Pereira	
A EXCLUSÃO DO LIVRO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO PNLD: IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS .....	211
Emly Lima Araújo	
MODALIDADE DEÔNTICA NA PERÍFRASE “ <i>HABER QUE</i> ” + <i>INFINITIVO</i> : uma visão pragmalinguística no uso do Twitter .....	224
José Armando Araújo Pires Neto	
Nadja Paulino Pessoa Prata	
MODALIDADE DEÔNTICA NO DISCURSO DIGITAL EM LÍNGUA ESPANHOLA COM BASE NA PRAGMALINGUÍSTICA: “ <i>HABER QUE</i> ” + <i>INFINITIVO</i> .....	242
Larissa Ingrid Paiva	
Nadja Paulino Pessoa Prata	
OS USOS VARIÁVEIS DE TÚ, VOS E USTED EXPLICITADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS .....	261
Vitória Stefanny de Freitas Silva	
Valdecy de Oliveira Pontes	
(RE)PENSANDO O MATERIAL DIDÁTICO APLICADO NO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS - CCI.....	272
Camila Ferreira Alves de Souza	
Maria Valdênia Falcão do Nascimento	



ANÁLISE DA ABORDAGEM DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS PRESENTES EM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	283
Enrique García Yuste Cícero Anastácio Araújo de Miranda	
LA TRADUCCIÓN DEL COLOMBIANISMO "SAPO" EN LA SERIE NARCOS AL PORTUGUÉS DE BRASIL: UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO.....	294
Roberto Saboya Jorge de Souza Júnior Valdecy de Oliveira Pontes	
INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO É SINÔNIMO DE TECNOLOGIA DIGITAL? O CASO DE UM RECURSO PEDAGÓGICO DIGITAL .....	302
Livya Lea de Oliveira Pereira Valdecy de Oliveira Pontes Maria Valdênia Falcão do Nascimento	

## APRESENTAÇÃO

O caminho difícil da construção do conhecimento se desenvolve desde os primórdios da realização humana no nosso orbe. Vencendo as trevas do desconhecimento e da ignorância, ao longo dos anos, a civilização terrestre enfrentou dogmas de toda natureza para mostrar que o planeta girava ao redor do sol, que tem forma esférica e, até bem pouco tempo, que ninguém poderia sofrer pelas manifestações de suas características humanas: cor da pele, religião, sexualidade, grupo social...

Na história recente, em especial no Brasil, tivemos que reafirmar o papel da ciência na superação de obstáculos que já se supunha superados, como o fato de que vacinas previnem mortes ou que o desmatamento corrói as possibilidades de gerações futuras de sobreviverem na Terra.

É nesse contexto que se viu o espanhol, como língua estrangeira ou adicional, como preferir o teórico, ser retirado de modo desastroso do currículo da educação básica, de forma obrigatória, em meio a discursos ideológicos e políticos. Não estava sozinho, é bem verdade. As demais disciplinas, com exceção de português, matemática e inglês, estavam retiradas da obrigatoriedade de oferta. Em troca, o governo de Michel Temer, apoiado pelo mesmo congresso que afastou a presidenta Dilma Roussef do cargo através de um golpe, transferiram para os sistemas estaduais de ensino a competência de escolher a constituição do currículo.

Na prática, todos já sabemos, isso significou desfazer o princípio de que a Educação é um projeto de país, de estado, e não de governo. Esse último tipo de projeto, sabemos, depende da vontade de políticos e estes nem sempre estão alinhados com a ciência, como vimos nos últimos quatro anos.

O resultado não tem outro nome senão desastre. Desarticulação de políticas públicas que envolvem a constituição de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) esfacelada e desconexa com outras políticas como a do Programa Nacional do Livro Didático e, último golpe na direção da desconstrução, já perpetrado no ano de 2022, a retirada de disciplinas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É nesse contexto absolutamente desfavorável, porém, que vem à luz esta obra. Ela é mais um labor resultante do trabalho de resistência que professores do Brasil têm desenvolvido nas escolas públicas, universidades e institutos federais, para a continuidade dos estudos da, para e na língua espanhola no território brasileiro. Por óbvio, a tarefa tem sido árdua, aqui recorrendo às já saturadas imagens mitológicas, semelhante a Golias, o gigante, ou à metáfora do trabalho de formigas. E aqui destacamos outro resultado da reforma que retirou o espanhol: pulverizar as possibilidades de articulação dos grupos para a retomada da obrigatoriedade do ensino de disciplinas ao currículo. Ao transferir aos estados a competência pela escolha, a reforma localizou também nas unidades da federação a luta.

Ainda nesse contexto, o Movimento Fica Espanhol é exemplo da mobilização dos agentes educadores do espanhol no Brasil. As associações de professores de cada estado e as nacionais, como a Brasileira de Hispanistas, têm mantido a realização de congressos, encontros e publicações, de modo a não apenas seguir com a profícua produção de investigações na área, mas também, e principalmente, demonstrar que o espanhol não vai desaparecer assim tão fácil, como desejaram os que promoveram a reforma que retirou sua oferta obrigatória.

Importa ressaltar que o projeto de isolamento do país com relação à América Latina encontra também aqui sua significação quando se escolhe o inglês como única língua

estrangeira moderna a ser estudada obrigatoriamente nas escolas públicas brasileiras. Na contramão do mundo plurilinguístico e integrado, o Brasil foi na direção de um isolamento também linguístico.

Nesse começo de 2023, portanto, entregamos esta obra com os textos produzidos em decorrência das discussões promovidas no IX Congresso Nordestino de Espanhol (IX CNE), realizado, em Fortaleza/CE, entre os dias 19 e 21 de outubro de 2022<sup>1</sup>. Tal obra representa parte dessa resistência e tem um aspecto muito importante que deverá ser destacado aos leitores a quem a entregamos: o lugar onde o congresso se realizou. Trata-se de uma região do país que tem mostrado sua força e excelência, a despeito de ser muitas vezes marginalizada por políticas públicas como as de fomento à pesquisa. No interior de universidades, institutos federais e escolas da Região Nordeste, têm vindo à público trabalhos que discutem a língua espanhola e todas as questões que a envolvem no âmbito dos estudos linguísticos, literários e aplicados.

Entregamos essa obra ao público, pois, com a alegria que ela deve representar: a profícua e abrangente produção científica do Nordeste e de todo o Brasil nela representada manifesta na força da língua espanhola, de seu ensino e da produção de conhecimento a ela relacionado no país, conformada no trabalho incansável dos atores políticos, acadêmicos e educacionais que têm engendrado tantas estratégias para sua manutenção e ampliação no cenário brasileiro e internacional.

Esperamos que a sua publicação ajude, na parte que lhe toca do todo, para essa reafirmação do papel da língua espanhola no sistema educacional brasileiro e que sua leitura, na dimensão acadêmica que também lhe cabe, forneça conhecimento e subsídios para entender ou ainda provocar novas discussões.

Nossos agradecimentos aos participantes do IX CNE e, principalmente, aos autores e às autoras, cujos textos enriquecem este volume e que registra a produção das discussões empreendidas no encontro de 2022 e que, a partir de agora, ecoam pelos anos vindouros.

Cícero Miranda  
Lucineudo Irineu

---

<sup>1</sup> <https://doity.com.br/ixcongresonordestinodeespanol>

# LA PRODUCCIÓN ORAL DE E/LE A BRASILEÑOS DEL BACHILLERATO: UN EJERCICIO DE ANÁLISIS EN EL LIBRO “SÍNTESES”

Natanael Cavalcante da Silva<sup>1</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza las actividades de producción oral a estudiantes brasileños en libros didácticos elaborados para el Bachillerato. Sabemos que, para aprender una lengua extranjera (LE), en el proceso están implicados desde aspectos gramaticales hasta aspectos culturales. Además, el uso de la lengua involucra las cuatro habilidades lingüísticas, a saber: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la producción escrita y la producción oral. Habilidades esenciales que un aprendiz de lengua extranjera debe dominar para poder comunicarse de forma eficaz en las situaciones que puedan surgir. Puesto eso, no habrá otra forma de hacer uso de la lengua con fines comunicativos. Por ello, son cuatro las destrezas o habilidades que se debe desarrollar en una clase de lengua extranjera desde un enfoque comunicativo (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003).

De esa forma, al tratar de aprender una LE, como el español, debemos tener en cuenta el desarrollo de dichas habilidades, que nos permitirán comunicarnos con eficiencia en el medio que estamos. De esas cuatro habilidades, focalizaremos en la producción oral, visto que, “la lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de una lengua ya sea materna, segunda lengua o extranjera” (LLACH, 2007, p. 161).

En ese sentido, otro aspecto importante para nuestra investigación está relacionado con la etapa de enseñanza que hemos elegido. Como sabemos en Brasil el modelo de enseñanza de la Educación Básica está dividido en tres niveles, son ellos: Educación Infantil, Enseñanza Fundamental (Primaria) y la Enseñanza Media (Bachillerato), según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LEY N.º 9.394, DE 20 DE DICIEMBRE DE 1996) (BRASIL, 1996). Por ello, hemos elegido este último nivel para esta investigación, puesto que, la enseñanza de E/LE para la mayoría de los estudiantes del sistema público inicia ahí, al contrario de lo que ocurre con el inglés. Así pues, para alcanzar nuestro objetivo, adoptamos como *corpus* el Libro Didáctico, puesto que parece ser el material más utilizado en las escuelas brasileñas.

Tras eso, en los próximos apartados, tratamos de hacer un recorrido acerca de cómo se da la enseñanza de español a brasileños en el Bachillerato, con base en las orientaciones que aportan los documentos nacionales que rigen la educación brasileña. Trataremos de las actividades orales para la enseñanza de E/LE, de los materiales didácticos para la enseñanza (E/LE) y, por último, presentamos el análisis de las actividades de producción oral encontradas en los manuales seleccionados.

---

\*Pós-graduando no Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará. Graduado em Licenciatura em Letras Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (2022), Fortaleza, Ceará. E-mail: natanaelaprendiz@gmail.com

## **2 EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A BRASILEÑOS**

La enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) a brasileños se da en un contexto donde el español en Brasil vivencia un gran crecimiento, causado por diversos factores como: la influencia de los países hispanohablantes, principalmente después del MERCOSUR, el incremento de empresas españolas e hispanoamericanas que crean filiales en Brasil, el prestigio que gozan las producciones artísticas y culturales españolas e hispanoamericanas en el país (MORENO, 2019) bien como los cursos libres. Todo esto son algunos ejemplos de los cuales podemos citar y que influyen directamente en la enseñanza de este idioma en Brasil.

Para la enseñanza en nuestro país, el español contó con el apoyo y la aprobación de la Ley n.º. 11.161, de 05 de agosto de 2005, por parte del gobierno brasileño a lo largo de los años, que hizo obligatoria la oferta de la lengua española en las escuelas públicas y privadas de la Enseñanza Media de todo el país. Sin embargo, años después, con la Reforma de la Enseñanza Media de 2017 (LEY N.º 13.415/2017), el español desafortunadamente tuvo su obligatoriedad revocada, pasando a ser de carácter optativo en el plan curricular de la Enseñanza Básica del país. Por otro lado, aunque la obligatoriedad haya sido revocada, muchos estados de Brasil siguen con la oferta de E/LE en las escuelas, dándole al alumnado la oportunidad de seguir estudiando la lengua española que año tras año conlleva más espacio e importancia tanto en nuestro país como internacionalmente, en sus más diversos ámbitos sean estos lingüísticos, culturales, laborales y etc. Para que llegásemos a una enseñanza de calidad resultando en alumnos inmersos en 13 aspectos lingüísticos y culturales, además de la Ley n.º. 11.161, se elaboraron documentos que sirven como guía para los docentes en lo que se refiere a cómo se debería dar esa enseñanza. Tales documentos son los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), de 1998, los Parámetros Curriculares Nacionales Para la Enseñanza Media (PCNEM), de 2000, el PCN+ Enseñanza Media: Orientaciones Educativas Complementarias a los Parámetros Curriculares Nacionales, de 2007 y las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEM), de 2006. En cada uno de esos documentos, encontramos orientaciones direccionadas a los profesores de lengua extranjera en Brasil. Todavía, con relación a la lengua española el que más hace referencia son las OCEM (2006), incluso hay un capítulo solo dedicado a esto, denominado, “Capítulo 4 – Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías – Conocimientos de Español”, al contrario de los PCN que solo hacen referencia a lengua extranjera (LE) en general.

Otro aspecto relacionado a la enseñanza del español es la cuestión de la proximidad que hay entre las dos lenguas, portugués y español. Celada (2002, p. 31) afirma que la lengua española “(...) durante mucho tiempo ella ocupó el lugar de una lengua que, por ser “muy próxima” del portugués, era fácil, de ese modo su estudio no era necesario (...)”. Como ambas lenguas provienen del latín, eso ha contribuido de acuerdo con la autora a “producir un “efecto de transparencia” que se asoció al referido menosprecio de la necesidad de someterse al estudio de la lengua española” (CELADA, 2002, p. 32), pues, dada la semejanza entre las dos, un hablante brasileño sabría comunicarse con eficacia en este idioma.

Aún con todos esos soportes para la enseñanza del español, podemos señalar también la gran importancia de ese idioma en lo tocante a la construcción de valores de nuestros estudiantes, ampliando así su visión de mundo, principalmente si llevamos en cuenta la proximidad que Brasil tiene con otros países de habla hispana y que hacen frontera con el mismo. Todo eso les permitirá conocer el mundo del otro, promoviendo así un intercambio lingüístico e intercultural, contribuyendo con el sentimiento de pertenencia a América Latina.

Como vimos, a lo largo de los años la enseñanza de E/LE en Brasil ha pasado por algunos obstáculos, desde su obligatoriedad en la Enseñanza Básica, que proporcionó que este idioma fuera incluso en el plan de estudios de las instituciones públicas y privadas hasta su

revocación, bien como su inclusión en documentos que rigen la educación del país. Tras eso, en el próximo apartado discutiremos acerca de qué hablan los documentos oficiales en cuanto a la enseñanza de la lengua española en las escuelas.

### **3 LOS DOCUMENTOS OFICIALES Y LA ENSEÑANZA DE E/LE**

En los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) encontramos las orientaciones descritas que aportan cual es la importancia de enseñar una lengua extranjera y por qué esta debe de estar incluida en el currículo de la enseñanza básica de nuestro país. Puesto eso, el documento plantea que: “la enseñanza de una lengua extranjera en la escuela tiene un papel importante a medida que permite a los alumnos entrar en contacto con otras culturas, con modos diferentes de ver e interpretar la realidad (PCN, 1998, p. 54, traducción nuestra)<sup>2</sup>.

Así pues, al tratar del contexto de la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE, los PCN traen también orientaciones en cuanto a las habilidades comunicativas escribir, leer, hablar y escuchar, esenciales en el proceso de aprendizaje y que dan al alumno la posibilidad de comunicarse e interactuar con el otro. Sin embargo, como nuestra investigación foca en la habilidad de producción oral, nos centraremos en ella.

Así pues, al tratar de la producción oral, los PCN postulan que:

La propuesta de desarrollar la producción oral en el aula de lengua extranjera remite a algunas reflexiones, tanto en lo que concierne a los objetivos de ese aprendizaje cuanto a la posibilidad de que se pueda concretar de forma significativa. Tratando de buscar con que los alumnos perciban el papel que la producción oral en lengua extranjera tiene en el ejercicio de las interacciones sociales (PCN, 1998, p. 101, traducción nuestra).<sup>3</sup>

Como menciona el documento, es indispensable que el desarrollo de esa habilidad ocurra con objetivos establecidos y que puedan al final de su realización haber proporcionado un aprendizaje exitoso, a partir de la cual los discentes sean llevados a percibir la importancia de esa destreza en el medio en que están situados, bien como, saber comunicarse e interactuar ante las situaciones que surgirán a lo largo de su vida.

Ya en relación con las habilidades/competencias en el aprendizaje de E/LE de los aprendices brasileños en el Bachillerato, las OCEM (2006), postulan que además de los contenidos transversales que deben ser incluidos en la enseñanza de una LE, mencionan también llevar en consideración la inclusión de habilidades y competencias que deben ser desarrolladas en el Bachillerato, de las cuales destacamos el desarrollo de la competencia (inter)cultural, el desarrollo de la competencia comunicativa y también de las cuatro destrezas: comprensión oral, producción oral, comprensión lectora y la producción escrita.

De ese modo, vemos que las OCEM buscan orientar cuanto a una enseñanza que involucren las cuatro habilidades en el Bachillerato, al mismo tiempo en que resalta que estas no sean abordadas aisladamente, pues, “(...) a partir del momento en que el estudiante desarrolla tales competencias y habilidades de manera integrada, se desarrolla también su consciencia intercultural (...)” (OCEM, 2006, p. 152, traducción nuestra)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade (PCN, 1998, p. 53).

<sup>3</sup> A proposta de desenvolver a produção oral em sala de aula de Língua Estrangeira remete a algumas reflexões, tanto no que concerne aos objetivos dessa aprendizagem quanto à possibilidade de que se possa vir a concretizá-la de uma forma significativa. Trata-se de buscar que os alunos percebam o papel que a produção oral em língua estrangeira tem no exercício das interações sociais (PCN, 1998, p. 101).

<sup>4</sup> A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. (OCEM, 2006, p. 152).

Por otro lado, hay los PCN+ (2007) que también traen orientaciones para la enseñanza de LE en el Bachillerato. En este documento, cuando se trata de las cuatro habilidades, encontramos la siguiente afirmación “(...) la competencia primordial de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas en la enseñanza media debe ser la lectura y, por consecuencia, la interpretación (PCN+, 2007, p. 97, traducción nuestra)<sup>5</sup>. Con esto, tal afirmación implica en que durante la Enseñanza Media el enfoque no recae sobre la producción oral y que esta de cierto modo se encuentra en un segundo plano cuando se trata de la enseñanza de E/LE en este nivel. Resaltamos aún que, una de las razones por las cuales sea dada más atención a la comprensión lectora es a causa de los exámenes propuestos a los estudiantes, que en su gran mayoría traen cuestiones con distintos géneros textuales.

Por otra parte, en lo que atañe a la importancia de trabajar con la oralidad en el contexto escolar, Dolz y Schneuwly (2004) en su obra *Géneros orales y escritos en la escuela*, explican que:

En lo que concierne a las prácticas del lenguaje, su apropiación empieza en el cuadro familiar, pero ciertas prácticas, en particular aquellas que dicen respecto a la escuela y al oral formal, se realizan esencialmente en situación escolar; en nuestra sociedad, gracias a la enseñanza, por medio del cual los alumnos se concientizan de los objetivos relativos a la producción y a la comprensión (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 38, traducción nuestra).<sup>6</sup>

Como vimos, los autores discuten que, aunque se empieza a hablar en el entorno familiar, habrá determinados momentos, específicamente en ocasiones más formales, en las que los estudiantes deberán estar preparados para lidiar con situaciones en que harán uso de la oralidad, sean estas presentaciones de trabajo, debates sobre temas polémicos, etc. En otras palabras, es, en la escuela, que los discentes aprenderán a expresarse y adecuar su discurso a un determinado género oral. Así pues, al contrario de los PCN+, que postulan que la lectura es una de las competencias primordiales cuando se trata de enseñanza de una LE en la educación básica, los autores abogan que la oralidad también se debe trabajar en este nivel, pues les dará a los alumnos las condiciones necesarias para poder expresarse oralmente no solo en su lengua materna, sino también en LE.

#### 4 LA PRODUCCIÓN ORAL EN LAS CLASES DE E/LE

Con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera, tenemos que “el objetivo fundamental del estudio y del esfuerzo de adquisición de una segunda lengua es lograr que el estudiante de E/LE pueda comunicarse, esencialmente para integrarse al nuevo medio sociocultural.” (ABAD; TOLEDO, 2006, p. 136). A partir de eso, al enseñar una LE, “(...) es indispensable desarrollar con los alumnos las cuatro principales destrezas que son: la comprensión lectora, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral” (MANGA, 2012, p. 157). Durante su proceso de aprendizaje, el estudiante necesita desarrollar esas habilidades para que pueda comunicarse efectivamente en el medio que se encuentra. Así pues, en nuestra investigación, el enfoque se centra en la producción oral en las clases de E/LE en el Bachillerato, por medio de actividades propuestas en el libro didáctico.

<sup>5</sup> A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. (PCN+, 2007, p. 97)

<sup>6</sup> No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 38).

Para Baralo (2000, p. 5), en lo que se refiere a la producción oral:

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. La comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura.

En ese sentido la autora defiende que la expresión oral no debe ser trabajada de manera aislada, sino en conjunto con las demás habilidades para que haya una comunicación de hecho efectiva. Teniendo eso en cuenta, en lo que atañe a la adquisición o aprendizaje de una LE, la comunicación oral es uno de los principales objetivos anhelados por el aprendiz, como resalta Baralo (2000, p. 6): "(...) para un estudiante de E/LE la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo (...)". De esa forma, percibimos cada vez más la importancia de dar más espacio a actividades que trabajen la producción oral en las clases de E/LE en el Bachillerato.

Por otra parte, para que la enseñanza y el desarrollo de la producción oral puedan ser de hecho efectivos y no una simple actividad que muchas veces no permite al alumno absorber las habilidades necesarias para utilizar fuera del contexto escolar y así poder emplearla de manera significativa, es necesario saber proponer actividades que les haga no solo hablar, sino reflexionar, cuestionar e interactuar con el otro. En palabras de Hérvas (1998, p. 27 *apud* GARCÍA NARANJO, 2000, p. 114):

Para conseguir que el alumno se comunique oralmente de manera satisfactoria, debe poseer los elementos comunicativos necesarios para hacerlo, necesitamos que se haga dueño del sistema lingüístico y lo ponga en funcionamiento en el enunciado, que es la realización concreta en el habla.

Con base en esto, es necesario que las actividades de Producción Oral propuestas en el salón de clase sean elaboradas con objetivos específicos y que promuevan un abordaje comunicativo, en que el aprendiz pueda hacer uso de la lengua con eficiencia, principalmente porque "(...) estas no sólo son un mecanismo o una herramienta durante el proceso educativo sino también un objetivo curricular: aprender a expresarse e interactuar en contextos orales (...) (CORTÉS BUENO, 2017, p. 251).

Aparte de esto, sabemos que en una clase de E/LE, se suele trabajar las cuatro destrezas. Sin embargo, en la actual situación de la enseñanza básica con clases demasiado llenas, el corto tiempo y la falta de material adecuado, "(...) la habilidad de la expresión oral ha sido siempre la gran olvidada de una clase de lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura." (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003, p. 134). Sin embargo, con el paso de los años eso ha cambiado, y de ahí pasamos a tener clases más interactivas, dentro de un contexto comunicativo, que exploran más la habilidad oral. Parece que la competencia comunicativa ha sido el foco, segundo Llach (2007, p. 162):

El desarrollo de la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo primordial de la clase de lengua extranjera. El vital papel que las destrezas orales desempeñan en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción.

En el siguiente apartado discutiremos acerca de los materiales didácticos para la enseñanza de E/LE y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



## 5 LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN LAS CLASES DE E/LE A APRENDICES BRASILEÑOS EN EL BACHILLERATO

Los materiales didácticos son de gran importancia en el ámbito educacional y sirven como instrumento de soporte a profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Morales Muñoz (2012), los materiales didácticos pueden ser entendidos como:

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. (MORALES MUÑOZ, 2012, p. 10)

A partir de esa definición acerca de los materiales didácticos presentada, tenemos hoy en día una infinidad de materiales didácticos que podemos utilizar en nuestras clases, como, por ejemplo: canciones, textos, diccionarios, gramáticas y claro, uno de los más utilizados, el libro didáctico. Aunque haya distintos materiales didácticos, es importante señalar que su elección no es totalmente sencilla, una vez que el docente tiene que hacerlo considerando aspectos como "(...) los objetivos de la enseñanza, las necesidades de los alumnos, el contexto educativo (...)", por ejemplo (DELGADILLO MACÍAS, 2009, p. 107-108).

De igual modo, otro aspecto importante acerca de la temática reside en la adaptación de los materiales didácticos. Sobre eso, Tomlinson y Masuhara (2005, p. 19, traducción nuestra)<sup>7</sup>, explican que la adaptación de materiales didácticos "involucra la modificación de materiales existentes para que puedan tornarse más adecuados a alumnos, profesores y situaciones específicas". Así pues, a la hora de planificar una clase, los autores señalan que el profesor puede hacer modificaciones en lo que se ciñe, por ejemplo, utilizar solamente una parte de una unidad, hacer la sustitución o complementar textos y añadir o simplemente hacer la exclusión de textos y actividades. Aparte de eso, los autores también resaltan que dependiendo de cómo reaccionan los estudiantes a la hora de ejecutar las actividades planeadas por el profesor, este podrá, aún, hacer otras modificaciones que sean pertinentes en el momento, como: cambiar el orden de las actividades, ampliarlas o dejar de hacerlas y pasar a la siguiente. (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Como vemos, muchos de los materiales existentes, en determinadas situaciones, exigirán del profesor una adaptación más para que se pueda adecuar el nivel de lo que está propuesto al nivel del alumno, con el objetivo de lograr un aprendizaje más significativo. Asimismo, varios hechos contribuyen a fomentar la adaptación de esos materiales que ocurre justamente cuando el profesor siente la necesidad de hacerlo, pues, percibe la incompatibilidad que hay entre los materiales y sus teorías (TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Por lo que respecta a la adaptación de estos materiales, Tomlinson y Masuhara (2005), nos brindan con algunas técnicas que pueden ser divididas en tres categorías principales en términos de cantidad. El primero es la Categoría Más, donde se puede utilizar las técnicas de adición y expansión, en que el profesor podrá añadir textos o actividades distintas y ampliar el grado de dificultad; el segundo, que es la Categoría Menos, donde las técnicas utilizadas son la exclusión, sustracción y reducción, en que se puede excluir textos, reducir actividades, etc.; la tercera, Categoría Cero, cuyas técnicas utilizadas son la modificación, sustitución, reorganización, conversión y nueva secuenciación, dónde los docentes podrán

<sup>7</sup> Envolve a modificação de materiais existentes para que possam se tornar mais adequados a alunos, professores e situações específicas (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 19)

hacer cambios en las instrucciones, sustituir una actividad en detrimento de otra etc. Todas estas técnicas contribuirán a la hora del profesor plantear una actividad de un determinado material y así poder hacer las adaptaciones cuando se haga necesario.

En la enseñanza básica<sup>8</sup>, más específicamente en el Bachillerato, uno de los materiales didácticos más utilizados es el Libro Didáctico (LD), instrumento éste que actualmente conlleva cierto prestigio ante los demás materiales que se pueden hacer uso. No obstante, el libro didáctico no debe ser el único y exclusivo material utilizado por el profesor en la enseñanza de E/LE, este debe ser un soporte, un guía durante el proceso. De acuerdo con las OCEM (2006, p. 153, traducción nuestra):

Es fundamental encarar el libro didáctico como un punto de referencia para el trabajo docente, como un recurso, no como único, facilitador del proceso de enseñar y aprender, como un guía orientador general, que auxilia en la selección y organización de los objetivos y contenidos. Visto a partir de esa concepción, el libro didáctico es – o debe ser – un recurso más, entre tantos, de que el profesor disponga para estructurar y desarrollar su curso y sus clases, mismo cuando él sea el responsable por su elaboración/organización.<sup>9</sup>

De ese modo, tras ver algunos conceptos acerca de los materiales didácticos, el LD fue el objeto elegido para nuestra investigación. A continuación, en los próximos apartados veremos cómo se darán los pasos de nuestra investigación.

## 6 METODOLOGÍA

Para la realización de la investigación, elegimos trabajar con materiales didácticos, más específicamente el libro didáctico (LD), puesto que, él es un gran aliado del profesor de español en el aula, dándole soporte durante las clases y permitiéndole proporcionar diversas actividades en este contexto. Este tipo de material suele poseer un abanico de actividades propuestas a ser trabajadas con los aprendices, que van desde contenidos gramaticales hasta contenidos interculturales bien como, actividades que tienen el objetivo de trabajar y desarrollar en los alumnos las cuatro destrezas, cuales sean: hablar, leer, escribir y escuchar.

Para hacer nuestro análisis, optamos por trabajar con uno de los primeros manuales de lengua española que han formado parte de las colecciones seleccionadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), que, según datos del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación, es el responsable por la distribución de obras didácticas, pedagógicas y literarias hacia la Educación Básica del país.

Ante esto, con el objetivo de analizar cómo los libros abordan las actividades de producción oral y cómo están desarrolladas, y si asumen de hecho un papel de abordaje comunicativo hacia los aprendices de la Educación Básica, adoptamos, por lo tanto, una investigación de carácter cualitativo.

---

<sup>8</sup> En Brasil, la Enseñanza Media se da en una única etapa con tres años de duración, al mismo tiempo en que es la última etapa de la Educación Básica que antecede al nivel de la Educación Superior. De esa forma, la Enseñanza Media corresponde en parte al Bachillerato en España, por ejemplo. En España la educación básica se divide en dos partes: Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) con duración de 4 años y el Bachillerato con duración de 2 años y que no es obligatorio, que sería la continuación de los estudios por parte de quién desea prepararse para la Educación Superior.

<sup>9</sup> É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização. (OCEM, 2006, p. 154)

## 6.1 Corpus: el libro didáctico “Síntesis”

Optamos por trabajar con el manual del profesor teniendo en cuenta que el mismo trae orientaciones al docente.

La colección elegida fue “Síntesis: curso de lengua española”, de autoría de Ivan Martin, cuya primera edición fue publicada por la Editora Ática en 2011.

La obra se divide en 3 volúmenes. Cada uno está compuesto por 8 unidades temáticas y 2 apartados que se encuentran al final de las Unidades 4 y 8. Los libros cuentan aún con una tabla de conjugación de verbos y un glosario. La página que inicia cada unidad trae imágenes y un pequeño texto acerca del tema que será abordado.

En el cuadro 1, podemos ver cuáles son las unidades temáticas de cada tomo:

**CUADRO 1**

UNIDADES TEMÁTICAS		
Libro 1	Libro 2	Libro 3
<b>C1.</b> ¿Quién soy?	¿Cómo es la ciudad donde vives?	¿Todavía se envían cartas?
<b>C2.</b> ¿Quién es?	¿Cuáles son tus derechos y deberes?	¿Para qué sirve la red?
<b>C3.</b> ¿Qué hacemos?	¿Vamos de viaje?	¿Te toca defender la naturaleza?
<b>C4.</b> ¿Cómo consumir con responsabilidad?	¿Practicar algún deporte?	¿Manda quien puede, obedece quien quiere?
<b>C5.</b> ¿Qué te gusta?	¿Qué hacías cuando era niño?	Arte
<b>C6.</b> ¿Somos lo que llevamos?	¿No has estado bien?	El cine
<b>C7.</b> ¿Cómo es tu familia?	¿Te gustan las fiestas?	La literatura y la música
<b>C8.</b> ¿Dónde vive la gente?	¿Qué pasará?	¿Se transformó en príncipe el sapo?



Fuente: (MARTIN, 2011)

Fuente: (MARTIN, 2011)

Fuente: (MARTIN, 2011)

Fuente: Elaborado por el autor.

## 6.2 Procedimientos de análisis

Para la realización del análisis, elaboramos una ficha para la recolección de datos, como vemos en el cuadro 2:

CUADRO 2: FICHA DE ANÁLISIS

DATOS GENERALES DE LA OBRA EN ANÁLISIS	
<b>Colección:</b>	Síntesis: Curso de lengua española
<b>Volumen:</b>	
<b>Autor:</b>	Ivan Martin
<b>Capítulo:</b>	
<b>Apartado:</b>	
1. ¿El libro posee alguna propuesta de actividades de Producción Oral? ( ) SÍ ( ) NO 2. En caso afirmativo, ¿cuántas propuestas hay en cada capítulo? 3. Las propuestas deben desarrollarse ¿individualmente, en pareja, o en grupo? 4. ¿Cuáles son los temas de las actividades? 5. ( ) ¿Abordan aspectos gramaticales?	

Fuente: Elaborado por el autor.

En la ficha se encuentran las actividades y cuestiones que nos ayudaron con relación a los criterios a la hora de hacer el análisis.<sup>10</sup> En las actividades, observamos desde cuantas propuestas había en cada capítulo bien cómo de qué manera estas deberían ser desarrolladas, individualmente, en parejas o en grupos. Además de eso, observamos también si estas trabajan con temáticas o si se enfocan solo en aspectos gramaticales, como veremos a continuación en los resultados del análisis.

## 7 ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL EN LIBROS DIDÁCTICOS DE E/LE A BRASILEÑOS EN BACHILLERATO

Cuando empezamos a estudiar una LE uno de los objetivos más anhelados es el de hablar en ese idioma. Ante eso, llevando en cuenta la busca por saber expresarse oralmente en una LE, en este caso, el español, buscamos analizar las actividades de producción oral propuestas en la colección *Síntesis: curso de lengua española* para la etapa del Bachillerato. Hemos elegido analizar las actividades de cada uno de los tres tomos y describiremos nuestro análisis siguiendo el orden del 1º, 2º y 3º tomo, respectivamente.

### 5.1. “Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 1)

El primer tomo analizado está destinado al primer año del Bachillerato. En el LD, al final de cada capítulo, encontramos las actividades de producción oral en la sección *Para charlar y escribir*. En total el libro nos presenta 8 actividades cuyo objetivo es trabajar la producción oral.

Para el primer año del Bachillerato, identificamos en este primer libro propuestas de actividades que trabajan con diálogos, de las cuáles cinco (5) actividades son en parejas y 3 en grupos de 3, 4 y 5 alumnos cada uno, en la cual los alumnos tendrán que imaginarse que están en determinadas situaciones comunicativas que van desde “*Saludos y presentaciones, entrevista de trabajo, hábitos cotidianos, consumo, expresar gustos (la comida), descripción, la familia y sobre la vivienda*”.

<sup>10</sup> Para tener acceso a las fichas de análisis de las actividades, pinchar el enlace: [https://drive.google.com/drive/folders/1\\_jBxEUWHe3IIr7sBRXNbwk9\\_hkVaP8oy?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_jBxEUWHe3IIr7sBRXNbwk9_hkVaP8oy?usp=sharing)

Como primera actividad (cf. Ficha 1, Act. 1), el libro trae una propuesta donde los alumnos tendrán que hacer un diálogo. Para la realización, el libro trae un recuadro con estructuras que los alumnos podrán utilizar en la conversación. Se trata de una charla en un contexto informal.

Como pudimos ver, la actividad propuesta busca que el alumno sepa algunos actos de habla, tales como saludar, presentarse y etc. Asimismo, notamos que la actividad ya trae algunas preguntas que los alumnos podrán utilizar como si fuera una reproducción. El simple hecho de reproducir algunas estructuras ya preestablecidas implica en que el aprendiz solo repita, algo totalmente mecánico, donde uno pregunta al otro, informaciones que involucren nombre, edad sin un contexto más amplio en el cual se podría utilizar dichas construcciones. Ante eso, en esa situación se podría hacer una adaptación del material didáctico, en este caso de la actividad, con el objetivo de proponer una mejor interacción oral, basándose en la Categoría Más (añadir textos o ampliar la actividad, etc.) planteada por Tomlinson y Masuhara (2005). De ese modo, nos parece que en este momento el profesor podrá aportar más informaciones sobre otras maneras de saludar, incluyendo aspectos del lenguaje corporal, como los gestos,<sup>11</sup> por ejemplo, pues, como señala Oliveira (2019, p. 12), “el uso de los gestos en LE tiene una fundamental importancia como soporte para enseñar/aprender una lengua. En este caso, se usan los gestos como auxiliares de enseñanza, sea en un contexto gramatical, cultural, etc.”

En la segunda actividad, (cf. Ficha 1, Act. 2) se propone una situación de una entrevista de empleo, temática trabajada durante el capítulo. Los alumnos tendrán que hacer una entrevista de trabajo y utilizar las estructuras del recuadro, al igual que en la actividad 1. Llamamos la atención también para el cuadro a la izquierda de la actividad donde se menciona que hay que utilizar las expresiones de cortesía. Nos parece que este sería un momento adecuado para incorporar explicaciones sobre lo que suele ser actos de habla corteses en español conforme los aspectos socioculturales de cada región, por ejemplo, pues:

Al interactuar se ponen en juego las relaciones interpersonales; y, sin duda, de la buena marcha de éstas depende el éxito de la comunicación, la felicidad o infelicidad de los actos de habla [...] Que la actividad lingüística sea también actividad social y la cortesía, una de estas principales actividades sociales que colabora al éxito conversacional. (BRIZ GÓMEZ, 2010, p. 1)

Otro punto acerca de esta actividad hace referencia al contexto en que deberán desarrollar la misma. Por tratarse de una entrevista se pide que hagan en un contexto formal, utilizando la tercera persona de singular “Usted”. En esta actividad una vez más, tenemos una situación donde, con las estructuras listas el aprendiz no podrá desarrollar una situación más comunicativa, sino repetir lo que le es presentado y no habrá una interacción oral más significativa. Con relación a la forma de tratamiento en el capítulo, inicialmente, en la parte gramatical el libro solo hace referencia a cómo se da el tratamiento formal e informal en España, y más adelante en otra parte es que menciona de relieve el “Voseo” que es utilizado en otros países de América Latina.

La tercera actividad (cf. Ficha 1, Act. 3) propone un diálogo para tratar de hábitos cotidianos. En esa actividad se presentan las mismas estructuras para saber las horas, hablar de fechas y etc. Dicha actividad se enfoca en hablar de los hábitos cotidianos, sin embargo, solo da formas para que el aprendiz pueda utilizar, en otras palabras, también no permite al alumno utilizar su conocimiento del mundo o desarrollar su capacidad discursiva, tampoco se enfoca en aspectos prosódicos o de la entonación. Da el comando al alumno, y se espera que éste venga

<sup>11</sup> Diccionario de gestos españoles: <https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>

a desarrollar lo que se pide. Aquí podemos ver que la actividad no cumple con lo que postula los PCN (1998), cuando plantean que el estudio de una LE basado en la repetición de estructuras acaba por resultar en la desmotivación del alumno al estudiar una LE.

Tras el análisis del primer volumen, daremos continuidad ahora con las actividades del segundo libro.

## 5.2. “Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 2)

Al igual que el libro anterior, en este encontramos también ocho (8) actividades de Producción Oral ubicadas en la sección *Para charlar y escribir*. Las actividades están divididas en 3 diálogos con 2 o 3 personas, 2 debates en grupos de 4 alumnos, 1 entrevista, 1 actividad en que el alumno tendrá que salir haciendo preguntas a los demás compañeros y 1 juego. Las temáticas propuestas varían desde “*expresiones de localización, el debate con temas sugeridos (pena de muerte, trabajo infantil), los viajes, sucesos pasados, estados de ánimo, entrevista y futuro de la humanidad.*”

En la primera actividad (cf. Ficha 2, Act. 1), la propuesta es que los alumnos utilicen expresiones de localización. Para ello, se presenta un mapa con algunos puntos turísticos de La Habana y la producción oral se dará mediante un diálogo donde el estudiante preguntará al otro cómo llegar en un lugar específico. Así como las actividades ya mencionadas hay el recuadro con estructuras de localización. Dicha actividad busca que el alumno sepa interactuar con el otro en busca de informaciones sobre llegar a un lugar, sin embargo, si nos atenemos al contexto que es dado por la actividad que se centra en la capital de Cuba, La Habana, percibimos que la misma no da subsidios suficientes para que los alumnos puedan desarrollar la actividad como se espera, eso se da, por ejemplo, con relación a algunos factores: uno de ellos es el conocimiento del mundo, donde el alumno quizás no tendrá los conocimientos acerca de la ciudad citada, y que para esto tendría de haber hecho una investigación previa para que pudiera coleccionar más informaciones, leer o ver videos en internet para aumentar sus conocimientos y solo después dirigirse a la actividad de hecho. Ante esto, resaltamos la importancia de los alumnos hacer una investigación antes sobre la temática, pues, según Gelabert, Bueso y Benítez (2002, p. 12), “la falta de conocimientos previos sobre un tema o el desconocimiento de una situación y su contexto pueden provocar en el estudiante de una lengua extranjera una falta de interés y motivación producida por la imposibilidad de comprensión.”

La siguiente actividad (cf. Ficha 2, Act. 2) trae la propuesta de trabajar con la argumentación. Los alumnos elegirán un tema y a partir de ello, en grupos de cuatro personas, harán un debate. La propuesta inicial de la actividad nos parece buena una vez que busca que los discentes discutan distintos temas que van desde pena de muerte, trabajo infantil hasta control de internet. Sobre los temas, resaltamos la importancia que estos tienen en el aula de E/LE, una vez que “el análisis de las interacciones orales y escritas en el salón de clase es un medio privilegiado para tratar de los temas transversales al enfocarse en las selecciones lingüísticas que las personas hacen al actuar en el mundo social” (PCN, 1998, p. 43, traducción nuestra)<sup>12</sup>. Además, dichos temas también pueden focalizarse desde un análisis comparativo, en que estarán en pauta cuestiones de Brasil y de los demás países (PCN, 1998), en nuestro caso, los de habla hispana, por ejemplo. Por otro lado, hay algunos puntos que merecen nuestra atención al plantear una actividad así, como, por ejemplo, al proponer que se haga un debate el autor presume que los discentes dispongan de un conocimiento previo y que este sea suficiente para que los aprendices sepan debatir, exponer opiniones, puntos de vista sobre aquel tema. De ahí que esto suele ser un problema dado que muchos alumnos pueden no disponer de un

<sup>12</sup> A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social (PCN, 1998, p. 43).

conocimiento del mundo amplio para hablar de los temas, aún más tratándose de la cuestión que tendrán que debatir en una LE. De ese modo, hay que trabajar con ellos anteriormente las características de la argumentación, saber cómo argumentar y no encontramos en el capítulo un apartado en específico que trabaje eso.

Tras ver el análisis del libro dos, pasaremos ahora al tercer y último tomo.

### 5.3. “Síntesis: curso de lengua española” (TOMO 3)

El último libro de la colección al igual que los dos anteriores también trae ocho (8) propuestas de actividades de producción oral, que se dividen en 6 diálogos tanto en parejas como en grupos, 1 actividad de argumentación y 1 discusión. Las temáticas incluyen temas como *trabajo infantil*, *preservación de la naturaleza*, *el cine (películas violentas)*, *recetas de comida (instrucciones)* y *expresar deseos*.

La siguiente actividad, (cf. Ficha 3, Act. 7) es una propuesta de producción oral que pide a los alumnos que formen grupos y cuenten chismes unos a los otros, y los que escuchan hagan preguntas para saber los detalles. Algunos puntos nos llamaron la atención en dicha actividad, como, por ejemplo, su enfoque se da en la forma donde se pide que los alumnos utilicen el discurso indirecto. El otro punto, dice respecto a la propuesta de la actividad en sí, es decir, la temática del capítulo es sobre *La literatura y la música*, ya la actividad pide a los alumnos que cuenten chismes, no hay una conexión de la temática trabajada en el capítulo con la actividad. De esa forma, esa propuesta podría haber sido planteada de una manera distinta, abordando textos literarios por medio de la lectura y después haciendo un debate sobre el texto o quizás sobre la música y ahí se podría enfocar también en ritmos de música de un país en específico. Como mencionado, es una actividad que busca trabajar la forma y no aspectos culturales. Por otro lado, se podría haber hecho esta propuesta de una manera distinta y que proporcionará a los discentes un censo más crítico ampliando no sólo su conocimiento del mundo sino también trabajando los aspectos culturales. Sobre esto, Miquel y Sans (2004, p. 3) señalan que:

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos sobre, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable.

Ante lo expuesto, tras el análisis, pudimos identificar que, aunque las actividades propuestas busquen trabajar la producción oral en el Bachillerato, fueron encontrados algunos fallos en ellas, lo que nos permitió reflexionar y discutir lo que sería más oportuno para que estas pudieran ofrecer una mejor interacción oral.

## 6 CONCLUSIÓN

Considerando la gran importancia que conlleva el desarrollo de la Producción Oral en una clase de E/LE, con este trabajo buscamos analizar las actividades propuestas en una colección de libros didácticos de español para el Bachillerato y verificar si estas cumplen un papel comunicativo.

En nuestro análisis identificamos que gran parte de las actividades se centran más en la gramática, algunas trabajan con temáticas (viajes, entrevistas de empleo y etc.). Sin embargo, dichas temáticas son en realidad, minoría. En el primer volumen, las actividades se mezclan entre diálogos y entrevistas, siempre acompañadas de un recuadro con las estructuras

que los alumnos deben utilizar, dichas construcciones, probablemente, resultará en que las prácticas orales de los alumnos sean más artificiales, pues, uno pregunta y el otro solo contesta. Ya en el segundo volumen, para algunas actividades es dada una situación para que ellos puedan desenvolver la oralidad. Sin embargo, percibimos como, por ejemplo, en la actividad de La Habana, no se trabaja antes con más profundidad aspectos culturales de esa ciudad, con eso se propone en la actividad que los alumnos intenten llegar a un determinado lugar, pero no les dan recursos previos sobre esta. Otro punto dice respecto a las actividades de argumentación, en que se espera del aprendiz exponer opiniones sobre un tema en específico, entretanto, eso puede llevar al alumno a no saber qué decir a causa de que no habrá conocimiento suficiente de léxico e incluso de la temática, hay que investigar antes sobre esa temática para que sea posible su discusión. Sobre el tercer volumen, la mayoría de las actividades no trabajan con situaciones del día a día, es decir, simular una situación en un contexto real, en la calle o en un restaurante, por ejemplo. Son dadas las orientaciones y en seguida las estructuras para que se pueda reproducir, notamos que su enfoque se centra más en utilizar la gramática independiente de la situación. Otro punto que vale la pena recalcar es con relación a los capítulos que trabajan con el *Arte, Cine, Literatura y la música*, en que esperábamos encontrar, que en las actividades fuesen trabajadas estos contenidos, pero de los tres, solo dos trajeron una actividad que involucra la temática, que fue las que buscaron tratar de las pinturas y del cine. Justamente el capítulo en que se podría haber trabajado con la literatura, trajo una práctica con un tema totalmente ajeno a éste.

Ante esto, identificamos que las actividades sufren una progresión en cuanto a su dificultad, cuando pasamos de un libro hacia otro. Por otro lado, se percibe que muchas de las actividades no simulan efectivamente una situación comunicativa al alumno, lo que, probablemente, causará fallos en su producción. El otro punto observado, se refiere a los aspectos culturales que tampoco son explotados de manera significativa, enfocándose así, más en actividades de carácter gramatical.

A modo de cierre, esperamos con este estudio haber planteado algunas cuestiones referentes a las actividades de producción oral propuestas a los alumnos del Bachillerato, y que estas puedan contribuir para que se den más atención a esta habilidad y la manera como ella está puesta a alumnos de la enseñanza básica en los libros didácticos.

## REFERENCIAS

- ABAD, Mabel; TOLEDO, Gloria. Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). **Onomázein**: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, v. 13, p. 135-145, ene. 2006.
- BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. **Carabela**, España, v. 47, p. 5-36, feb. 2000. Semestral. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/47.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/47.htm). Acceso en: 09 jun. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acceso en: 27 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério de Educação, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.



- BRIZ GÓMEZ, Emilio Antonio. La cortesía al hablar español. *In*: III JORNADAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE EN CHINA, 3., 2010, Pekín. **Suplementos SinoELE**. Pekín: 2010. p. 1-22. Disponible en: <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-oviedo/destrezas-en-espanol-hablado-y-escrito/briz-2010-la-cortesia-al-hablar-espanol/14841914>. Acceso en: 25 mar. 2022.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua**. 9. ed. Barcelona: Graó, 2003.
- CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Instituto de Estudios del Lenguaje, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, 2002. Disponible en: [https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese\\_MaiteCelada.pdf](https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf). Acceso en: 15 ene. 2022.
- CORTÉS BUENO, Esther. **El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera**: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado. 2017. 460 f. Tesis (Doctorado) - Curso de Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filologías Inglesa y Alemana y Departamento de Ciencias del Lenguaje, Universidad de Córdoba, Córdoba, 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=147965>. Acceso en: 27 nov. 2021.
- DELGADILLO MACÍAS, Rosa Esther. ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? **Tinkuy**: Boletín de investigación y debate, España, n. 11, p. 107-119, mayo. 2009.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-58.
- GARCÍA NARANJO, Josefa. Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, España, n. 47, p. 111-132, feb. 2000. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/47/47\\_111.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_111.pdf). Acceso en: 03 ene. 2022.
- GELABERT, María José; BUESO, Isabel; BENÍTEZ, Pedro. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, S.L., 2002.
- LLACH, María del Pilar Agustín. La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. **Las Destrezas Orales En La Enseñanza del Español L2-Le**: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Logroño, v. 1, p. 161-174, set. 2006.
- MANGA, André-Marie. El Desarrollo de la Expresión Oral en Las Aulas de Español Lengua Extranjera. **Syllabus Review**: Human & Social Science Series, Yaoundé, v. 3, n. 1, p. 153-171, 2012.
- MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. Manual do Professor. 3 vols. São Paulo: Ática, 2011.
- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **RedELE**: Revista Electrónica de Didáctica ELE, España, n. 0, p. 1-13, mar. 2004.
- MORALES MUÑOZ, Pablo Alberto. **Elaboración de material didáctico**. 1. ed. Estado de México: Red Tercer Milenio, 2012.
- MORENO, Amanda Brandão Araújo. LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL: historia, legislación, resistencias. **Iberoamérica Social**: Revista-red de estudios sociales, [s.l.], n. XIII, p. 61-78, dic. 2019. Disponible en: <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/401>. Acceso en: 13 mayo 2022.
- OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. **Los heterosemánticos gestuales entre España y Brasil**: propuestas de actividades de E/LE a aprendices brasileños. 2019. 34 h. Trabajo de Conclusión de Curso (Grado de Letras Español) – Universidad Federal de Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras Lengua Española y sus Literaturas, Fortaleza, 2019. Disponible en: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47147>. Acceso en: 15 mayo 2022.
- TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas**. Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services - SBS, 2005.

# ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Renato Monteiro Alves  
Isassíria Meyga Da Silava Alencar Sousa  
Marilene Da Silva Lima Cruz

## 1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, é notável a necessidade de se aprender uma língua estrangeira não apenas por fatores econômicos, mas também por questões sociais, culturais entre outros motivos. É por esta razão que cada vez mais a procura por estabelecimentos educacionais que ofereçam ensino bilíngue vem crescendo em todo o país.

É crescente a preocupação de pais com o sucesso e ascensão social dos filhos e, por essa razão, a demanda por escolas que ofertem ensino bilíngue vem sendo estendida nos últimos anos. Mas a final de contas por que optar pelo ensino bilíngue? Que benefícios essa escolha traria para a vida dos nossos filhos? Que objetivos pretendemos alcançar enquanto pais e educadores quando pensamos em ensino bilíngue?

Na prática, nem sempre pais de alunos e corpo docente têm clareza sobre o que vem a ser educação bilíngue de fato, sobre seus objetivos e orientações, modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia." (MELLO, 2011, s.p).

É com base nesse pressuposto que o profissional que trabalha com ensino bilíngue entra em ação com seu conhecimento teórico e prático a fim de alcançar seus objetivos de ofertar um ensino eficaz e de boa qualidade à comunidade que demanda por ele.

De acordo com Richard e Rodgers (1986), Brown (1994; 2000), há métodos, abordagens e procedimentos para aquisição de uma língua, abordagens estas que auxiliam ao docente neste complexo processo na vida do aprendiz, ou seja, o desafio de educar por meio de duas línguas a uma população de alunos linguística e culturalmente diversa, levando-se em consideração a individualidade linguística e o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

Segundo pesquisas, crianças bilíngues não apenas não confundem os dois idiomas que aprenderam, como tendem a se focar mais em tarefas e a desenvolver uma atenção melhor do que seus colegas monolíngues.

Neste breve estudo discutiremos inicialmente a importância do ensino bilíngue e sua eficácia no contexto educacional e social, abordaremos os benefícios que ele traz para a vida do aprendiz, discutiremos alguns métodos de ensino que auxiliam ao professor a otimizar sua metodologia no ensino de idiomas e, por fim, discutiremos a formação inicial do profissional que quer atuar como professor de ensino bilíngue e da necessidade que este tem de cada vez mais qualificar-se, o papel que este desempenha e enfatizaremos a necessidade de formação especializada para atuar com excelência e de forma capacitada no cenário crescente do ensino bilíngue.

Atuar no ensino bilíngue requer preparo, paciência e dedicação para que se efetive o ensino eficaz e de qualidade. O profissional que atua em uma instituição que oferta esse tipo de ensino precisa cada vez mais buscar qualificação para aprimorar a sua prática docente tornando seu trabalho notável e satisfatório tanto para ele como profissional, como para a

instituição à qual ele se vincula bem como para com os pais e alunos que almejam a efetivação da aquisição de uma língua estrangeira de forma natural, eficaz e prazerosa.

## 1 O que se entende por ensino bilíngue

São vários os intentos de definir o que é de fato ensino bilíngue, porém, o que entendemos em suma é que ensino bilíngue se trata de um sistema educacional onde os alunos recebem instrução em uma língua diferente daquela que eles utilizam normalmente em casa, em seu cotidiano, no dia a dia, ou no meio social no qual estão inseridos, seja na vizinhança, no círculo de amizades entre outros.

“A própria expressão *educação bilíngue* tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.” (MELLO, 2011, s.p)

Podemos afirmar que quanto mais imerso e envolvido o aprendiz esteja com uma língua, maior será a chance de ambos, mestre e aprendiz, de obterem êxito na caminhada lado a lado rumo ao sucesso no aprendizado. É com este pensamento que, em sua prática pedagógica, o profissional deve expor o aprendiz ao máximo a situações onde ele se utilize da língua que se quer aprender.

Ainda nesta perspectiva, a ideia de bilinguismo é a de que um indivíduo bilíngue é aquele que é capaz de interagir em duas línguas diferentes, quando ela interage no seu contexto social. Essa definição inclui não só as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano (GROSJEAN, 1982 Apud SANTOS, Thaís Cristine dos. *A aquisição de uma segunda língua por crianças na educação infantil bilíngue*. Maringá 2013), mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso das crianças que são escolarizadas por meio de uma segunda língua.

Em suma, ensino bilíngue seria submeter o aprendiz, em seu ambiente escolar ou não, a ter contato direto com uma língua diferente da língua utilizada no seio familiar. É educar através de duas ou mais línguas (apesar do prefixo latino *bi* que indica a existência de dois) diferentes simultaneamente, tornar o aprendiz capaz de se comunicar utilizando-se de dois sistemas linguísticos diferentes sem que haja conflito entre estes.

### 1.1 Benefícios do ensino bilíngue

Inúmeros são os benefícios e vantagens que o aprendizado de uma segunda língua traz consigo. Segundo cientistas, as crianças expostas desde cedo a duas línguas ou mais línguas crescem com vantagem de pensamento sobre crianças monolíngues, o que quer dizer que o bilinguismo tem efeitos cognitivos positivos para o desenvolvimento da inteligência e em outros aspectos da vida da criança como, por exemplo, o aumento considerável de criatividade e desenvoltura comunicativa, o que melhora e muito seu ritmo de aprendizagem.

Falar com as crianças em ambos idiomas desde o seu nascimento, permite o domínio<sup>1</sup> da língua, ao contrário do que acontece quando se ensina uma segunda língua a partir

<sup>1</sup> Lembremos que não basta apenas exposição oral a uma língua para que se garanta o aprendizado eficaz daquele idioma. O processo é um pouco mais complexo por envolver outras habilidades necessárias à absorção e ao aprendizado de uma segunda língua.

dos 3 anos de idade. Tudo dependerá da forma que se introduza esse idioma. Lembremo-nos de que é importante ressaltar que não se pode obrigar que a criança utilize um ou outro idioma para se comunicar. O importante, a princípio, é que a criança ouça, tente falar por ela mesma, se familiarize com o novo idioma pouco a pouco, sem pressas nem obrigações.

Os cientistas chegaram à conclusão que falantes bilíngues são capazes de lidar melhor e mais rápido com distrações e isso pode ajudá-los a desempenhar melhor as tarefas mentais que apresentam declínio com a idade. Segundo a pesquisadora Ellen Bialystok, os bilíngues exercitam regularmente a parte do cérebro conhecida como córtex pré-frontal que reforça o período de tempo da atenção (attention span). A equipe liderada por Bialystok defende a hipótese de que a habilidade de manter os códigos de duas línguas na mente ao mesmo tempo pode concorrer para um maior controle necessário para melhores desempenhos no Simon teste. Uma hipótese alternativa é a de que as pessoas bilíngues trabalham sua memória de modo superior para poder armazenar e processar informações.” (MARTINS, 2007, p.35. Apud SANTOS, Thaís Cristine dos. *A aquisição de uma segunda língua por crianças na educação infantil bilíngue*. Maringá 2013)

Crianças expostas a vários idiomas são mais criativas e desenvolvem melhor as habilidades de resolução de problemas. E, além disso, falar um segundo idioma, ainda que apenas durante os primeiros anos de vida da criança, pode ajudar a programar os circuitos cerebrais para que seja mais fácil para que este indivíduo venha porventura a aprender novos idiomas no futuro.

O aprendizado de língua estrangeira leva-nos a conhecer muitas culturas, povos, costumes, uma infinidade de possibilidades e um vasto conhecimento de mundo. Por meio dela, a língua, fazemos contato com povos, visões de mundo, hábitos e valores que, comumente, são bastante diferentes dos nossos e, portanto, abrem nossa mente a outras inúmeras possibilidades de ser no mundo além de proporcionar ao indivíduo a capacidade de adequar-se às diferenças e aprender a respeitá-las tornando-o uma pessoa mais sensata, justa e tolerante. Além disso, há também o alargamento de possibilidades de acesso à informação. A apropriação da informação, tão veloz nos dias de hoje, depende também da nossa habilidade de ler, ouvir, falar, raciocinar e compreender outros idiomas. Com relação à leitura, adquirir uma segunda língua é imprescindível ao aprofundamento de pesquisas que representam avanços de conhecimento em relação às desenvolvidas em nosso país.

O importante é que se tenha consciência de que conhecer somente nossa língua materna, o Português brasileiro, é certamente um fator restritivo ao nosso crescimento profissional e cultural. Ter múltiplas possibilidades de comunicação é importante para o exercício da cidadania e, principalmente, para a sua inserção no mercado de trabalho e continuidade dos seus estudos, fato este que, conhecer apenas a uma língua, neste caso, a língua materna, exime o aprendiz do leque de oportunidades que saber outro idioma traz.

## **2 Métodos e abordagens que auxiliam no Ensino Bilíngue**

É de fundamental importância que o educador seja hábil na arte de ensinar, por este motivo é necessário que ele seja dotado de conhecimento teórico, prático e pedagógico para capacitar aos seus aprendizes na aquisição do que chamaremos aqui de L.E (língua estrangeira) de forma prazerosa e o mais natural possível, tornando esse processo de ensino algo agradável tanto para o educando quanto para o educador a fim de obterem êxito.

Os métodos de ensino e aprendizagem podem ser vistos como orientações para que o professor comece a refletir sobre os processos envolvidos, possibilitando construir sua própria visão informada pela prática diária dentro e fora da sala de aula. O professor é, de certa

forma, influenciado pela sua experiência anterior como professor ou aluno de língua estrangeira. É necessário que se acrescente, também, o papel da visão de mundo que ele tem, o que o leva a identificar-se mais com um método do que com outro. É possível, então, que ele demonstre um discurso mais tradicional ou, por outro lado, mais aberto a mudanças, as interações com o outro. O importante é estarmos dispostos a uma reflexão sobre a complexidade da sala de aula, no caso em questão, sala de aula onde há o ensino bilíngue.

O aluno também é influenciado por pressupostos do que seja ensinar/aprender e isto também interfere no seu processo de ensino/aprendizagem, o que o leva a identificar-se melhor com um método ou outro.

A definição de método nos mostra um conjunto sistemático de práticas de ensino baseado numa teoria de ensino/aprendizagem. Apresentamos uma conceituação de método baseada em Richards & Rodgers (1986) onde estes citam vários níveis: métodos, abordagens, procedimentos. A abordagem está relacionada aos pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem, os quais servem de ponto de partida para estabelecimento de práticas e princípios. São três as visões sobre a natureza da linguagem: estrutural, funcional e interacional.

A visão estrutural idealiza a língua como um sistema de elementos relacionados para interpretar sentido. O objetivo seria dominar estes elementos do sistema linguístico. A visão estrutural baseia-se no estruturalismo de Saussure com os conceitos de *langue* e *parole*.

*Langue X Parole*. Saussure também efetua, em sua teorização, uma separação entre *langue* (língua) e *parole* (discurso). Para ele, a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, possui homogeneidade e por isto é o objeto da linguística propriamente dita. Diferente da *parole* (discurso) que é um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise. (Fonte: <http://pt.shvoong.com/humanities/1770495-biografia-ferdinand-saussure/#ixzz1L8pZl0lf>).

A *langue* é o foco principal, o sistema de regras, que o falante deve aprender. Até hoje vários métodos de ensino são influenciados por esta visão estrutural. Na visão funcional, a linguagem existe para expressar sentido, a semântica é destacada diferentemente da visão estrutural, na qual a grande preocupação era a fonologia e a morfologia. O conteúdo dos programas de ensino tem como base funções e noções da linguagem e a noção de contexto é extremamente importante. O linguista britânico Halliday muito contribuiu para esta noção de contexto linguístico por considerar a língua como um sistema de escolhas contextualizado.

A visão interacional considera a língua como meio para a realização das relações pessoais e sociais. O programa de ensino tem como conteúdo os padrões interacionais.

Visando auxiliar ao educador em seu processo de formação como profissional capacitado para lidar de forma adequada e satisfatória com o ensino bilíngue, discutiremos a seguir dois métodos e algumas formas de abordagem que julgamos ser bastante eficazes para o ensino de língua estrangeira e que acreditamos poder embasar a prática docente tratando-se do processo de aquisição de L.E. Vejamos:

## 2.1 O método direto

O método direto ou ainda, método natural nasceu quando Henry Sweet (1845-1912) e Wilhelm Victor (1850-1918) iniciaram suas pesquisas em linguística aplicada e por meio da observação de como as crianças aprendiam de forma “natural” a primeira língua, ou seja, sua língua materna. Este método consiste na interação oral do professor com seus alunos na língua alvo, não apenas por meio de perguntas simples, mas utilizando-se de forma majoritária do

idioma a ser aprendido, dando ênfase à vivência de ambos, discente e docente, em um contexto onde a língua seja a ferramenta para a comunicação e compreensão em sala de aula. Isso se daria de forma natural. Aqui os aprendizes aprendem sem a necessidade de tradução, imersos em uma metodologia de aprendizado efetiva e comunicativa. As regras gramaticais são deduzidas e a fala deve incluir a pronúncia e as palavras já conhecidas ajudam a aprender novas palavras e significados, como em um emaranhado de galhos de uma árvore que se interligam uns aos outros crescendo cada vez mais.

Aqui o professor desempenha um papel muito importante: o de manter vivo o interesse do aprendiz pela descoberta de novos significados e novas possibilidades de aplicação do idioma. Neste método a língua-alvo é utilizada efetivamente na sala de aula, há interação e troca de conhecimentos explicitados no idioma, tópicos novos são introduzidos oralmente para que haja a dedução de significados, vocabulário concreto é ensinado por meio de demonstração de figuras e *flashcards* para associação e construção de vocabulário abstrato.

O aprendizado de língua é indissociável ao aprendizado da cultura. O papel do professor aqui é o de ministrar esse ensino da cultura e dos comportamentos do dia a dia da população da língua-alvo. Uma das responsabilidades do professor é apresentar informação sobre aquela cultura a fim de que o aprendiz absorva e compreenda melhor certos comportamentos linguísticos e culturais bem como aprenda a respeitar as divergências que porventura hajam entre os costumes dos povos da língua a ser aprendida com a sua língua materna.

Outro ponto a ser considerado pelo educador é que ele precisa fazer com que os alunos se envolvam e compreendam o novo sistema linguístico ao qual estão expostos para que os aprendizes “superem os costumes da língua nativa”, pois é comum que eles tendam a associar a estrutura da língua nativa à da nova língua.

## 2.2 O método audiolingual

Neste método o profissional que atua no ensino bilíngue deve levar em consideração a premissa de que o aluno deve, antes de tudo, ser exposto às habilidades orais, ou seja, ouvir e falar para só após assimilar um pouco mais a fundo a estrutura da língua, poder passar à fase de escrita e leitura.

O propósito de se aprender uma língua é o de se comunicar através desta. O método audiolingual requer que o aluno responda a estímulos verbais e não verbais, aprenda a responder a perguntas automaticamente sem parar para pensar; o professor conduz o desempenho do aluno na língua-alvo, os erros são corrigidos imediatamente pelo professor.

O professor aqui compreende que aprender a uma língua estrangeira deveria ser o mesmo processo de aprendizado de língua materna, onde não somos obrigados a decorar regras gramaticais. Brown (1994) descreve que os avanços únicos da linguística e da psicologia tiveram um efeito profundo e duradouro na metodologia de ensino de línguas. A linguística estrutural forneceu ferramentas para dissecar a linguagem em pequenos pedaços e para contratar duas línguas “cientificamente”, e a psicologia behaviorista forneceu o modelo para ensinar virtualmente qualquer comportamento por condicionamento operante. Nascia o método audiolingual.

Para efetivar este método, o profissional que atua com o ensino bilíngue precisa expor o aluno a situações onde o segundo possa entrar em contato com exercícios de áudio, conversações, vídeos na língua-alvo, jogos entre outros métodos que ponham o aluno em um ambiente onde ele possa, de fato, entrar em contato com a língua falada. A incumbência do professor aqui é a de inserir e expor o aprendiz o máximo que possa ao contato com a L.E.

Levemos em consideração que a motivação é um fator relevante para a aprendizagem. O indivíduo motivado de forma positiva é mais susceptível a aprender e evoluir com mais rapidez que aquele que não é motivado a aprender. O professor aqui precisa diversificar nas atividades, incentivar ao aprendiz, motivá-lo sempre à descoberta acerca do idioma e do mundo que o cerca. Adotada esta postura, há garantia de que o professor terá alcançado seu objetivo como educador no ensino bilíngue e estará mais próximo do êxito de efetivar um ensino eficaz.

Mas o que é aprender? O que é ensinar? O que é a linguagem e qual é a sua natureza? Estas questões são extremamente relevantes para aqueles que se envolvem formalmente com estes processos. A visão do teórico sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem influencia na configuração de uma abordagem ou método.

Ensino e aprendizagem são processos complementares, mediados pelo uso da linguagem. O processo de aprender é bastante complexo, envolve vários fatores: variáveis cognitivas, afetivas, sociais, econômicas e até políticas. Por outro lado, o ensinar envolve também inúmeras variáveis e pode ser considerado ou como algo estático, tradicional, monológico, ou, por outro lado, aberto a experiências dialógicas, nas quais questões da comunicação são consideradas como essenciais. Concordamos com este segundo paradigma por acreditar que a aprendizagem e a construção do conhecimento são dialógicas por natureza.

Os métodos de ensino/aprendizagem podem ser vistos como orientações para que o professor comece a refletir sobre os processos envolvidos, possibilitando construir sua própria visão informada pela prática diária dentro e fora da sala de aula. O professor é, de certa forma, influenciado pela sua experiência anterior como professor ou aluno de língua estrangeira. É necessário que se acrescente, também, o papel da visão de mundo que ele tem, o que o leva a identificar-se mais com um método do que com outro. É possível, então, que ele demonstre um discurso mais tradicional ou, por outro lado, mais aberto a mudanças, as interações com o outro. O importante é estarmos dispostos a uma reflexão sobre a complexidade da sala de aula, no caso em questão, sala de aula de Língua Inglesa.

O aluno também é influenciado por pressupostos do que seja ensinar/aprender e isto também interfere no seu processo de ensino/aprendizagem, o que o leva a identificar-se melhor com um método ou outro.

### **3 O professor de línguas: da formação à prática docente**

A aprendizagem de língua é por si só, um processo complexo e repleto de nuances e desafios, visto que o profissional, não apenas do ensino bilíngue, mas todo e qualquer profissional que atue no ensino de línguas, estrangeira ou materna, enfrenta. Essa aprendizagem depende de vários fatores internos e externos. O que vai determinar como esta aprendizagem acontecerá será a prática do professor.

É de responsabilidade do profissional educador assegurar e garantir o aprendizado de seus alunos, pois entende-se que ele está qualificado e apto a realizar esta tarefa. É através do professor que o aluno adquire a capacidade de aprender e de vivenciar todas as experiências que o aprendizado de um outro idioma pode lhe proporcionar.

Aguiar (2012) afirma que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem é resultado da interação entre abordagem e a prática utilizada em sala de aula pelo professor. É através da vivência com seus alunos e da experiência adquirida no dia a dia da sala de aula que o profissional vai aprimorando as suas técnicas e sua metodologia perante as várias situações linguísticas às quais ele e seus alunos estarão expostos. Daí surge a necessidade de que o profissional atue de forma responsável e compromissada com o ensino, pois a partir desta sua

prática, ele tanto beneficia o aluno com ensino de qualidade como beneficia a si na melhora e evolução constante de sua prática docente.

A formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996, é de obrigatoriedade de ensino superior para que o professor possa lecionar. Mas além desta formação exigida pela lei, é preciso que o profissional tenha a consciência de que ele mesmo precisa investir em sua formação continuada e que busque se aperfeiçoar em seu ofício. O bom profissional, principalmente o profissional que atua na área da educação, precisa estar constantemente atualizado em seus conhecimentos através de participação em cursos de extensão, programas de pós-graduação e pesquisa para avançar cada vez mais no conhecimento e, dessa forma, alcançar excelência em sua forma de trabalhar. Em outras palavras, a formação do profissional que atue em educação é infinda. Nesse contexto, a formação docente é o fator que determinará a qualidade do ensino.

#### **4 Conclusão**

Como afirmado anteriormente, é necessário que o profissional que atue no ensino bilíngue tanto esteja motivado quanto seja capaz de motivar aos seus alunos a aprender. Levando-se em consideração esse pensamento, faz-se de extrema importância que os aprendizes sintam prazer ao aprender e isso automaticamente se torna incumbência do professor. Para isso, o professor deve proporcionar um ambiente salutar e convidativo a esse fim.

Segundo Teixeira (2000), é necessário e de extrema importância que se crie um ambiente informal, descontraído e agradável para que o professor obtenha êxito no seu intento. Apoiando-se nesse pressuposto, o profissional do ensino bilíngue terá menos barreiras para efetivação do ensino e enfrentará menos dificuldades em se tratando de incentivo e motivação por parte dos aprendizes. Assim sendo, o nosso objetivo de cumprir com a efetivação do ensino bilíngue começará a ser alcançado.

Levando-se em consideração este pensamento, reforçamos a ideia de desconstrução, pelo menos a priori, da sala de aula convencional, aquela à qual estamos acostumados com carteiras dispostas em fila, alunos recebendo informação e professor situado à frente da turma. Aqui o ambiente de aprendizagem deve ser informal. É necessário inovar, surpreender ao aluno. Quanto mais diferente a dinâmica da aula, a posição das carteiras, o local onde o professor se ponha, melhor. O professor se torna o grande fator surpresa, inesperado, o aprendiz vai descobrindo um novo profissional a cada encontro bem como uma nova disposição de sala e de elementos. Lembremo-nos que o foco aqui é o aprendizado eficaz de uma ou mais línguas diferentes da língua materna, fato este que nos permite ousar e tanto experimentar quanto fazer com que os aprendizes experimentem novos meios e técnicas de aprender da forma mais natural possível a uma L.E.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscou-se nesta breve discussão, demonstrar a importância do ensino bilíngue bem como enumerar alguns benefícios que este pode proporcionar à vida e ao desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Procurou-se também esclarecer algumas questões acerca do vasto campo do ensino bilíngue para demonstrar a crescente demanda e, em contra partida, a carência existente no mercado por profissionais capacitados a atuar no ensino bilíngue.

Enfatizou-se aqui a necessidade que o profissional tem de buscar cada vez mais qualificação para otimizar a sua atuação enquanto profissional da educação ao passo em que



pontuamos e discutimos dois métodos e algumas abordagens teóricas que julgamos ser de maior relevância para o auxílio do profissional em sua prática pedagógica.

Sabemos que ainda levará algum tempo até que tenhamos um sistema educacional voltado para o ensino bilíngue, visto que este, comprovadamente, seria o mais adequado, não apenas tratando-se do ensino de línguas, mas por este proporcionar maior inserção do aprendiz e envolvimento cognitivo e emocional, por abordar uma forma de ensino mais rica e eficaz.

Conclui-se que com este estudo que o ensino bilíngue proporciona maior integração entre o professor e o aluno e traz diversos benefícios a ambos, principalmente ao segundo. Concluímos também que o profissional que atua no ensino bilíngue precisa constantemente buscar qualificação bem como fazer pesquisas nesta área a fim de que descubra cada vez mais maneiras, métodos e abordagens que melhorem a sua prática e que o convidem a rever seu próprio método e cada vez mais agreguem valor à sua prática docente para que esta seja cada vez mais eficaz e prazerosa para ambas as partes.

Por fim, almeja-se poder fomentar mais pesquisas a serem desenvolvidas e aprofundadas na área do ensino bilíngue, assim como espera-se incentivar aos professores de línguas a se capacitarem para atuar de forma satisfatória e eficaz no ensino de idiomas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Germaine Elshout de. **O Professor de línguas estrangeiras: da formação inicial à realidade atual**. Teresina, EDUFPI, 2012.
- BROWN, Douglas H. **Teaching by principles**. San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006a. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (Org.) **Bakhtin: outros** <<http://www.revistaeducacao.com.br/doi-idiomas-uma-crianca/>> Access on Feb 6th 2017. <<https://educacaobilingue.com/2010/12/20/artigo-sobre-educacao-bilingue/S>> Acesso em 05-dez-2016;
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: OUP, 2000.
- MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. USP, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2007.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. "Educação bilíngue: uma breve discussão." *Revista Horizontes de Linguística Aplicada* 9.1 (2011).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1986.

# ALGUNOS ASPECTOS CULTURALES DE ARGENTINA Y MÉXICO A TRAVÉS DEL PROYECTO “CULTURA DE LOS PUEBLOS”

Isassíria Meyga da Silva Alencar Sousa (SEDUC-PI)<sup>1</sup>

Hélia da Silva Alves Cardoso (UFRN)<sup>2</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

El Proyecto partió de la profesora formadora durante en IV Bloque, 2016.2, la propuesta fue una actividad evaluativa, elaboración del proyecto y su práctica, con el propósito de comprender las diferencias de nuestra cultura y la cultura del otro. Los alumnos fueron evaluados por la práctica y por la teoría, siendo la práctica desarrollada a través de las presentaciones culturales en una mañana y la teoría fue elaborado un proyecto por los mismos conteniendo todas las partes que exigen en este documento.

El objetivo es relatar cómo fue desarrollado el Proyecto de la asignatura Cultura de los Pueblos de Lengua Española del Curso de Letras Español/EaD en Oeiras – PI.

La metodología utilizada en este relato fue de naturaleza básica a través del método de la observación, donde a partir de aportes teóricos fue posible analizar cómo los discentes pudieron realizar la Feria Cultural, la investigación de ellos hasta tener el proyecto listo. Fueron analizados como aportes teóricos, Costa y Albornoz (2010), Castells (1999), Hall (2003), Cuche (1999) y Grimson (2004).

Los alumnos con ayuda de las tutoras presencial y a la distancia, bucearon en la riqueza cultural de Argentina y México y presentaron una Feria Cultural para los alumnos de una escuela CETI (Centro Educacional de Tiempo Integral) perteneciente a la red estatal en el municipio de Oeiras-PI, el público albo era compuesto de los alumnos de la Enseñanza Media.

La asignatura también fue hecha para que los estudiantes pudieran interaccionar con culturas que no tienen las mismas costumbres de los brasileños, ya que está siendo hablado específicamente de dos países hispánicos: Argentina e México, además de eso, para ellos tengan una mirada especial de comprender la cultura del otro.

La parte teórica fue compartida de la siguiente manera: Unidad I - Cultura de los Pueblos; Unidad II y III - El desafío educativo en una sociedad multicultural; III. Visión panorámica de aspectos específicos de la cultura de los pueblos de lengua española; Unidad IV y V - IV: El planeamiento de una clase intercultural y V: Valores Culturales.

## 2 METODOLOGÍA

Es un relato de naturaleza básica realizado a través del método de la observación, donde a partir de aportes teóricos fue posible analizar cómo los discentes pudieron realizar la Feria Cultural, la investigación de ellos hasta tener el proyecto listo.

---

<sup>1</sup> Professora Especialista da rede Estadual do Piauí (SEDUC-PI). E-mail:isassiriameyga1@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Campus Natal. E-mail: heliacardoso88@gmail.com.

Los alumnos produjeron el proyecto con ayuda de las tutoras. Después aplicaron en la escuela estatal de Oeiras para estudiantes de la Enseñanza Media. La Feria Cultural fue durante una mañana contando con el cuerpo docente de la escuela también.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esa asignatura y el Proyecto: Cultura de los pueblos, fue de extrema importancia para los académicos de Letras Español de Piauí, pues ellos pudieron representar como es la cultura del otro y principalmente aprender a respetarlos.

Como fue dicho anteriormente, ese proyecto fue compartido por la parte teórica y la práctica. En la teoría, dentro de las unidades trabajadas en el libro traía algunos cuestionamientos muy importantes para que todos pudieran reflexionar, como: xenofobia, racismo, la discriminación directa e indirecta, el acoso, etnocentrismo. Además de estas reflexiones algunos conceptos: ¿Qué es cultura?, ¿Qué es interculturalidad?

Muchos autores se han dedicado a la tarea de estudiar la relación entre la cultura y la lengua en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Kramsch, (1994), la cultura y el lenguaje se ha presentado como una relación dicotómica, despertando el interés de varios estudiosos en el sector de la educación. Pues hablar de cultura y, principalmente sobre interculturalidad es una tarea que debe ser enseñada y discutida en las clases de lenguas extranjeras. Nuestros alumnos deben tornarse individuos capaces de hablar sobre la cultura del otro de manera a no rechazar, sino reconocer elementos distintos y por fin, respetar.

Según Kramsch (1993) una de las mejores maneras de entender una lengua es contrastar la lengua meta con nuestra propia cultura. Cuando pasa el choque cultural, comprendemos y miramos belleza en la cultura del otro también estamos reconociendo que para este otro nuestra cultura es diferente. Que parece está muy lejos de su realidad. Cada cultura tiene sus particularidades, sus tradiciones. El respeto aún es el hilo conductor para estas cuestiones culturales y el espacio escolar es el lugar de discusiones propicio a sanar o sacar dudas sobre la diversidad cultural del otro.

Entonces se percibe que el académico ya estaba enterado de las cuestiones históricas, sociales, culturales de un país. Se debe estudiar un país desde de sus primordios, pues atrás de todo eso hay una historia para aprender y para comprender los días actuales. Es lo que confirma Grimson (2004):

La cultura es histórica y ninguna sociedad puede comprenderse sin atender a su historicidad, a sus transformaciones. A su vez toda sociedad se ubica en un espacio y se encuentra en interrelación con otras sociedades. Entre otras razones, esa interrelación hace posible una homogeneidad cultural. Por lo tanto, los estudios sobre sociedades y culturas analizan necesariamente su historia y su contacto. (GRIMSON, 2004, p. 24-25).

Reconocer la cultura del otro como igual a la suya es lo que debemos hacer mientras somos profesores. Porque la nuestra no debe ser mejor o peor, al tiempo que rechazar la cultura del otro por estereotipos es hacer xenofobia. Todos tenemos culturas bellísimas, debemos tener respeto con el otro. La interculturalidad es algo que hace con que los individuos de culturas distintas si respeten y que reconozcan que en la distinción es que hacen con qué ellos de cierto modo son semejantes y diversos. La diversidad de la interculturalidad es donde se encuentra la belleza de las culturas y tradiciones de los pueblos. Sobre interculturalidad Costa y Albornoz (2010) hablan que:

Un individuo es interculturalmente competente cuando capta y comprende la interacción con otros individuos de culturas extranjeras, sus conceptos específicos de forma a percibir las cosas, el modo de pensar, sentir e interactuar. Experiencias

antecedentes son consideradas libres de prejuicios; existe interés y motivación para seguir aprendiendo. (COSTA y ALBORNOZ, 2010, p. 46).

Cuando adentrando en la cultura del otro y la vemos como distinta de la nuestra, pero miramos con ojos de éxtasis por ser algo nuevo y muy bello, estamos interaccionando con este otro. La interculturalidad es en su esencia como vemos el otro con ojos de tener experiencias y aprender sobre nuestros vecinos de fronteras o los que están lejos geográficamente. Es una discusión fundamental en el ambiente escolar.

## 5 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los alumnos con ayuda de las tutoras presencial y a la distancia, bucearon en la riqueza de Argentina y México y presentaron una Feria Cultural para los alumnos de una escuela CETI (Centro Educacional de Tiempo Integral) perteneciente a la red estatal en el municipio de Oeiras-PI, el público albo era compuesto de los alumnos de la Enseñanza Media.

**Figura 1.** Producción de los materiales para exponer en la feria.



Fuente: Datos de las tutoras (2016.2).

Los estudiantes fueron divididos en dos equipos, uno para investigar sobre México y otro equipo sobre Argentina. Hicieron búsqueda en libros e internet sobre las costumbres y culturas, para que pudieran comprender efectivamente sobre ellos.

La Figura 1 es el momento de la organización y preparación de los materiales para la exposición en que fue presentada en la escuela. En ese encuentro también fue discutido cuáles las temáticas serían posibles la realización y cuáles las más interesantes para el público albo.

Nosotras mientras profesoras de ellos, los guiamos sobre estas cuestiones y al fin los estudiantes investigaron sobre los materiales necesarios para hacer las piezas que irían llevar para la escuela de la culminación del proyecto.

**Figura 2.** Sobre la cultura de México.

Fuente: Fotografías de los alumnos. Datos de las tutoras (2016.2).

En la Figura 2 fue el día de la culminación del Proyecto del equipo de México, los académicos fueron todos caracterizados, y cada equipo hizo subdivisiones para mejor ordenación de las presentaciones.

Hay un abanico cultural muy grande sobre la cultura mexicana que fue representado por los académicos de Letras Español, por ejemplo, Día de Muertos es una fiesta de múltiples colores, se celebra haciendo altares en sus casas, con ofrendas a sus entes queridos fallecidos, como: flores, sus comidas favoritas, bebidas, velas, inciensos. Muchos pintan la cara para representar la muerte. Entonces como afirma Octavio Paz (2000), na obra *El laberinto de la soledad*, afirma: "O mexicano está familiarizado com a morte, brinca com ela, acaricia-a, dorme com ela, comemora-a...".

Comparando la celebración mexicana es muy distinta del Brasil. En México hay alegrías, se hace una gran fiesta para celebrar los muertos, hacen el altar para que estos no queden olvidados de la memoria de los familiares. Al paso que en Brasil, hay tristeza, las personas van al campo santo con velas, hacen oraciones, algunas lloran por su familiar, amigo o conocido que está muerto. No hay nada parecido con que ocurre en México. Por eso cuando presentamos en las clases de lengua extranjera esta temática es común los alumnos creyeren ser extraño, el profesor lanza mano de su conocimiento para hacer una interculturalización.

Sobre la cultura mexicana, allá de lo fue dicho anteriormente, también fue presentada la canción tradicional del *Chavo del ocho* "Que bonita vecindad", composición de Carlos Vihelana y Roberto Gómez Bolaños. Los estudiantes pusieron una mesa con algunos platos típicos mexicanos para degustación como: pan de muerto, Guacamole, calaveritas mexicanas y otras comidas, tenían la presencia de los mariachis tocando y cantando, hicieron el Altar de muertos y también la representación de Catrina, la dama de la muerte. Representación ilustre de la pintora mexicana Frida Kahlo.

El equipo que quedó para hablar sobre la cultura de Argentina hizo un compilado cultural para que pudiesen hablar mucho resumidamente porque el público albo tenía un horario. En la Figura 3 tenemos ejemplos:

**Figura 3.** Sobre la cultura de Argentina.



Fuente: Fotografías de los alumnos. Datos de las tutoras (2016.2).

En la Figura 3, los académicos eligieron exponer sobre la cultura Argentina. Fui expuesta la camisa del equipo de fútbol de Argentina y la bandera del país, presentación de Tango, que es un Patrimonio Inmaterial cultural reconocido por la UNESCO, representaron a Carlos Gardel, uno de los cantantes más importante de tango, la gastronomía argentina como bife de chorizo y el dulce de leche, también como degustación para el público, ellos construyeron maquetas para representar el Estadio de Fútbol, La Bombonera, y una representatividad del barrio La Boca y el Caminito, hablaron sobre Mafalda, un personaje del argentino Quino y Gaturro personaje de Nik también argentino.

**Figura 4.** Maquete del estadio de Boca Junior.



Fuente: Datos de las tutoras (2016.2).

Tanto los académicos como los estudiantes aprendieron sobre el Estadio de Fútbol: La Bombonera. Aprendieron su nombre oficial y porque dicen La Bombonera, sobre algunos jugadores de futbol, conocieron la camisa y la bandera argentina.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

Luego de inicio los académicos les gustaron de la propuesta del Proyecto, se empeñaron mucho para su realización, estudiaron la teoría, los cuestionamientos propuestos por la asignatura y del proyecto. Hasta que llega el día de la presentación. Ellos fueron bien recibidos por la coordinación de la escuela, por los profesores de español y de otras asignaturas, más principalmente por los estudiantes de la Enseñanza Media de la escuela. En cada presentación los estudiantes aplaudían, parecía que estaban viendo un espectáculo, y de hecho lo era. Se acercaban de la exposición, probaron los platos típicos, hicieron varias preguntas a los académicos de Letras Español.

De una manera general, ese Proyecto cultural tuvo muchos puntos positivos para los académicos y para los estudiantes de la escuela, pues cada uno de ellos pudieron aprender sobre cultura, aunque llevando en consideración el nivel de aprendizaje de ellos, de un lado un nivel superior, que estaban aprendiendo la cultura del otro la haciendo y del otro lado los estudiantes de la escuela apreciando la cultura hispánica. Otro objetivo fue cumplido, que es de respetar la cultura del otro, basado en el concepto de interculturalidad, usando la empatía y se posicionando en el lugar del otro y eso afirma los autores Costa y Albornoz (2010, p. 32) cuando hablan que “la idea de la interculturalidad, la tolerancia, la paz entre los pueblos, el respeto al otro, la dignidad, la mirada intercultural hacia mi hermano es posible porque tenemos que pensar que el otro puede ser, y a veces soy, yo.” Cuando pensamos en el otro como se fuera nosotros tenemos que parar y reflexionar sobre nuestras actitudes. Así, mirar la cultura del otro con ojos nuestros es un método muy sencillo y noble.

Los resultados de esta Feria Cultural tanto para los discentes de la graduación cuanto para los de la Enseñanza Media del CETI fueron satisfactorios, pues de ambos lados hubo cambios de aprendizaje, enseñanza y dinamicidad. Los estudiantes de la escuela donde el proyecto fue hecho preguntaron y prestaron atención a todo, fue una tarea diferenciada para ellos. Y los graduandos que estaban nerviosos a principio al fin estaban contentos con el resultado de la Feria. Y nosotras mientras profesoras de ellos, estábamos felices con todo el crecimiento académico de ellos.

Por lo tanto, fue un proyecto sencillo que partió de una idea de evaluación final de la profesora formada de la asignatura y que trajo mucho aprendizaje para los estudiantes de graduación. Algo realizado en 2016.2 y hasta hoy hablan e reconocen la riqueza que fue investigar sobre la cultura del otro, sobre interculturalidad. Al final del curso, por lo menos dos personas produjeron de Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) con la temática acerca de la cultural.

## REFERENCIAS

- CASTELLS, M. 1999. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1.
- COSTA, Margareth Torres de Alencar; ALBORNOZ, Omar Mário. **Cultura de los pueblos de lengua española**. – Teresina: UAB/UESPI, 2010.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.
- GRIMSON, Alejandro. **Interculturalidad y Comunicación**. Colombia: Grupo editorial Norma, 2004.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, 1992. Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- PAZ, Octavio. **El laberinto de la soledad**. México: Fondo de cultura económica, 2000.

# *DON QUIJOTE, UNA ADAPTACIÓN TEATRAL DE DON QUIJOTE DE LA MANCHA EN CLASES DE E/LE*

Rubenita Alves Moreira dos Santos<sup>1</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es tributario de un proyecto de extensión desarrollado en la Universidade Federal do Ceará (UFC), en 2005, titulado Sainetes, Poemas y Canciones, que tuvo como objetivo desarrollar en los estudiantes del curso de Letras Españolas un mayor contacto con la literatura española a través de la puesta en escena de *Don Quijote*, una adaptación para el teatro de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.

De acuerdo con Saldanha y Saldanha (s/d), los proyectos universitarios tienen el mismo objetivo que la extensión universitaria, que es vincular las relaciones sociales de la Universidad con la sociedad, y ese objetivo puede ser alcanzado fuera del ámbito académico.

Las discusiones teóricas y procedimientos metodológicos de referida adaptación son frutos de mi trabajo de término de curso (TCC) de especialización titulado “Análise de *Don Quijote*, uma tradução intersemiótica / adaptação teatral de *Don Quijote de la Mancha*”, orientado por la Profa. Ma. Maria da Salette Nunes en el Curso de Especialização em Formação de Tradutores, en la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Presentaremos estudios de autores como Amorim (2003), Jakobson (1973), Bassnett (2003), Tordera Sáez (1999) y Fernández (1981), entre otros.

## 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este artículo, basado en *Don Quijote*, una adaptación de *Don Quijote de la Mancha*, obra maestra de Miguel de Cervantes, tiene como propósito inicial reflexionar sobre: ¿La adaptación teatral es traducción intersemiótica? ¿Puede considerarse una adaptación al teatro de una novela como material de apoyo con fines didáctico-pedagógicos?

Como la adaptación involucra dos sistemas semióticos distintos —el literario y el teatral— y con el objetivo de probar que la adaptación teatral y la traducción intersemiótica son equivalentes, para sustentarlo teóricamente, es necesario presentar algunos estudios relacionados con: a) traducción literaria; b) adaptación; y c) traducción intersemiótica, enfatizando el texto dramático.

Sobre la traducción literaria: Hay distintos puntos de vista entre los teóricos. Henri Meschonnic (*apud* TANQUEIRO, 2002, p.6), en *Poétique de la Traduction*, viendo la traducción como reenunciación, considera al traductor un creador en la lengua meta (LM). Ludwig Fulda (*apud* TANQUEIRO, 2002, p.1), en un texto titulado “*Die Kunst des Übersetzens*” (El arte de traducir), de 1904, decía que el acto de traducir no podía estar incluido ni en las artes reproductivas ni en las artes productivas, ya que la traducción quedó entre los dos, posición que le dio a la traducción una situación peculiar. Bassnett (2003, p.136), analizando los problemas específicos de la traducción literaria, observa que existe una estrecha relación entre la teoría y

---

<sup>1</sup> \*Rubenita Alves Moreira dos Santos: Tiene Mestrado en Letras de la UFC y es especialista en Formación de Tradutores de la UECE. Imparte clases de español en EaD en el sistema UAB / UFC, en Fortaleza, Ceará. rubenitaam@gmail.com



la práctica de la traducción y que, en este proceso, el traductor debe verse primero como lector y solo después como escritor.

Sobre la adaptación: Son muchos los autores que ven la adaptación como una relación interartística. Esto se debe a que, cuando se adapta una obra, hay que tenerse en cuenta algunos factores y estos factores tienen sus particularidades, según el medio para el que se adapte la obra, ya sea para teatro, cine o televisión.

Entre estos autores, mencionamos a Silva y Gomes M. (2009), quienes argumentan, teniendo como meta el medio televisivo:

Toda obra literaria lleva marcas de la época en que se escribió el texto, de las tendencias narrativas de una determinada escuela literaria, o de las peculiaridades estilísticas del autor. Es importante notar en qué medida estas marcas, impresiones e intenciones del texto se transponen en una adaptación y cómo se representan. Asimismo, como elemento de la narrativa, el enfoque narrativo sufre un desplazamiento, considerando la forma de narrar de la televisión (SILVA y GOMES M., 2009, p.2-3)<sup>2</sup> Traducción nuestra.

A pesar de hacer alusión a la televisión, el contenido de este comentario hace hincapié en la adaptación y, por tanto, es válido tanto para el teatro como para el cine. En estos, el enfoque narrativo también sufrirá un cambio, ya que las formas de narrar en estos otros medios son diferentes. Silva y Gomes M. (2009) observan que los textos presentan marcas de tiempo y se preocupan por la forma en que estas marcas de tiempo serán transpuestas.

Al igual que Silva y Gomes M. (2009), Xavier (*apud* Silva y Gomes M., 2009) también llama la atención sobre el distanciamiento temporal del libro y la película, al hablar de la fidelidad al texto fuente en las adaptaciones cinematográficas:

La fidelidad al texto original deja de ser un criterio de mayor juicio crítico [...]. Después de todo, libro y película están distanciados en el tiempo; escritor y cineasta no tienen exactamente la misma sensibilidad y perspectiva, por lo que es de esperar que la adaptación dialogue no solo con el texto fuente, sino con su propio contexto, [...] aun cuando el objetivo sea la identificación con los valores allí expresados<sup>3</sup> (XAVIER *apud* SILVA y GOMES M., 2009, p.3). Traducción nuestra.

Al comentar las diversas formas de comunicación en las que se utiliza la adaptación, Amorim (2003) establece un paralelo entre el trabajo del adaptador y el del traductor. Dice el autor:

En este contexto, los adaptadores desempeñan un papel muy diferente al de traductor. Institucionalmente, se supone que el primero no solo es un profesional experto en "actualizar" obras para audiencias específicas, sino que también asume parcialmente el papel discursivo del autor. En otras palabras, los lectores pueden suponer que, en una adaptación, la historia del autor del texto fuente se comparte con el "autor" adaptador que "vuelve a contarla" introduciendo un toque especial y personal en la reescritura<sup>4</sup> (AMORIM, 2003, p.198). Traducción nuestra.

<sup>2</sup> **Texto original (TO):** Toda obra literária carrega marcas da época de escrita do texto, das tendências narrativas de determinada escola literária, ou das peculiaridades estilísticas do autor. É importante notar em que medida essas marcas, impressões e intentos do texto são transpostos numa adaptação, e como são representados. Da mesma forma, como elemento da narrativa, o foco narrativo sofre um deslocamento, considerando a forma de narrar da televisão.

<sup>3</sup> **TO:** A fidelidade ao texto original deixa de ser critério de maior juízo crítico [...]. Afinal livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, [...] mesmo quando objetivo é a identificação com os valores nele expressos

<sup>4</sup> **TO:** In this context, adaptors play a very different role to that of translator. Institutionally, the former is supposed to be not only a professional skilled in "updating" works for specific audiences but *partially* taking on the author's discursive

Amorim (2003) considera que la mayoría de los lectores adultos de la adaptación es susceptible de entrar en contacto con el texto extranjero y que esto ocurre, posiblemente, a través de las traducciones. Y señala que:

En estas obras, el concepto de "traducción" se inscribe en una red discursiva que regula el papel del traductor como siendo sólo el de "espejos", lo que lee (sin considerar la recepción), haciéndose "ausente", mientras que el adaptador asume su "presencia" al contar una historia como un buen narrador que considera el perfil de su audiencia (AMORIM, 2003, p.199).

Bastin (apud Torres, 2003) opina que "el concepto de adaptación exige el reconocimiento de la traducción como no adaptación". Bastin no acepta la adaptación como una traducción. Él considera que

puede entenderse la adaptación como un conjunto de operaciones de traducción cuyo resultado es un texto que no se acepta como traducción pero que sin embargo se reconoce como representativo de un texto fuente<sup>5</sup> (BASTIN, apud TORRES, 2003, p. 239).

Considerar la adaptación como un conjunto de operaciones de traducción o percibir que en una adaptación se producen cambios al pasar de un género a otro es vislumbrar una modalidad de traducción que no corresponde a la traducción entre lenguas, sino a la traducción intersemiótica.

Sobre la traducción intersemiótica: A pesar de que Charles Sanders Peirce sea uno de los primeros nombres que nos vienen a la mente, aquí vamos a basarnos en los estudios de Jakobson (1973) quien nos presenta la siguiente clasificación: traducción intralingüística, interlingüística e intersemiótica.

La traducción intralingüística o reformulación (*re-wording*) consiste en la interpretación de signos verbales por medio de otros signos de la misma lengua (Cf. JAKOBSON, 1973, p.64). Esto quiere decir que, al traducir una palabra, se utiliza otra palabra que es sinónima. También se puede recurrir a un circunloquio. Jakobson (1973) recuerda que sinonimia no significa equivalencia completa. Explica que "una palabra o un grupo idiomático de palabras, en suma, una unidad de código [...], sólo puede ser interpretada íntegramente a través de una combinación equivalente de unidades de código, es decir, a través de un mensaje referente a esa unidad de código" (*id. ibíd.*, p. 64).

La traducción interlingüística o traducción propiamente dicha consiste en la interpretación de signos verbales por medio de signos verbales de algún otro idioma. Según Jakobson (1973), a nivel de traducción interlingüística no suele haber una equivalencia completa entre las unidades de código de los dos idiomas y, por tanto, los mensajes serán interpretaciones de las unidades de código o mensajes extranjeros. Así, "la traducción interlingüística involucra dos mensajes equivalentes en dos códigos diferentes" (JAKOBSON, 1973, p.65).

La traducción intersemiótica o transmutación, la tercera en la clasificación de Jakobson, consiste en "la interpretación de signos verbales a través de sistemas de signos no verbales" (JAKOBSON, 1973, p.65).

---

role as well. In other words, readers may assume that, in an adaptation, the author's source-text story is shared with the "author" adaptor who "retells" it by introducing a special, personal touch into the rewriting.

<sup>5</sup> **TO:** Adaptation may be understand as a set of translative operations which result in a text that is not accepted as a translation but is nevertheless recognized as representing a source text of about the same length.

Sobre la traducción intersemiótica de textos dramáticos: El texto dramático es visto como una entidad inacabada, ya que sólo en la representación teatral el texto está completo. Autores como Fernández (1981) y Bassnett (2003) comparten esta idea. Ubersfeld (*apud* BASSNETT, 2003, p. 190) va un poco más allá, cuando señala que “es imposible separar el texto de la representación teatral”, ya que la representación teatral consiste en “una relación dialéctica entre los dos”.

Fernández (1981) comenta la primacía del texto sobre la representación. Después de discutir las relaciones texto-representación, en torno a las cuales giran diversas doctrinas, como la de Brandi (1974, *apud* FERNÁNDEZ, 1981) que considera el texto como código de lenguaje y la representación como código de habla, y la de Pugliatti (1976, *apud* FERNÁNDEZ, 1981), para quien “el texto dramático es la 'traducción metalingüística' de un proyecto escénico pretextual”, Fernández (1981) retoma esta percepción de la crítica tradicional que otorga más importancia al texto que a la representación. Dice el autor: “Hay que constatar que la crítica tradicional ha concedido una gran importancia al texto y ha descuidado el análisis de las representaciones. Incluso, dentro del texto, lo privilegiado ha sido la palabra articulada y no las acotaciones (FERNÁNDEZ, 1981, p. 247).

Fernández no concibe una obra dramática sin representación. Dice:

El texto no es sólo texto, puesto que presupone una, aunque sea mínima, representación previa del espacio, en el que van a actuar los personajes, y de los rasgos externos e internos que deben acompañarlos. Por tanto, un texto dramático leído tampoco está ausente de un escenario y de unos movimientos. Creer que la representación material de los elementos que se contienen en el diálogo y en las acotaciones es el único medio, es cercenar las posibilidades que todo ser humano tiene de imaginar, de representar la realidad (FERNÁNDEZ, 1981, p.247-248).

En la misma línea, Bassnett (2003) se refiere a que el texto teatral se caracteriza por el ritmo, la sonoridad, el tono, la entonación, entre otros elementos. La autora cita a teóricos que sostienen esta opinión, como Robert Corrigan (1961, *apud* BASSNETT, 2003 p. 192) para quien el traductor, en todo momento, ha de “escuchar la voz que habla y tener en cuenta el carácter gestual del lenguaje, el ritmo y las pausas que se producen cuando se lee el texto escrito”, y Peter Bogatyrev (1971, *apud* BASSNETT, 2003, p. 192), quien observa que el discurso teatral, signo de la situación social del personaje, es “acompañado por la enunciación gestual del actor y completado por el vestuario, la escenografía, etc., que también son signos de una situación social”.

Otro autor que teorizó sobre la semiótica de la representación teatral fue Tordera Sáez (1999). Este teórico define el carácter específico del fenómeno teatral como una estructura múltiple de signos que se desarrollan en diferentes niveles. Coincidiendo con Mounin (1972, *apud* TORDERA SÁEZ, 1999, p. 158), Tordera Sáez argumenta la necesidad de separar la semiótica teatral de los métodos lingüísticos, debido al “carácter complejo del teatro, cuya realidad cubre un cuadro múltiple y heterogéneo de fenómenos de diverso estatuto semiótico” (*op.cit.*, p.158), tales como procesos culturales, inscripciones ideológicas y acciones puramente emocionales, entre otros. Este teórico observa que los estudios actuales de semiótica teatral no aportan “un análisis teórico, suficientemente desarrollado, de cada sistema de signos empleados o que pueda emplear el espectáculo” (*op.cit.*, p.172). Y cita la propuesta de Tadeus Kowzan quien, abordando la cuestión a través del resultado, es decir, a través del espectáculo como realidad existente, presenta el siguiente cuadro, constante en trece sistemas:

1 palabra 2 tono	Texto pronunciado	Actor	Signos auditivos	Tiempo	Signos auditivos (actor)
3 mímica 4 gesto 5 movimiento	Expresión corporal		Signos visuales	Espacio y tiempo	Signos visuales (actor)
6 maquillaje 7 peinado 8 traje	Apariencias exteriores del actor			Espacio	
9 accesorios 10 decorado 11 iluminación	Aspecto del espacio escénico	Fuera del actor	Signos auditivos	Espacio y tiempo	Signos visuales (fuera del actor)
12 música 13 sonido	Efectos sonoros no articulados			Tiempo	Signos auditivos (fuera del actor)

En el cuadro presentado, Kowzan (1977) resume su teoría sobre la semiología aplicada a la representación teatral. Señala que el arte dramático emplea, además de la palabra, varios sistemas de significado no lingüísticos, recurriendo a signos visuales y auditivos.

### 3 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este apartado pretende presentar los procedimientos adoptados en la adaptación de Don Quijote de la Mancha, para que sirvan de información a los traductores, investigadores y personas interesadas en la traducción. Como se trata de un relato de experiencia, en ocasiones utilizaré la primera persona del singular.

Como en toda actividad que nos proponemos realizar, hay algunas actitudes y medidas que tomamos de antemano, otras que adoptamos durante el desarrollo de la actividad y otras posteriormente.

Entre las actitudes previas, la primera que hay que tener en cuenta es que tanto la obra literaria como la adaptación cuentan historias, pero, en el texto teatral, el discurso es directo, y toda la historia se contará a través del discurso de los personajes. Debido a esto, la adaptación debe considerar la duración del espectáculo. Hay, por tanto, una delimitación del tiempo previamente pensada.

Como consecuencia de esta delimitación temporal, se hace imposible trasponer todos los planos de la obra literaria al texto dramático y, posteriormente, a la representación teatral.

Otros puntos importantes que deben analizarse previamente son la definición del público objetivo y el propósito de la adaptación. El público objetivo de la adaptación en análisis fueron los estudiantes universitarios de los semestres intermedios (entre el III y el IV) del Curso de Letras/Español, principalmente estudiantes interesados en dramatizarla —por eso la adaptación fue escrita en español— y, como un propósito, el desarrollo de actividades intra y extracurriculares, las cuales fueron trabajadas con dichos estudiantes.

Después de definir el público objetivo, el segundo paso no fue escribir, sino leer la obra. Empecé la adaptación, no escribiendo, sino leyendo *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Partes I y II, de Miguel de Cervantes Saavedra, editado por John Jay Allen, además de leer ambas partes en ediciones simplificadas por nivel de dificultad. 3 para estudiantes de Español como Lengua Extranjera (E/LE).

Cuando comparo estos pasos iniciales con lo escrito por los teóricos, me doy cuenta de que esta fase corresponde a la opinión de Bassnett (2003) sobre el traductor en el proceso de traducción literaria: que el traductor primero debe verse a sí mismo como lector y solo después como un escritor.

Durante la lectura transcribí frases de la parte narrativa de la obra para ser utilizadas en los discursos de los personajes-narradores, como se muestra en el siguiente ejemplo:

**Como está en el texto fuente (TF):** Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

**Como está en el texto adaptado (TA): Narrador 1:** Quieren decir que se llamaba Quejada o Quesada, pero muchos opinan que se llamaba Quejana.

Si comparamos las dos columnas del cuadro 1 a través de los ojos de quienes ven la adaptación como una relación interartística (Silva y Gomes M., 2009), observamos un cambio en el enfoque de la narrativa, pues hubo un cambio en la forma de narrar, ya que se pensó para una representación.

Así, el discurso del narrador 1 se redujo mucho en comparación con el fragmento de la novela, ya que se planeó representar la adaptación/traducción intersemiótica en aproximadamente treinta minutos.

En varios momentos, reemplacé fragmentos de la novela con letras de canciones. A modo de ejemplo, he aquí un fragmento de la introducción a la novela (Primera Parte), transformada en poema/letra de canción:

**Como está en el TF:** En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas con sus pantuflos de lo mismo, los días de entresemana se honraba con su vellori de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años. Era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro; gran madrugador y amigo de la caza (p.97) en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

**Como está el TA:**

**Cervantes presenta a Don Quijote**

En algún  
lugar de la Mancha,  
de cuyo nombre no quiero [acordarme,  
no ha mucho tiempo  
vivía un hidalgo  
bien delgado y seco de carnes.  
No tenía  
lujo ni riquezas,  
sólo un perro viejo y un rocín [corredor.  
Y con él vivían una joven sobrina,  
Un servidor y una ama mayor (2x).

Cuando pensé en la narración del párrafo inicial de la novela en forma de letra de canción, decidí mantener las propias palabras de Cervantes en los primeros cinco versos y le di el título Cervantes presenta a Don Quijote. Inicialmente trabajé en una división métrica, haciendo una escansión poética en versos de tres, seis, once, seis y siete sílabas (conteo español), haciendo la sinalefa de las sílabas -ro, de *quiero*, y -a, de *acordarme*, y no haciéndolo en -a, de *vivía*, y -u, de *un*. En el conteo portugués, que sigue el sistema de conteo francés, los versos tienen tres, cinco, diez, cinco y seis sílabas.

Esta explicación sobre la creación de la letra y la escansión de los versos, entre otros pasos, muestra el camino recorrido en la transposición semiótica del género novela al género poesía/letra de canciones.

Dado que la melodía de esta letra es la misma utilizada en la última composición de la adaptación/traducción intersemiótica, por lo tanto tema musical de inicio y fin de la representación, ella se convierte en un signo no lingüístico de segundo grado de la pieza, siguiendo la teoría de Kowzan (1977).

En la letra en cuestión, sustituí algunas expresiones u oraciones adjetivas por adjetivos.

**Como está en el TF** → **Como está en el TA**  
 una ama que pasaba de los cuarenta → una ama mayor  
 una sobrina que no llegaba a los veinte → joven sobrina  
 un mozo de campo y plaza → un servidor

Jakobson (1973) explica que “la traducción intralingüística de una palabra utiliza otra palabra, más o menos sinónima, o recurre a un circunloquio” (JAKOBSON, 1973, p.64). Como se puede ver en los ejemplos anteriores, en TA ocurre lo contrario, ya que las expresiones adjetivas y las cláusulas fueron reemplazadas por adjetivos.

Como ya mostré, en la adaptación/traducción intersemiótica, compuse letras que resumían pasajes de la novela y los adapté a música clásica como *El lago de los cisnes* de Tchaikovsky, *Oda a la alegría* de Beethoven, *Danza húngara n.º 5* de Brahms.

Cuando comparamos estos mismos ejemplos basados en los estudios de Jakobson (1973), verificamos una característica que lleva a este teórico a considerar la traducción intralingüística como una reformulación, que es la interpretación de signos verbales a través de otros signos de la misma lengua. Como puede verse, utilicé otros signos de la lengua española, al pasar del género novela al género teatral.

#### 4 EL TRADUCTOR SE VUELVE “AUSENTE”. EL ADAPTADOR ASUME SU “PRESENCIA”

##### **Como está en el TF:**

En este tiempo solicitó Don Quijote a un labrador vecino suyo, hombre de bien (si es que ese título se puede dar al que es pobre), pero de muy poca sal en la mollera. En resolución, tanto le dijo, tanto le persuadió y prometió, que el pobre villano se determinó de salir con él y servirle de escudero. Decíale entre otras cosas Don Quijote, que se dispusiese a ir con él de buena gana, porque tal vez le podía suceder aventura que ganase en quítame allá esas pajas, alguna ínsula, y le dejase a él por gobernador de ella. Con estas promesas y otras tales, Sancho Panza (que así se llamaba el labrador) dejó su mujer e hijos, y asentó por escudero de su vecino. (p.142)

.....

Dijo en esto Sancho Panza a su amo:

— Mire vuestra merced, señor caballero andante, que no se le olvide lo que de la ínsula me tiene prometido, que yo la sabré gobernar por grande que sea.

A lo cual le respondió Don Quijote:

— Has de saber, amigo Sancho Panza, que fue costumbre muy usada de los caballeros andantes antiguos hacer gobernadores a sus escuderos de las ínsulas o reinos que ganaban, y yo tengo determinado de que por mí no falte tan agradecida usanza; antes pienso aventajarme en ella: porque ellos algunas veces, y quizá las más, esperaban a que sus escuderos fuesen viejos, y ya después de hartos de servir y de llevar malos días y peores noches, les daban algún título de conde, o, por lo mucho, de marqués, de algún valle o provincia de poco más o menos. (Cap. VII, p.143)

**Como está en el TA** (letra compuesta para la melodía El lago de los cisnes, de Tchaikovsky):

**Quijote invita a Sancho Panza**

A su vecino campesino Sancho [Panza  
Don Quijote invitó  
Para servirle de escudero y [compañero  
Sancho Panza aceptó.  
Y Don Quijote le prometió  
Que sería Sancho el gobernador  
De una isla. Tal vez marqués  
De provincia que  
Con sus aventuras  
Iba a ganar.  
Y el pobre labrador concordó  
Y a don Quijote acompañó.

En este ejemplo, me distancié un poco del texto de Cervantes, ya que, en el TF, Don Quijote habla de una costumbre muy usada por los antiguos caballeros andantes: ellos esperaban a que sus escuderos envejecieran y luego les otorgaban un título, ya sea conde o marqués de algún valle o provincia. Continuando, Don Quijote le promete a Sancho que si él, Quijote, ganara una isla, dejaría que Sancho fuera gobernador. En el TA, Don Quijote promete a Sancho que él, Sancho, sería gobernador de una isla o, tal vez, marqués de una provincia que, con sus aventuras, viniera a ganar. Este ejemplo evidencia la posición de Amorim (2003), cuando comenta que el traductor se vuelve “ausente”, mientras que el adaptador asume su “presencia”.

Hay otros pasajes en los que esto sucede, como explicaré a continuación. En algunos momentos, el discurso de uno de los personajes fue extenso, y lo dividí entre dos actores. Un ejemplo: cuando la sirvienta comenta que lo mejor es quemar los libros, divido el discurso de la sirvienta entre la sirvienta y su sobrina. En este ejemplo, también se puede ver lo que dije antes, que el adaptador debe usar la narrativa de la novela para escribir algunas rúbricas.

**Como está en el TF:** [...] y hallaron más de cien cuerpos de libros grandes muy bien encuadernados, y otros pequeños; y así como el ama los vió, volvióse a salir del aposento con gran priesa, y tornó luego con una escudilla de agua bendita y un hisopo, y dijo:

— Tome vuestra merced, señor licenciado; rocíe este aposento, no esté aquí algún encantador de los muchos que tienen estos libros, y nos encanten en pena de la que les queremos dar echándolos del mundo.

Causó risa al licenciado la simplicidad del ama, y mandó al barbero que le fuese dando de aquellos libros uno a uno, para ver de qué trataban, pues podía ser hallar algunos que no mereciesen castigo de fuego. No, dijo la sobrina, no hay para qué perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores, mejor será arrojarlos por las ventanas al patio, y hacer un rimero de ellos, y pegarles fuego, y si no, llevarlos al corral, y allí se hará la hoguera, y no ofenderá el humo (Cap. VI, p.129-130).

**Como está en el TA:** *(Mientras habla la sobrina, el ama sale y vuelve con una escudilla de agua bendita y un hisopo y los entrega al cura)*

**Ama:** Tome Vuestra Merced, señor Licenciado; rocíe este aposento, no esté aquí algún encantador de los muchos que tienen estos libros, y nos encanten.

**Cura** *(riendo, comenta para sí):* ¡Cuánta ingenuidad! *(Y ordenando al barbero)* ¡Dame aquellos libros uno a uno! Quiero ver de qué tratan, pues puede haber algunos que no merecen el castigo del fuego.

**Sobrina:** No, no hay para qué perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores.

**Ama:** ¡Mejor será arrojarlos por la ventana al patio y hacer un rimero de ellos y pegarles fuego!

**Sobrina:** O llevarlos al corral, y allí se hará la hoguera.

Otro momento en el que se siente la presencia del adaptador/traductor intersemiótico es en el discurso de Sancho en el que comenta la batalla de ovejas y carneros. Aquí intercalé dos hablas que no estaban cerca. También modifiqué la entonación de *¡qué locura es ésta!* por *¿qué locura es ésta?*, porque preferí la entonación interrogativa.

#### Como está en el TF:

— No oigo otra cosa, respondió Sancho, sino balidos de ovejas y carneros.

Y así era la verdad, porque ya llegaban cerca los dos rebaños.

— El miedo que tienes, dijo Don Quijote, te hace, Sancho, que ni veas ni oigas a derechas, porque uno de los efectos del miedo es turbar los sentidos, y hacer que las cosas no parezcan lo que son; y si es que tanto temes, retírate a una parte y déjame solo, que solo basto a dar la victoria a la parte a quien yo diere mi ayuda.

Y diciendo esto puso las espuelas a Rocinante, y puesta la lanza en el ristre bajó de la costezuela como un rayo. Diole voces Sancho, diciéndole:

— Vuélvase vuestra merced, señor Don Quijote, que voto a Dios que son carneros y ovejas las que va a embestir: vuélvase, desdichado del padre que me engendró: ¡qué locura es ésta! Mire que no hay gigante ni caballero alguno, ni gatos, ni armas, ni escudos partidos ni enteros, ni veros azules ni endiablados. ¿Qué es lo que hace? Pecador soy yo a Dios (Cap. XVIII, p.232-233).

#### Como está en el TA:

**Sancho:** No oigo otra cosa sino balidos de ovejas y carneros. Vuélvase vuestra merced, señor Don Quijote, que voto a Dios que son carneros y ovejas las que va a embestir. ¿Qué locura es ésta? Mire que no hay gigante ni caballero alguno, ni gatos, ni armas, ni escudos partidos ni enteros.

He estado hablando de algunos momentos en los que la presencia del adaptador/traductor intersemiótico es muy notoria en el TA. Otro momento en que esto ocurrió fue con la composición *Sonata de Primavera*. La escribí años antes de la adaptación, para un grupo vocal de voces femeninas que formé con unas alumnas universitarias del Curso de Letras/ Español. El estribillo era otro: *Eres mi sueño, eres mi placer, / eres la luz de mi amanecer, / la vida es bella porque vives, / mi amor es tan grande, Greensleeves*. En esta composición uso el título original de la canción, *Greensleeves*, como si fuera el nombre de alguien, tal vez recordando que, según la leyenda, fue compuesta por el rey Enrique VIII, en honor a Ana Bolena. El título en el TA rinde homenaje a Ramón María del Valle-Inclán, escritor español. *Sonata de Primavera* es la tercera novela del ciclo *Sonatas* de este autor.

Al adaptar Don Quijote siempre me venía a la mente esta letra. La imaginé como una declaración del sentimiento que Quijote tendría por Dulcinea. Así que modifiqué los dos últimos versos del estribillo. Así, la letra de esta canción no tiene una relación directa con la obra *Don Quijote de la Mancha*, pero tiene una intertextualidad con esta novela de Cervantes. He aquí:

#### Sonata de Primavera

¡Ay, mi amor, no me hagas sufrir!

Ven a quererme, pues te quiero a ti.

Tú sabes bien de todo mi amor.

Me encanta a tu lado vivir.

*Eres mi sueño, eres mi placer,*

*Eres la luz de mi amanecer,*

*Eres la flor de un jardín grandioso,*

*Mi Dulcinea del Toboso.*

Y te daré cielos, mar y tierra,

Te haré sonatas de primavera.

De mi amor brotará poesía

Y de mi corazón melodía.

*Eres mi sueño, eres mi placer,*



*Eres la luz de mi amanecer,  
Eres la flor de un jardín grandioso,  
Mi Dulcinea del Toboso.*

Estos pasajes en los que se siente la presencia del adaptador presentan una aproximación tanto con el pensamiento de Bastin (apud TORRES, 2003), cuando considera la adaptación como texto representativo del texto fuente, como con las consideraciones de Amorim (2003), respecto a la forma en que el adaptador cuenta una historia: de manera similar a la de un padre o una madre que le cuenta la historia al niño a su manera, con sus particularidades.

Al escribir los diálogos y las letras de las canciones, imaginaba las escenas y cómo sería ocupado el espacio escénico. ¿Sería el espacio escénico sólo el escenario? ¿O sería interesante utilizar también los pasillos de la audiencia? Me imaginé cómo sería la entrada de los actores. Las conclusiones a que llegaba las escribía en las rúbricas. Sin embargo, al montar la obra, noté que lo que inicialmente pensé para la primera escena no sería práctico, ya que habría demasiados actores en el escenario, dispersando la atención del espectador de la escena principal. Así que opté por lo que describí en "Ocupación del espacio escénico - modificado".

#### **Ocupación del espacio escénico**

Los cantantes entran en escena por un lado de la platea cantando *Cervantes presenta a Don Quijote*, mientras D. Quijote sube al escenario con unos libros en las manos por el lado contrario, abre uno de ellos y se pone a leerlo.

#### **Ocupación del espacio escénico - modificado**

Los actores, cantando *Cervantes presenta a Don Quijote*, entran en escena por los pasillos laterales de la platea y se quedan cerca de la escalera, mientras Don Quijote sube al escenario llevando unos libros en las manos. Abre uno de ellos y se pone a leerlo. Tras Don Quijote viene el Narrador 1.

De esta manera, imaginaba escena por escena y lo anotaba en las rúbricas. En el texto que transmití a los actores estaba todo el desarrollo escénico que imaginé, tanto en los diálogos como en las rúbricas referidas a gestos y actitudes. ¿Y qué hicieron el director y los actores? Interpretaron y representaron el texto.

Las acciones descritas en las rúbricas dirigieron a los actores hacia lo que imaginé al escribir el texto, y está en la línea de lo que dice Fernández (1981), cuando admite la presencia operativa de sistemas de sistemas sígnicos interconectados.

Relacionando los procedimientos de adaptación con el comentario de Fernández (1981) sobre el proceso dramático-teatral, en el que se realizan las siguientes operaciones: a) el autor escribe un texto dialogado, pero, b) al mismo tiempo añade elementos de comunicación no verbal. (gestos, movimiento, apariencia externa, etc.), considerando que estos dos procesos presuponen una representación traducida, imaginada, y que c) el director y los actores decodifican el texto dialogado y codifican lo relacionado con los signos no verbales (las acotaciones), se observa que a) mantuve los diálogos del texto original, extrayendo el discurso de los narradores de la parte narrativa de la novela; b), imaginé cómo sería el desarrollo de la acción y la ocupación del espacio escénico, y lo expliqué en las acotaciones. En cuanto al c), éste se relaciona con la representación.

Así, la adaptación/traducción intersemiótica se produjo no sólo en el cambio de género textual -de novela a teatro- sino también en la puesta en escena de la obra.

Al comentar que, de los trece puntos señalados por Kowzan (apud FERNÁNDEZ, 1981), en la segmentación que posibilita el análisis del hecho teatral, doce pueden considerarse como incluidos en las acotaciones, o indicaciones escénicas, Fernández hace una observación

que, “salvo la palabra del diálogo, todo es acotación, referida al actor o a la escena, signos visuales o signos auditivos que se dan ya en el tiempo ya en el espacio, o en ambos a la vez” (*id. ibíd.*, p. 252).

Al montar y representar la obra, se evidenciaron otros signos, como los auditivos y visuales, lo que permite analizar claramente el argumento de Peter Bogatyrev (1971, *apud* BASSNETT, 2003), para quien el discurso teatral se acompaña de la enunciación del actor, completado por el vestuario y la escenografía, entre otros elementos. Otro detalle importante que se desprende de esta observación es la comprensión del argumento de muchos autores – Fernández (1981) es uno de ellos– de no concebir una obra dramática sin representación. También queda claro por qué Pugliatti (1976, *apud* FERNÁNDEZ, 1981) considera el texto dramático como una traducción metalingüística.

## 5 CONCLUSIÓN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar aspectos de la traducción literaria e intersemiótica en la adaptación *Don Quijote*. A través de la fundamentación teórica, confirmamos que la adaptación teatral equivale a la traducción intersemiótica, y el montaje del texto teatral tiene su equivalencia en la traducción intersemiótica del espectáculo.

En su desarrollo se intentó responder a las siguientes preguntas de partida: ¿La adaptación teatral es traducción intersemiótica? ¿Puede considerarse como material de apoyo con fines didáctico-pedagógicos una adaptación de un texto en prosa, como una novela, al teatro?, por lo que se llegó a las siguientes conclusiones:

En cuanto a la pregunta sobre la equivalencia entre adaptación teatral y traducción intersemiótica, la respuesta es afirmativa. La respuesta se justificó con varios estudios de diferentes autores, comenzando con los estudios de quienes ven el texto dramático como un ente inacabado, que se completa sólo en la representación teatral, como Fernández (1981) y Bassnett (2003), y llegando a la presentación del cuadro de Kowzan (1969, *apud* FERNÁNDEZ, 1981, p. 252), en el que resume su teoría sobre la semiología aplicada al espectáculo teatral.

En cuanto a la pregunta de si una adaptación de un texto en prosa al teatro con fines didáctico-pedagógicos puede considerarse como material de apoyo, la respuesta también es afirmativa. En la adaptación aquí analizada hubo creación en varios momentos: en la composición de letras de canciones relacionadas a extractos de la novela; en las acotaciones relacionadas con el espacio y el desarrollo escénico; en la ropa que vistieron los actores; y en la representación, cuando hubo la materialidad de estos epígrafes. Y sí, en el campo educativo, se puede utilizar la adaptación como material de apoyo, como ocurre con las lecturas graduadas en los niveles iniciales, comúnmente utilizadas para activar el conocimiento lingüístico de los estudiantes. Su uso como material de apoyo está de acuerdo con las directrices del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, cuando se considera que los estudiantes aprenden una segunda lengua “mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (input) inteligible») (MARCO, Cap.6, ítem 6.4.1., b, p.141).

## REFERENCIAS

- AMORIM, L. M. Translation and adaptation: differences, intercrossings and conflicts in Ana Maria Machado's translation of *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll. In: **Cadernos de Tradução**. Tradução, retradução e adaptação. Nº 11- 2003/1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. ISSN: 1414-526X
- BASSNETT, S. **Estudos de tradução**. Trad.: Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

- CERVANTES, M. de. **Don Quijote de la Mancha I**. Edición de John Jay Allen. Decimoquinta edición. Madrid: Cátedra, 1992.
- , **Don Quijote de la Mancha II**. Edición de John Jay Allen. Decimoquinta edición. Madrid: Cátedra, 1992.
- FERNÁNDEZ, Angel Raimundo. La literatura, signo teatral. El problema significativo de las acotaciones dramáticas. Valle-Inclán y "Luces de Bohemia". In: ROMERA CASTILLO, José (Coord.). **La literatura como signo**. Madrid: Editorial Playor, 1981, pp.246-269.
- KOWZAN, Tadeusz. "O signo no teatro". In INGARDEN, R., BOGATYREV, P., HONZL, J. E KOWZAN T. **O Signo Teatral: a semiologia aplicada à arte dramática**. (Excertos). Porto Alegre: Globo, 1977. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/proin/versao\\_1/teatral/index.html](http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/teatral/index.html) Acesso 24/02/2011.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 6ª ed., 1973.
- MARCO común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Trad.: Instituto Cervantes. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco). Acesso em: 02/02/2011.
- SALDANHA, João Cássio Rebouças e SALDANHA, Marco Aurélio. **A contribuição do projeto "Literatura em cena" da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Jussara, para a sociedade local**. Jussara/GO: UEG, s/d. Disponível em: [http://www.jussara.ueg.br/pos\\_docencia\\_universitaria/A%20CONTRIBUICAO%20DO%20PROJETO%20LITERATURA%20EM%20CENA.pdf](http://www.jussara.ueg.br/pos_docencia_universitaria/A%20CONTRIBUICAO%20DO%20PROJETO%20LITERATURA%20EM%20CENA.pdf). Acesso em 01/07/2010.
- SILVA, Nathalie Elias da & GOMES M., Márcia. Ciranda de pedra, personagens e universo feminino no eixo da adaptação. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Brasília – 4 a 6 de junho de 2009.
- TANQUEIRO, Helena. **Autotradução: Autoridade, privilégio e modelo**. Tese de Doutorado. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2002. Disponível em [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1030103-182232/ht1de3.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1030103-182232/ht1de3.pdf). Acesso: 20/10/2010.
- TORDERA SÁEZ, Antonio. Teoría y técnica del análisis teatral. In: TALENS, Jenaro et al. **Elementos para una semiótica del texto artístico**. Madrid: Cátedra, 6ª ed., 1999.
- TORRES, Marie-Hélène Catherine. « Panorama du marché éditorial français: les traductions, retraductions, rééditions et adaptations françaises de la Littérature Brésilienne ». In: **Cadernos de Tradução**. Tradução, retradução e adaptação. Nº 11- 2003/1. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. ISSN: 1414-526X

# MODULAÇÕES DO FELINO EM LITERATURAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: Projeto de Extensão do curso da UNEB

Érica Silva  
Daysi Santos

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo o Dictionary Oxford Languages, a definição para a palavra *modulação*, a partir do entendimento das ciências humanas significa: i. ato ou efeito de modular; ii. nuance de cores ou tonalidades; matiz. Modular remete à onda, frequência, intensidade e informação, na perspectiva das ciências exatas. Ainda, segundo o *Dicionário Online de Português*, modulação no ramo musical significa: i. música; Passagem de um tom para outro no decurso de um trecho; ii. inflexão variada da voz. Na multidisciplinaridade do saber da palavra, nos questionamos sobre a interdisciplinaridade das relações existentes entre felinos e sociedade, na busca de entender a transdisciplinaridade na relação entre os mesmos. A fim de observar o papel social do gato e como a literatura de língua espanhola representa e é representada nesta vivência, surge a necessidade de produzir um estudo no qual a literatura e a ética animal representassem uma união salutar, possibilitando assim responder alguns questionamentos sobre o assunto que se demonstra tão pertinente na modernidade.

Tendo em vista os contextos histórico, sociocultural e literário, se fez necessário os seguintes questionamentos: como se deu a presença dos felinos na sociedade e como essa relação se mantém na atualidade? Por que as crenças discriminatórias e preconceituosas sobre os gatos persistem? E, não obstante, como se deu a presença do felino na literatura Latino Americana? Acreditamos que as respostas para estas e outras indagações se evidenciam no olhar holístico sobre a vivência do felino em sociedade visando o seu papel simbólico, seja nas representações artísticas, literárias, gráficas, visuais e audiovisuais, bem como na natureza do *sentido felino*, visando a ética animal e promovendo na *práxis* uma convivência salutar entre animais humanos e não-humanos.

## 2 AS MODULAÇÕES DO FELINO: RELAÇÃO ENTRE FELINOS E SOCIEDADE

A relação entre humanos e animais pode ser observada desde a pré-história. As pinturas rupestres demonstram-se provas desta relação. Segundo Machado e Paixão (2014), na Pré-história os animais não-humanos eram homenageados através de rituais para reforçar crenças, na busca de uma conexão entre o divino e o animal. Na Antiguidade a relação entre os gatos e os humanos ganha matizes devido a sua carga simbólica: os felinos eram adorados como deuses e representados como símbolos de poder, havendo relutância em matá-los. Nesta época, segundo as autoras, alguns filósofos gregos, a exemplo de Pitágoras, defendiam a onisciência e o valor do animal não humano. O que se conhece como *ética animal* e *ética ambiental* surge a partir de questionamentos sobre o valor e a importância da vida não humana.

Hyams (1972) *apud* Osório (2010), afirma que nenhum outro animal teria sofrido tanto quanto o gato doméstico na Europa Medieval. É neste período que os gatos ganham uma carga simbólica negativa, sendo associados ao nefasto e ao diabólico, atrelados ao arquétipo de mulheres vista como feiticeiras, bruxas e videntes. Em especial o gato preto, devido a sua cor.

Para Darnton (1986) *apud* Osório (2011), “as razões simbólicas do uso ritual do gato residiriam numa correlação entre os gatos e a feitiçaria”. Convém destacar a diferença entre religião e magia, apontadas pela autora. “Para Mauss (2003), entre as diferenças encontradas entre magia e religião, uma delas refere-se, exatamente, ao sacrifício, que está associado à religião, ao passo que o malefício é associado à magia” (OSÓRIO, 2011).

Não obstante, Machado e Paixão (2014), discorrem que na Idade Média os felinos passam a ser perseguidos, queimados na fogueira, utilizados para expurgar e punir comportamentos humanos, dentre outros atos comuns ao período. O cristianismo teve um papel importante na modificação dos pensamentos da antiguidade: a crença do ser humano como o único ser vivo detentor de alma contribuiu para que toda vida não humana fosse qualificada conforme a vontade do ser antropocêntrico, pautada na crença religiosa conivente com tais pensamentos. Surge então a diferenciação entre humano e animal e o papel social de cada vivente ganha definições socialmente mais complexas.

Na Idade Moderna o distanciamento se mantém e as crenças da Filosofia da Religião, tomando como referencial teórico René Descartes, influenciaram nas concepções entre racionalidade e irracionalidade. “O corpo é a máquina. A alma é espírito, constituído pelo pensamento, como consciência, como eu. É objeto da filosofia. Pelo espírito, capaz de pensar [...]” (PENA, R., PENA, M., 2017). Portanto, pautadas na irracionalidade e falta de autonomia animal, o animal não humano não possui alma e, assim, a sua vida seria menos valiosa que a humana.

Na atualidade a carga simbólica envolvendo os felinos persiste por influências para além do contexto histórico, religioso e cultural. O comportamento animal, classificado e explicado pelos humanos, recebe matizes baseadas nas concepções humanas de vida em sociedade. Distanciando-se da perspectiva da ética animal, utilizamos a ética/moral, para atribuir aos animais os valores considerados pertinentes ao que necessitamos, baseando-nos em nossas percepções e crenças. A Enciclopédia *Larousse del Gato* (2003), discorre que os gatos são essencialmente animais com características predatórias (carnívoras) convivendo em meio urbano. Isso exige do felino uma série de adaptações territoriais e comportamentais, que vão desde os estímulos no período neonatal até a convivência com o seu tutor e o ambiente no qual está inserido.

Na pós-modernidade as crenças negativas sobre os felinos ainda se perpetuam, tendo em vista os casos de maus-tratos, abandonos e rejeição. A prática de abuso, maus-tratos, ferimentos e mutilações contra animais é crime previsto pelo Art. 32, da Lei Nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 (Lei de Crimes Ambientais) e pela Constituição Federal Brasileira, de 05 de outubro de 1988. A Lei de Crimes Ambientais dispõe simultaneamente sobre a proteção ambiental e a vedação dos maus-tratos aos animais.

Em contrapartida, segundo Érica Santos, Médica Veterinária (CRMV-BA 5486), em entrevista cedida ao Projeto SENS FÉLIN em agosto de 2022, estima-se que até o ano de 2023 o número de gatos domésticos será maior em comparação aos cães, devido às características comportamentais felinas e as reconfigurações sociais humanas no que diz respeito à administração de tempo, vida em sociedade e demandas dos animais de companhia. Sobre a população de gatos no Brasil, “na pesquisa do Repórter ABC (18/10/2021), o número de gatos domésticos chega a 25 milhões e 600 mil, com crescimento anual de 2%.” (C1/DCH26.2022.80 SENS FÉLIN PROJETO). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população de gatos domésticos no país é de 23,9 milhões de indivíduos, com previsão de 30 milhões de felinos até o ano vigente.

Pensando em um cálculo aproximado pode-se mensurar a população de gatos entre domésticos e errantes (sem moradia fixa) em 30 milhões no Brasil. Na Bahia, especificamente em Salvador, encontram-se instituições de acolhimento

ao animal de rua ou vulnerável em um número ainda considerado pequeno. De acordo com o site [ongsbrasil.com.br](http://ongsbrasil.com.br), em Salvador as ongs de proteção animal são em número de quatro, porém é possível mapear outras ongs fora do radar do site, como o Gatil Irmã Francisca e a União de Proteção Animal de Salvador – UPAS. (C1/DCH26.2022.80 SENS FÉLIN PROJETO).

No tocante ao número de gatos errantes, demonstra-se sumariamente importante iniciativas que promovam a conscientização do *ser felino* em sociedade, o papel ambiental do gato e a não matança e intoxicação (envenenamento) destes animais. As ações positivas empreendidas pela comunidade acadêmica e a comunidade local demonstram o valor social, ético e ambiental na luta de proteção ao animal de rua. Segundo o Portal G1 (2020), através de dados cedidos pela Brigada K9, uma instituição de bombeiros voluntários da cidade de Salvador-Bahia, o número de animais abandonados ou vítimas de maus tratos aumentou após a pandemia do coronavírus. O número de ligações denunciando abandono ou maus tratos passou de duas por dia para vinte ligações diárias. Este fato demonstra a imprescindibilidade do conhecimento da população sobre a Lei de Defesa e Proteção ao Animal, os meios e os órgãos nos quais é possível fazer uma denúncia.

Diante das informações expostas, o objetivo deste relato é discorrer sobre as ações empreendidas no Projeto de Extensão SENS FÉLIN: O felino na arte e na literatura - Possíveis interações entre felinos e sociedade, visando o papel do gato na sociedade, através de uma perspectiva histórica e literária vinculada às representações simbólicas, a fim de obter uma consonância entre literatura e ética animal.

### 3 RELAÇÃO ENTRE FELINOS E LITERATURA<sup>1</sup>

O Projeto de Extensão **SENS FÉLIN** propõe o agrupamento de algumas áreas do conhecimento como a cultura e sociedade, a arte, a literatura e a educação ambiental, voltada para uma convivência saudável e mais realista (derruindo visões supersticiosas e discriminativas sobre a natureza felina) entre o ser humano e os felinos. Nesse sentido, esta proposta tem uma vinculação direta com alguns componentes curriculares presentes no Curso de Licenciatura em Letras Habilitação em Língua Espanhola e Literaturas da UNEB, I de Salvador. No citado Curso, nas disciplinas de Conto em Língua Espanhola, Poesia em Língua Espanhola, Teatro em Língua Espanhola e Romance em Língua Espanhola, e o conteúdo programático de tais componentes engloba autores e autoras que trazem em suas produções literárias o felino como protagonista seja no poema, conto, romance, crônica e literatura dramática: Pablo Neruda escreveu “Ode ao Gato” (1959), Emma Posada escreveu a poesia “Gato Negro” (1930), María Eugenia Caseiro poetizou “El gato bajo el arco” (s/d); Julio Cortázar tem um livro de contos cujo título é **Orientação dos gatos** (1980), Jorge Luis Borges tem alguns poemas e escritos sobre tigres, pantera, leopardo e gato, como o emblemático livro de poesia **El Oro de los Tigres** (1972).

A arte vem desde tempos primórdios oferecendo à sociedade a representação de felinos, através de seus suportes. As artes visuais e a literatura, em suas distintas expressões, evidenciam o *sens félin* (sentido felino), relacionando-o à interação, ou mesmo, à identificação dos seres humanos com o animal desta espécie. Um exemplo da identificação do ser humano com o felino encontramos na literatura brasileira de João Guimarães Rosa no conto “Meu tio o

---

<sup>1</sup> Esta seção do artigo apresenta a justificativa do projeto de extensão. Ver GOMES, Adriana de Borges. **SENS FÉLIN - o felino na arte e na literatura**: possíveis convivências entre felinos e a sociedade. Salvador: PROEX/UNEB, 2022. (PROJETO DE EXTENSÃO SPGU C1/DCH 26.2022.80).

Iauaretê”, de **Estas Estórias** (1969), que conta as aventuras de Tonho Tigreiro, um homem que fora contratado para matar as onças que perturbavam toda a região e, neste ofício, Tonho se envolveu com uma onça chamada Maria Maria, por quem se apaixonou e a partir desta relação parou de matar onças, afirmando que elas eram suas parentas, começando, então, a defendê-las, passando a matar seres humanos inimigos agressores, subvertendo a situação. Outros escritores brasileiros nos brindam com suas produções nas quais tem-se o felino como protagonista ou como elemento deflagrador de um momento importante, é o caso de Vinícius de Moraes com o poema “O gato”, do livro **A arca de Noé** (1970), de Machado de Assis com o ‘gato Sultão’, em **Memórias Póstumas de Brás Cubas** (1881), é o caso também do poeta Carlos Drummond de Andrade na crônica **Perde o gato**, de 1966, de Lygia Fagundes Telles em **As horas nuas** (1989) quando dá voz ao gato Rahul – personagem que reflexiona sobre o comportamento dos humanos.

Na literatura universal ou estrangeira também temos vários exemplos da relação entre os escritores e os felinos. Edgar Allan Poe, além de escrever o conto ontológico **O gato preto** (1843), no qual expõe características negativas ao gato como um espelho do caráter humano – vício, loucura, violência, crueldade -, Poe na verdade teve uma relação afetuosa com os bichanos, é o caso de sua gata Catterina que se acomodava no ombro do autor enquanto ele escrevia. O clássico **Alice no País das Maravilhas** (1865), de Lewis Carroll, apresenta o gato como elemento norteador com reflexões filosóficas revelando verdades subjacentes, para a menina encontrar o caminho de casa, num encontro consigo mesma, de autoconhecimento. **O livro dos gatos sensatos do Velho Gambá** (1939), de T.S. Eliot gerou o famoso musical da Broadway **Cats** em 1981. Patricia Highsmith era aficionada por gatos e escreveu e ilustrou o livro **Os gatos**, de 1975. Willian Burroughs escreveu o livro **O gato por dentro** (1986), em que o autor entra em contato profundo consigo através de uma particular imersão no convívio ancestral entre gatos e humanos. As artes plásticas e visuais destacamos a supracitada ilustração de Carybé em **O Gato Malhado** e a **Andorinha Sinhá**, Louis Wain, Suzanne Valadon, Edward Gorey, Henriëtte Ronner-Knip, Théophile Steinlen, Utagawa Kuniyoshi, Andy Warhol, Marc Chagall, Fernando Botero, Jan Steen, Lilian Zampol, Pierre Auguste-Renoir, Paul Gauguin, Tomi Ungerer, Hiroshige Utagawa, Susan Hebert com sua série de gatos numa releitura de quadros de Vincent Van Gogh, Aldemir Martins, Romero Brito, Matisse, Wanda Gag, Wassily Kandinsky, Paul Klee.

#### **4 PROJETO DE EXTENSÃO SENS FÉLIN - O FELINO NA ARTE E NA LITERATURA: possíveis convivências entre felinos e a sociedade**

Pautados nas modulações existentes nas literaturas Latino Americanas, sobretudo de Língua Espanhola, e na observação das vivências dos gatos em sociedade na cidade de Salvador-Bahia, surge o Projeto de Extensão SENS FÉLIN. O projeto faz parte do Grupo Letras Hispânicas em Foco (LEHISP), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo como autora, idealizadora e coordenadora a Dra. Profa. Adriana de Borges Gomes.

##### **Objetivo geral**

O objetivo geral do projeto é integrar uma convivência harmoniosa entre humanos e felinos nas áreas de desenvolvimento cultural e saúde ambiental, buscando desfazer a visão discriminativa e preconceituosa sobre o felino a partir de textos literários e de produções de artes visuais.

## **Objetivos específicos**

Nossos objetivos específicos são: a) estreitar o vínculo entre a literatura e a educação ambiental, tendo em vista a relação dos humanos com o meio ambiente e com o mundo não-humano, em prol de assumirmos responsabilidades pelo meio no qual vivemos; b) promover o conhecimento sobre a natureza do felino através da literatura e das expressões artísticas; c) oportunizar o discernimento sobre o próprio ser humano através da percepção subjetiva do felino trazida pela arte e pela literatura; d) fomentar uma interação entre a comunidade e os felinos, especialmente os errantes, na cidade de Salvador-Bahia; e) desenvolver ações extensionistas de divulgação da convivência entre os colaboradores e os felinos objetivando o efeito multiplicador social; f) contribuir com doações de ração e material de higiene para abrigos não governamentais; g) fomentar a campanha Dezembro Verde: mês da conscientização sobre o abandono e maus tratos contra os animais; e h) fomentar a conscientização sobre a não matança e intoxicação ao animal felino em instituições de ensino fundamental e de nível médio.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada pode ser definida como exploratória, descritiva, explicativa e experimental, visto que abrange a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo na coleta de dados, a observação direta intensiva e extensiva, a quantitativa (análise de dados estatísticos) e a qualitativa. Sobre a metodologia qualitativa, Creswell (2014), discorre que é aquela onde o significado do objeto pesquisado tem maior relevância em comparação aos dados estatísticos. Numa busca pelo entendimento natural dos fenômenos pesquisados, a fim de representá-los, inclui dados como entrevistas, fotografias, registros e notas.

Através de relatos de experiência, leituras e fichamentos comentados de textos literários eleitos, leitura e resenha de textos literários selecionados, análise de obras de arte representando felinos, leitura e fichamentos de textos teóricos referências do projeto, pesquisas na internet sobre as mais diversas informações sobre o felino e sua vida em sociedade, os objetivos propostos no projeto foram alcançados. Convém destacar o delineamento e gerenciamento de visitas agendadas à ONGs e instituições não governamentais, eleição dos locais e meios para divulgação do projeto e esboço de um plano de ações em escolas públicas e/ou centros comunitários, como palestras e panfletagem.

## **Resultados e discussões**

Próximo ao término do primeiro ano do projeto, pode-se afirmar que os resultados esperados foram alcançados com êxito. Colaboradores internos e externos à UNEB foram alcançados e duas bolsas de Iniciação a Extensão para discentes de graduação foram cedidas, tendo o projeto atualmente uma bolsista remunerada e duas bolsistas voluntárias. Ocorreram visitas a instituições e ONGs não governamentais, bem como doação de ração a quatro instituições filantrópicas, advinda de uma solicitação ao Departamento de Ciências Humanas – DCH I, demonstrando assim a práxis do projeto e o apoio da instituição na fomentação da saúde ambiental.

Existem arquivos do projeto contendo produção de resenhas, fichamentos, análises de obras de arte, resumo crítico, relatos de experiências, ademais da criação de um site<sup>2</sup> nutrido semanalmente com conteúdos relacionados à literatura pan-hispânica, saúde ambiental, curiosidades sobre o gato, informes sobre ações, castração e vacinação, e relato das ações extensionistas na comunidade de animais felinos. Em outubro/2022 o projeto foi apresentado no IX Congresso Nordestino dos Professores de Espanhol, realizado pela Associação dos



Professores de Espanhol do Estado do Ceará, em Fortaleza-Ceará, através de uma comunicação oral.

O projeto impulsiona a sociedade na tomada de uma renovação da consciência em relação à realidade dos felinos errantes e/ou adotantes na cidade de Salvador-Bahia. Nesse sentido, o impacto recai no aumento de número de felinos adotados e/ou apadrinhados, diminuindo assim a população de animais de rua na nossa cidade. Em parceria com a Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em dezembro/2022, o projeto se unirá numa ação em prol da adoção dos felinos moradores da comunidade de gatos da EBA, impactando positivamente na saúde ambiental da sociedade soteropolitana.

A partir das percepções acerca da convivência entre felinos e sociedade, a relação entre o gato e o homem se caracterizou, em grande parte, pela expectativa criada pelo homem, sejam elas religiosas, comportamentais ou funcionais. Segundo Machado e Paixão (2014), ao tornar-se tutor de um gato o indivíduo desenvolve anseios sobre o papel a ser desempenhado pelo felino como animal de estimação. Caso a expectativa não seja atendida, o resultado é a rejeição. Não obstante, como sinalizado pelas autoras, as características sociais e a recente domesticação do gato dificultam o processo de submissão desejado pela sociedade. Os gatos são entendidos como independentes e resistentes e acredita-se que se machucados ou abandonados, saberão se recuperar e encontrar formas de sobreviver.

Sendo assim, fraseologias disseminadas pelo senso comum, a saber: “gato negro é amaldiçoado”, “churrasquinho de gato” e “trocar o gato por lebre”, reforçam a imagem negativa perpetuada sobre os gatos até os dias atuais. Ayberk (2011), afirma que com justificativas de conteúdo histórico-cultural, místico, folclórico e supersticioso, muitas pessoas desenvolvem preconceitos com relação ao felino, perpetuando assim ódio e/ou indiferença frente seu sofrimento

Acreditamos que a reformulação das representações negativas atribuídas aos felinos encontra-se na tentativa de ressignificar padrões atribuídos simbolicamente. Uma maneira pertinente de semear novos significados é a conquista do público infantil através do seu consumo audiovisual, das leituras dos materiais disponíveis na rede e de obras literárias, e na conscientização familiar sobre o comportamento felino ao adotar um gato. Existem obras infantis e infanto-juvenis, brasileiras e hispânicas, nas quais a simbologia atribuída ao gato é positiva. **O sétimo gato** ( livro do escritor brasileiro Luís Fernando Veríssimo e **Si yo fuera um gato** ( obra de Paloma Sánchez Ibarzábal, escritora espanhola, são dois exemplos nos quais pode-se observar a ressignificação da imagem do felino na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É extremamente necessário reforçar a existência da Leis de Proteção e Defesa ao Animal Doméstico cientes de que, ainda sim, a sua existência não garante a consonância com o cumprimento ou conhecimento da população em geral. Apesar da sociedade sustentar uma relação contraditória com os gatos, visto que na pós modernidade as simbologias positivas sobre o felino coexistem com as simbologias negativas, faz-se pertinente fomentar as representações positivas do felino e ressignificar as simbologias negativas. Uma ótima maneira de promover mudanças positivas é a elaboração de políticas públicas nas quais ao público infantil possa ser ofertada a oportunidade de aprender sobre a vida e comportamento do animal felino nas escolas e/ou Centros Comunitários. O SENS FÉLIN é um projeto a longo prazo, por isto se faz necessário contribuições de colaboradores, sejam eles internos ou externos à UNEB.

## REFERÊNCIAS

- AYBERK, A. Psychological and Sociological aspects of Mysticism. **Journal Academic Marketing Mysticism Online** (JAMMO), v.2, n.7, p. 93-114, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/6122083/Psychological\\_and\\_Sociological\\_Aspects\\_of\\_Mysticism](https://www.academia.edu/6122083/Psychological_and_Sociological_Aspects_of_Mysticism). Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº. 9.605, de 12 de fevereiro de 1998.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod\\_resource/content/1/Creswell.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf). Acesso em: 20. nov. 2022.
- GOMES, Adriana de Borges. **SENS FÉLIN - o felino na arte e na literatura: possíveis convivências entre felinos e a sociedade**. Salvador: PROEX/UNEB, 2022. (PROJETO DE EXTENSÃO SPGU C1/DCH 26.2022.80)
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sidra 2019**. Rio de Janeiro, IBGE, 2021.
- IBARZÁBAL, Paloma. **Si yo fuera un gato**. Editorial Timun Mas Infantil. 1ª edição, Espanha, 2016.
- JESUS, C., FAWCETT, Y. Ética Ambiental e Ética Animal: Convergências e desacordos. **Revista Latino-Americana de Direitos da Natureza e dos Animais**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 89-109, jan.-jun., 2022. Disponível em: <https://direito.usp.br/noticia/284b1130e86e-etica-ambiental-e-etica-animal-convergencias-e-desacordos>. Acesso em 18 set. 2022.
- LAROUSSE Del Gato. 1. Ed. atual. Barcelona: VOX, 2003.
- MACHADO, Juliana. PAIXÃO, Rita. A Representação do Gato Doméstico em Diferentes Contextos Socioculturais e as Conexões com a Ética Animal. **Revista InterThesis**, Florianópolis/SC, v. 11, ed. 1, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/>. Acesso em 17 ago. 2022.
- MARLET, E., MAIORKA, P. Análise retrospectiva de casos de maus tratos contra cães e gatos na cidade de São Paulo. **Brazilian Journal of Veterinary Research and Animal Science**, v. 47, n.5, p. 385-394, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/bjvras/article/download/26820/28603/31091>. Acesso em 12 ago. 2022.
- MODULAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/modulacao/#:~:text=Significado%20de%20Modula%C3%A7%C3%A3o,acordo%20com%20um%20princ%C3%ADpio%20imposto.> Acesso em 28 out. 2022.
- MODULAÇÃO. In: Dictionary Oxford Languages. Oxford: Oxford University Press. Disponível em: <https://languages.oup.com/research/oxford-english-dictionary/>. Acesso em 28 out. 2022.
- Nº de animais abandonados ou vítimas de maus tratos [...]. **G1 Bahia**, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/04/25/no-de-animais-abandonados-ou-vitimas-de-maus-tratos-aumenta-em-salvador-apos-pandemia-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2022.
- OSÓRIO, Andréa. Alguns aspectos simbólicos acerca do gato. Universidade Federal Fluminense. **Revista ILHA**, v.12, n. 2, p. 231-259, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2010v12n1-2p233#:~:text=Animal%20utilizado%20em%20rituais%2C%20associado,acerca%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20humano%E2%80%93animal>. Acesso em: 30 set. 2022.
- PENA, Roberto. PENA, Maria. A racionalidade de Descartes e os aspectos do Sagrado. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, 2017. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/ccss/2017/01/descartes.html>. Acesso em 12 set. 2022.
- VERÍSSIMO, Luís. **O sétimo gato**. Editora: Kidsbook itaú criança, 2016. Disponível em: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/o-setimo-gato/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

# INFLUJOS SURREALISTAS EN LAS NOVELAS RAYUELA Y LA VIDA EXAGERADA DE MARTÍN ROMAÑA

Jéssica Santos Conceição Lacerda<sup>1</sup>

Adriana De Borges Gomes<sup>2</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

El objeto de esa investigación son las novelas hispanoamericanas *Rayuela* (Cortázar) y *La vida exagerada de Martín Romaña* (Bryce Echenique), se discutirá sobre la presencia y los influjos surrealistas en la composición de las novelas de modo que reflejan en sus estructuras, temas, contextos y narraciones. De esa manera, será hecho un análisis sobre los posibles diálogos entre esas obras que a pesar de haber distinción en el contexto al cual fueron publicadas, poseen similitudes por su carácter metalingüístico, aspecto pertinente que también será examinado.

La propuesta de *Rayuela* ser el punto de partida de esa investigación está apoyado en la concepción Cortazariana que propuso un nuevo modelo de novela basado en la ruptura con el tradicionalismo estético literario. El proyecto de Cortázar se rebeló, por ejemplo, contra la adecuación del lenguaje que se restringía a las limitaciones idiomáticas, de esa forma, su obra mezcla el lenguaje poético y el metalenguaje de modo que la crítica y la ficción se encuentran en el mismo espacio. También rompió con la hiper valoración de la forma estética del libro, proponiendo en *Rayuela* una nueva organización y varias posibilidades de lecturas por medio del tablero de dirección presentado en el inicio de la novela. La relación entre las dos obras ocurre debido al carácter metalingüístico que poseen al discutir sobre su composición dentro de la propia obra.

Desarrollado dieciséis años antes de la publicación de la novela, el libro *Teoría do túnel* (Cortázar, 1947), justifica y expone el que ha sido puesto en práctica años después en *Rayuela*. Cortázar analiza las orientaciones de la novela moderna, relata sus consideraciones de tendencias que juzga más avanzada y propone una manera nueva de escribir una obra literaria, esa nueva concepción sugiere aniquilar la literatura con el propósito de reconstruirla y debajo de los ideales del Surrealismo y del Existencialismo, él promovió una poética que manifiesta la totalidad del hombre.

El Surrealismo fue un movimiento artístico originado en París en la década de 1920 que, insertado en el contexto de las vanguardias, tenía como una de sus características el automatismo psíquico. Ese término fue adoptado por André Breton, el escritor francés, que fundó el movimiento, él definió en su *Manifiesto do Surrealismo* (1924) el automatismo psíquico como una manera de expresar la mente por medio de la escrita, exponer el real funcionamiento del pensamiento sin preocuparse con las cuestiones estéticas. Para eso, adoptó algunas técnicas como la escrita automática que se opone a la escrita pensada y pomposa, que valoraba más la forma. El Existencialismo propuesto por Jean-Paul Sartre (1946) es una corriente de pensamiento que analiza la totalidad del hombre y tiene como fundamento la subjetividad que responsabiliza el ser humano por sus elecciones y por ser quien es. Eses movimientos sirvieron

---

<sup>1</sup> Estudiante de Letras – Lengua española y sus respectivas literaturas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, becaria PICIN/UNEB (2021/2022). E-mail: lacerda-jessica@outlook.com.

<sup>2</sup> Doutora em Teoria da Literatura pela Pontífca Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora orientadora da pesquisa.

como soporte para el plan de ruptura de Cortázar jugó con todas esas posibilidades de creación en *Rayuela*, en que se nota por ejemplo la presencia de la libre expresión del pensamiento y de la angustia existencial en el protagonista. En la vida exagerada de Martín Romaña se encuentra sutiles indicios surrealistas, existencialistas y también cortazarianos que serán discutidos en ese trabajo.

El artículo, objetiva puntuar los influjos del Surrealismo y del Existencialismo en las novelas, explorando el contexto histórico del cual están insertados, las temáticas abordadas y como es desarrollada la narración. También será hecho un estudio más profundo del lenguaje presentado en las obras, la relación del lector con el texto, de los protagonistas y sus relaciones con la escrita, con París y con el amor. Utilizamos para eso la investigación bibliográfica cualitativa con el soporte teórico de David Arrigucci, Julio Cortázar, Saúl Yurkievich y André Breton.

## 2 SOBRE LAS OBRAS

### 2.1 *Rayuela*

*Rayuela*, publicado en 1963, es una obra ingeniosa que sorprende el lector debido a sus aspectos estructurales y temáticos. En sus primeras páginas presenta un cuadro de orientación que informa al lector las posibilidades de lectura, pero sobretodo dos "A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros." (CORTÁZAR, 1995, p. 12). La lectura corriente es una de las opciones, inicia en el capítulo uno y encierra en el cincuenta y seis. Esos capítulos son los imprescindibles que narran la historia de Horacio Oliveira, un argentino que busca en París en la década de 1950 mejorar su escrita y tornarse escritor. En esta primera parte del libro se identifican dos divisiones la *Del lado de allá* (la historia ocurre en Europa: París) y *Del lado de acá* (la historia ocurre en América del Sul: Buenos Aires y Montevideo).

Los capítulos *Del lado de allá* narran las aventuras de Horacio en París con sus amigos intelectuales y su relación amorosa con la Maga, una uruguaya que soñaba tornarse cantante lírica. Ella tenía un hijo llamado Rocamadour y para dedicarse a los estudios de música clásica, deja el niño bajo cuidados de una cuidadora. La pareja pertenece a un grupo de intelectuales y artistas llamado club de la serpiente que es formado por ellos, Etienne, Babs, Wong, Ossip Gregorovius, Guy Monod, Perico y Ronald. Ellos se reúnen para discutir literatura, principalmente los escritos de Morelli, un personaje metalingüístico que critica la obra dentro de ella, además de eso, beben, fuman y oyen Jazz. En esos encuentros, se nota que la Maga es excluida de las discusiones por no sentir poseer el mismo nivel intelectual que los demás y ningún de los integrantes del club tenía paciencia de explicar y así incluirla en las conversaciones.

Oliveira ya conocía a Perico y a Ronald. La Maga le presentó a Etienne y Etienne les hizo conocer a Gregorovius; el Club de la Serpiente se fue formando en las noches de Saint-Germain-des-Prés. Todo el mundo aceptaba en seguida a la Maga como una presencia inevitable y natural, aunque se irritaran por tener que explicarle casi todo lo que se estaba hablando (...)(CORTÁZAR, 1995, p. 23).

En el transcurso de la narración, Maga descubre que Horacio tiene una amante llamada Pola, con la intención de vengarse y causarla daño, ella hace una muñeca vudú, sin embargo, al enterarse de que la mujer tenía cáncer de mama se siente culpable. Se conjetura que el origen de su apodo "La Maga" surge de este episodio, ya que su verdadero nombre es Lucía. Con la aparición de una enfermedad en Rocamadour, la Maga necesita cuidar a su hijo de cerca, sin embargo, Horacio está molesto por la presencia del niño en casa y decide irse, y al

regresar encuentra a Rocamadour muerto, pero no se lo dice a Maga en su lugar informa a los miembros del grupo. Cuando la Maga se entera de la situación, se va. Debido a la ausencia de Oliveira en el funeral del niño, es Gregorovius quien le informa de la partida de la Maga. Sin información sobre su destino, comienza la peregrinación de Oliveira en busca de la Maga, así es como comienza el primer capítulo "¿Encontrarías la Maga?" (CORTÁZAR, 1995, p. 8). Así, esta primera parte del texto relata la búsqueda de Horacio, recuerda los momentos que vivieron juntos, revisita los lugares donde a menudo se encontraban, lo que los acercaba y alejaba, pero sobre todo se preguntaba si alguna vez la volvería a encontrar.

La búsqueda por la Maga consume intensamente a Horacio hasta el punto de que se sienta debajo de un puente, ahí es donde encuentra a Emanuelle, una mendiga. Hablan y beben por la noche, pero en algún momento, ella le practica sexo oral, de modo que son atrapados y arrestados por la policía. Con su pasaporte vencido, Horacio es deportado e intenta empezar su vida en Buenos Aires de nuevo.

Su reanudación en América del Sur comienza en la segunda parte de la primera sugerencia de lectura. En el lado de acá, narra el regreso de Oliveira a su tierra de origen, allí es recibido por su amigo Traveler y su esposa Talita quienes le consiguen un trabajo en el circo donde también trabajan. Así, Oliveira se va a vivir con su compañera Gekrepten cerca de la pareja de amigos, pero a pesar de los cambios que hace en la vida no puede olvidar la Maga. Su obsesión por ella origina un triángulo amoroso, formado en su cabeza, compuesto por él, Traveler y Talita, de modo que él refleja la Maga en Talita.

Haber creído ver a la Maga era menos amargo que la certidumbre de que un deseo incontrolable la había arrancado del fondo de eso que definían como subconciencia y proyectado contra la silueta de cualquiera de las mujeres de a bordo. (...) Cuando Traveler le presentó a Talita en el puerto, tan ridícula con ese gato en la canasta y un aire entre amable y Alida Valli, volvió a sentir que ciertas remotas semejanzas condensaban bruscamente un falso parecido total, como si de su memoria aparentemente tan bien compartimentada se arrancara de golpe un ectoplasma capaz de habitar y completar otro cuerpo y otra cara, de mirarlo desde fuera con una mirada que él había creído reservada para siempre a los recuerdos. (CORTÁZAR, 1995, p. 230-231).

El dueño del circo compra una clínica psiquiátrica y los tres van a trabajar allí, pero debido a la posesión por la Maga, Oliveira besa a Talita en un momento de confusión mental, y temeroso de que el amigo se venga de esta actitud, se encierra en una habitación y en el borde de una ventana fuma y espera la venganza de Traveler, que no ocurrió. En este punto de la historia es notable el ápice de la locura de Oliveira que se balanceaba en la ventana amenazando con tirarse al suelo. Así termina esta primera lectura del libro, con una incógnita, porque no se narra si Oliveira se suicida o sale de la ventana. A partir de esto, se observa la intención del autor de hacer que el lector participe activamente en la historia, reflejando y creando el resultado de la novela.

Era así, la armonía duraba increíblemente, no había palabras para contestar a la bondad de esos dos ahí abajo, mirándolo y hablándole desde la rayuela, porque Talita estaba parada sin darse cuenta en la casilla tres, y Traveler tenía un pie metido en la seis, de manera que lo único que él podía hacer era mover un poco la mano derecha en un saludo tímido y quedarse mirando a la Maga, a Manú, diciéndose que al fin y al cabo algún encuentro había, aunque no pudiera durar más que ese instante terriblemente dulce en el que lo mejor sin lugar a dudas hubiera sido inclinarse apenas hacia fuera y dejarse ir, paf se acabó. (CORTÁZAR, 1995, p. 276).

La sugerencia de segunda lectura es guiada por un tablero de dirección que incluye casi todos los capítulos, la excepción es el capítulo cincuenta y cinco. La lectura comienza en el capítulo setenta y tres y como un juego el lector salta sin linealidad a través de los capítulos del libro pasando por los capítulos prescindibles, que abarca desde el capítulo cincuenta y siete hasta ciento cincuenta y cinco. En los capítulos prescindibles, titulados De otros lados, se encuentra la recopilación de fragmentos de canciones, poesías, periódicos, libros y debates entre el Club de la Serpiente sobre notas de Morelli, que discute el tradicionalismo literario dentro del libro siguiendo la propuesta de Cortázar de destruir para construir una nueva concepción de la novela.

A narrativa envolve a crítica e até mesmo contém uma poética explícita. O texto, escorpiônico, se autocritica, revelando-se. Aparentemente, se elimina, desse modo, qualquer necessidade (se é que alguma vez ela), ou mesmo possibilidade, de uma atividade mediadora entre a obra e o leitor, como é a crítica. A tendência para anulação de si mesma, deixando à mostra a obra, inerente à crítica interpretativa, encontra aqui apoio no próprio texto que serve de objeto para o crítico. (ARRIGUCCI, 1973, p. 31)

## 2.2 La vida exagerada de Martín Romaña

La vida exagerada de Martín Romaña, publicada en 1988, cuenta la historia de un peruano que va a París en la década de 1960 para estudiar y vivir las maravillas que leyó en los libros de su autor favorito Ernest Hemingway, también sueña con casarse con Inés, su gran amor, que solo va a París después de su partida. A lo largo de la historia, con Inés ya en París, estalla en ella un cambio que de ferviente católica se convierte en activista vinculada a un grupo que discutía política, filosofía y sociología, pero principalmente, eran seguidores de ideales marxistas. El marxismo es un conjunto de doctrinas ideológicas que critica las bases del capitalismo, Karl Marx fue uno de los filósofos responsables del movimiento que identificó un sistema de explotación de la clase obrera y propuso reformas como la toma de los medios de producción por parte de la clase obrera. Martín, a pesar de no simpatizar con la causa, se unió al grupo para complacer a Inés, pero dejó claro en su narración su incomodidad y cuánto su cambio afectó a su relación.

Bem vamos por partes, porque o assunto é muito complicado, porque aqui o mundo para mim se enche de variantes e matizes, porque nesses anos há excesso de acontecimentos e personagens que influem na vida de Inês e na minha, e porque depois de tudo, no dizer dela que de súbito abandonou uma noite as igrejas de seu fervoroso catolicismo e se tornou mais marxista que o papa, eu nunca cheguei a ser um intelectual de meias tintas. (ECHENIQUE, 1988, p. 105)

Martín Romaña también busca en su partida a París escribir una novela, pero sus planes no se realizan de la manera idealizada, principalmente debido a la transformación de Inés que al vincularlo al grupo lo hace escribir sobre el sindicato de pescadores. Se obliga a hacerlo por amarla, pero relata su dificultad por no tener la proximidad con el tema, critica la hipocresía del grupo y la falsa revolución que proponen.

Um dia, até me pediram que escrevesse um romance sobre os sindicatos pesqueiros do Peru. Confessei humildemente que nunca em minha vida tinha visto um pescador sindicalizado, nem sequer tinha visto um sindicato de pescadores em minha vida. A verdade é que só vira um ou outro pescador, e ainda assim de linha e anzol, em minha vida. Continuamos lendo, com a convicção profunda de que era a melhor maneira que eu chegasse a escrever este romance algum dia. (ECHENIQUE, 1988, p. 112)

Tras los sucesivos cambios en su vida, Martín, sufre de una severa depresión. Es en este proceso que conoce a Octavia de Cádiz y contarle su historia se convierte en su válvula de escape, especialmente después de la frustración de su matrimonio con Inés que no sale según lo planeado. A pesar de todas las situaciones fuera del común que vive y de las tristezas, Martín busca narrar todo con mucho humor y satiriza cada una de ellas.

Como anteriormente puntuado, la novela de Cortázar posee una estructura de divisiones en su formación, también se nota una división similar en la novela de Bryce-Echenique. La obra se divide en dos partes, el cuaderno azul, ambientado en París y el cuaderno rojo, ambientado en Perú, reproduciendo la misma dualidad entre Sudamérica y Europa contenida en Rayuela. Aunque la vida exagerada de Martín Romaña no manifieste explícitamente rasgos surrealistas, presenta diálogos con rayuela que los tiene e influyen en su organización, estructura y temas, porque se trata de una narrativa de dos latinoamericanos, escritores, que van a París en busca de perfeccionar sus textos y, sin embargo, necesitan lidiar con la frustración amorosa, los conflictos existenciales y las dificultades en cuanto a sus escrituras.

### 3 PROXIMIDADES ENTRE LAS NOVELAS

A principio es posible puntuar la primera aproximación entre las novelas, como el destino elegido por los protagonistas. Según Rainer Gonçalves Sousa, maestro en Historia, en su artículo Historia de la literatura francesa, la literatura del siglo XX fue el resultado de un período histórico y social problemático debido, por ejemplo, a las grandes guerras mundiales, las revoluciones sociales y tecnológicas y al mayo de 1968. Todo esto contribuyó a la formación de movimientos literarios y artísticos innovadores, también con la influencia de escritores de todo el mundo como Franz Kafka, Ernest Hemingway, James Joyce y Jorge Luis Borges. Así, París se convirtió en un destino necesario y abordado por los escritores de la época, como Oscar Wilde, Henry Miller, Julio Cortázar y Alfredo Bryce-Echenique. La ciudad fue reconocida por ser un centro cultural y es por eso que los dos protagonistas van para allá, con la intención de estudiar y desarrollar una novela.

La experiencia de los protagonistas en París presenta algunas similitudes como la dificultad con la escritura que los dos compartían, pero también discrepancias con respecto a la clase social en la que cada uno se encontraba. Horacio, por ejemplo, no siguió estudiando y muchas veces tuvo que vivir a favor; vivió modestamente del dinero que le enviaban algunos familiares, pero hacia trabajos ocasionales y el romance que deseaba desarrollar porque estaba en la cuna de la alta literatura no tuvo éxito. “Abrazado a la Maga, esa concreción de nebulosa, pienso que tanto sentido tiene hacer un muñequito con miga de pan como escribir la novela que nunca escribiré o defender con la vida las ideas que redimen a los pueblos” (CORTÁZAR, 1995, p. 17).

Martín, de familia burguesa que le proporcionaba cheques para sobrevivir en Europa, se fue a estudiar a la Sorbona. Sin embargo, tuvo que lidiar con problemas que no encontró al leer a Hemingway, su autor favorito, como la no renovación de la beca de estudios, la pérdida de objetos personales que se hundieron, el robo de sus escritos y también problemas con la escritura, lo que generó cierta frustración en el personaje. “Tentava escrever novamente meus primeiros contos, os que me roubaram no meu regresso da Itália e da Grécia, mas era inútil. Quanto mais escrevia mais me empipocava, e já estávamos em pleno verão” (ECHENIQUE, 1988, p. 87).

Se observa que aunque los personajes vivan en distintos patrones de vida, sufren de angustias similares. Ir a París representó un crecimiento intelectual, tanto que para Martín, el hundimiento de sus libros y algunos objetos personales representó un bagaje cultural que

quedó atrás “ – Afundou em Duquerque com meu passado cultural- eu disse” (ECHENIQUE, 1988, p. 65), marcando el inicio de una nueva temporada, ya que estudiaría en el centro de la cultura literaria, Punto de formación de grandes escritores y movimientos artísticos

Las dos narraciones se contextualizan en períodos de malestar social, en Rayuela es posible observar el surgimiento de la revolución estudiantil. El mayo francés se refiere a una cadena de reclamos en todo el mundo que comenzó en una Universidad de París, por lo que la mayoría de los manifestantes estaban formados por los propios estudiantes que cuestionaban cuestiones políticas como la carrera armamentista, la bipolarización y el capitalismo. Además, abogaron por los derechos individuales, fortalecieron la lucha de negros, mujeres y homosexuales, denunciaron las guerras, exigieron democratización y exigieron mejores condiciones de trabajo cuando la clase trabajadora se unió a la causa iniciando huelgas. Martín Romaña vive este momento histórico, principalmente porque Inês es parte de esta resistencia.

A título de informação geral, e com risco de me tomarem pelo maior dos repetidores de palavras, vou dizer o que tantas vezes se tem dito e escrito na França sobre o maio de 68. Isto é, que nunca se têm dito e escrito tantas coisas sobre um acontecimento social, como as que se têm dito e escrito na França sobre o maio de 68. (ECHENIQUE, 1988, p. 260)

A la espera de un mejor entendimiento andaban muy excitados y continuamente salían a sus ventanas o a la puerta de calle para cambiar impresiones con la señora de Gutusso, don Bunche, don Crespo y hasta con Gekrepten si andaba a tiro. Lo malo era que en esos días se hablaba mucho de revolución, de que Campo de Mayo se iba a levantar, y a la gente eso le parecía mucho más importante que la adquisición de la clínica de la calle Trelles. (CORTÁZAR, 1995, p. 236)

### 3.1 INDICIOS EXISTENCIALISTAS

Según Sartre en su obra *El existencialismo es un humanismo* (1970), la concepción existencialista afirma que el hombre es libre y responsable de sí mismo, por lo que el movimiento investiga temas como la angustia y la soledad. Dentro de las novelas se nota estos sentimientos en los personajes, especialmente después de ser dejados por la mujer que aman, hasta el punto de que los dos desarrollan depresión neurótica.

Martín Romaña ya ha empieza la narrativa informando sobre su crisis positiva. Los rasgos existencialistas se pueden observar en las propias prácticas del personaje, ya que denuncian sus inquietudes a través de su exageración y preocupación excesiva por no molestar a nadie, incluso si su vida está en peligro. Tales actitudes muestran su dificultad para comprender su lugar en el mundo, lo que resulta en conflictos internos e interpersonales. “*Ái me pegou a solidão. Essa tristeza tão grande que me pega às vezes quando por nenhum lado se manifesta em mim o gregário imbecil e ao contrário se manifesta até a angústia minha capacidade de não suportar*” (ECHENIQUE, 1988, p. 91).

A pesar de luchar internamente contra estos sentimientos la ruptura con Inés lo lleva al ápice de su angustia, lo que lo lleva a conocer a Octavia de Cádiz, es una conjetura que ella es una creación de su imaginación que sirve como escape a las situaciones cotidianas que le causan incomodidad al escucharlo sin juicios.

- Agora você tem que regressar ao hotel, Martin Romaña.
- Como sabe? Como sabe o meu nome?
- Não sei de nada. Você sim é que sabe, Martin Romaña. E isto me basta, a título de informação.

Octávia de Cádiz, disse Martin, dando-lhe as costas, para não ver o resto. E até hoje continua se perguntando por que a batizou imediatamente com o nome de Octávia de Cádiz. (ECHENIQUE, 1988, p. 181)



Oliveira también experimenta una angustia existencial que a veces surge repentinamente, este sentimiento está vinculado a varios factores como la dificultad de desarrollar su novela. Se observa que su búsqueda por la Maga es un intento de llenar un vacío que ya existía pero que aumentó después de su partida. Aunque muchas de sus acciones le molestaban, mientras tanto, quería ver el mundo a través de sus ojos, debido a la característica poética como ella veía la vida. La angustia de Oliveira alcanza tal profundidad que cuando no encuentra a la Maga, la ve en Talita, alcanzando el ápice de su ensueño.

- Me estoy atando los zapatos, contento, silbando, y de pronto la infelicidad. Pero esta vez te pesqué, angustia, te sentí previa a cualquier organización mental, al primer juicio de negación. Como un color gris que fuera un dolor y fuera el estómago. Y casi a la par (pero después, esta vez no me engañas) se abrió paso el repertorio inteligible, con una primera idea explicatoria: «Y ahora vivir otro día, etc.» De donde se sigue: «Estoy angustiado porque... etc.» (CORTÁZAR, 1995, p. 295)

Al emprender un proyecto de novela revolucionaria, Cortázar operó desde concepciones surrealistas y existencialistas, resultado de esto fue ubicar a los personajes dentro de un problema que los lleva al cuestionamiento personal y del universo que lo rodea. Él discute esto en su texto *Teoría do túnel* (1947) en el que expone su inquietud con respecto a la reflexión del hombre ante el mundo.

O existencialismo não cultiva sua solidão como condição autêntica do homem, assume-a para transcendê-la; nisso está a luta, e nela a grandeza. O homem se angustia luciferinamente porque *sabe* que lhe foi dado ser mais, ser ele e também outro, ser em outro, escapar do solipsismo. (CORTÁZAR, 1947, p. 61)

En *Rayuela*, Cortázar logró poner en práctica las teorías sobre la novela de su libro *Teoría do túnel* (1947), uniendo así, existencialismo y Surrealismo para formar un nuevo Humanismo. El propósito era llegar a la totalidad del hombre y su proceso de construcción individual y con el mundo, por lo que los personajes de la novela fueron creados a partir de este pensamiento que los sitúa en la realidad caótica del mundo y les atribuye libertad para asumir la responsabilidad y las consecuencias de sus propios actos. Esta concepción también fue utilizada por Bryce-Echenique para crear a Martín Romaña consciente de sus acciones, de modo que el personaje se angustia al pensar en sí mismo y en su existencia.

## 4 INFLUJOS SURREALISTAS: La narración, el metalenguaje y el lector.

### 4.1 Narración

*Rayuela* es narrado en primera persona, siendo Horacio el personaje narrador, y en tercera persona por medio de un narrador omnisciente. Cuando Horacio narra, se nota la presencia del flujo de la conciencia, esa es una técnica narrativa que trata de describir los pensamientos del personaje. Así, en algunos momentos, la lectura puede parecer compleja porque el protagonista se pierde en sus reflexiones, deseos y acciones.

Una característica del surrealismo, definida por André Breton autor del manifiesto surrealista (1924) es el automatismo psíquico, la intención de esta corriente era superar la limitación del pensamiento, otorgando la expresión completa del subconsciente.

O surrealismo foi, contudo, o primeiro esforço coletivo na busca de uma restituição de toda a atividade humana às dimensões poéticas. Movimento marcadamente existencial

(sem idéias preconcebidas sobre o termo e suas implicações metafísicas), o surrealismo concebe, aceita e assume o empreendimento do homem a partir de e com a Poesia. (BRETON, 1924, p. 55)

Aunque la obra de Cortázar contenga rasgos surrealistas, como la liberación del pensamiento lógico, su proyecto se dirigió en una posición contraria a la del automatismo, por lo que utilizó la desautomatización del lenguaje para causar una extrañeza en el mensaje y desactivar el automatismo del lenguaje.

É necessário desmascarar a aparência e sua expressão quitinosa, a fim de reproduzir a visão intersticial do mundo. Desautomatizar a linguagem, desautomatizando a percepção do mundo, é o único meio de se conseguir o efeito de estranhamento sobre o leitor. (ARRIGUCCI, 1973, p. 53)

Es posible observar que la escritura Cortazariana está inserta en un contexto que propone la ruptura del lenguaje, su plan era destruir los códigos ya desgastados, escapar del tradicionalismo estético y no someterse a los límites idiomáticos, para ello, el autor recurrió a recursos verbales, así como a metáforas, juegos de palabras e ironía, atacando así, la literatura, David Arrigucci (1973) llamará lenguaje rizado, ya que se vuelve contra sí misma.

Su objetivo era componer una nueva forma de escribir novela, esta nueva concepción sugiere aniquilar la literatura, la subordinación de la estética y la insumisión del lenguaje poético con la intención de promover una poética antropológica que manifestara al hombre enteramente a través de la palabra. Para él, la literatura debe expresar la totalidad del hombre. Creyendo esto, concibió una obra que no se moldeaba en patrones estilísticos convencionales, que planeó en *Teoría do túnel* (1947) y realizó en *Rayuela*, reemplazando el enunciativo lógico por el enunciativo poético.

Essa agressão contra a linguagem literária, essa destruição de formas tradicionais tem a característica própria de um túnel; destrói para construir. É bem sabido que basta deslocar alguma atividade de sua ordem habitual para produzir alguma forma de escândalo e de surpresa. (CORTÁZAR, 1947, p. 34)

Remontando esses conceitos ao analisar os romances, percebe-se a dualidade do Existencialismo figurado em Horacio, e do Surrealismo na Maga disposta no cotidiano do casal. Desse modo fica evidente que a essência livre da Maga, contrapõe a necessidade de uma lógica como é para Horacio, que tem a necessidade de racionalizar tudo, por isso busca ter um pouco da energia da dela. Não obtendo êxito em ver o mundo como ela, condescende em admirá-la e ser conduzido em alguns momentos por sua irracionalidade.

Al analizar estos conceptos en las novelas, se percibe la dualidad del existencialismo figurado en Horacio, y del surrealismo en la Maga dispuesto en la vida cotidiana de la pareja. Así es evidente que la esencia libre de la Maga, se opone a la necesidad de una lógica como lo es para Horacio, que tiene la necesidad de racionalizar todo, por eso que busca tener algo de su energía. Al no lograr ver el mundo como ella, acepta a admirarla y dejarse llevar a veces por su irracionalidad.

La Maga se peinaba, se despeinaba, se volvía a peinar. Pensaba en Rocamadour; cantaba algo de Hugo Wolf (mal), me besaba, me preguntaba por el peinado, se ponía a dibujar en un papelito amarillo, y todo eso era ella indisolublemente mientras yo ahí, en una cama deliberadamente sucia, bebiendo una cerveza deliberadamente tibia, era siempre yo y mi vida, yo con mi vida frente a la vida de los otros. (CORTÁZAR, 1995, p. 15)

En la vida exagerada de Martín Romaña, él es el narrador personaje, por lo tanto la historia está narrada en 1ª persona del singular y se nota marcas de oralidad en sus relatos. Además, es evidente el flujo de conciencia y la exageración en la que narra cada episodio de su vida, como en el instante en que sus libros se hunden, o cuando su maestra le entrega el cuaderno azul, él relata el episodio como si ocurriera un musical, expresando sus sentimientos de una manera poco lógica. Se sabe que esta actitud es el resultado de los flujos surrealistas que sirvieron de base para la constitución de la novela.

Ficamos comovidos. Charamama e eu nos comovemos ainda mais. Já soam os violinos e as trombetas do mariachi, já se escuta aquela canção, o caderno azul é a própria Merceditas quem o entrega a mim, após tê-lo inaugurado: Não o fiz conhecer todos esses autores para que se perdesse na vida, Martín Romaña. Charamama bendiz a união de uma partida e um regresso, se escutam mais fortes os violinos e as trombetas, o caderno azul é a própria Merceditas quem o entrega a mim, já inaugurado, canta Pedro Vargas: e voltar, voltar, voooltaaar, como nunca a emoção nos paralisa, até a poltrona Voltaire: como se sentisse melhor... (ECHENIQUE, 1988, p. 19)

Así, es notable que las dos novelas aquí analizadas contienen en su estructura manifestaciones surrealistas a partir de la composición de sus personajes que desplazan la obra a una estética que huye de los estándares convencionales, porque para Breton Surrealismo es el “Ditado do pensamento, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral” (BRETON, 1924, p. 10).

#### 4.2 El metalenguaje y el lector

La embestida cortazariana creó una novela que no se limitaba a la vida de los personajes, sino también a sus relaciones interpersonales y con el espacio que los rodeaba. En Rayuela Horacio cuestiona su escritura, su existencia y lo discute con sus colegas, el Club de la Serpiente. Las notas de Morelli son uno de los temas principales que alimentan la novela, es el personaje escritor que ejecuta el plan de Cortázar, debatiendo en su propia obra temas relacionados con la literatura, el lenguaje y la escritura, por ejemplo, revelando su carácter metalingüístico y la presencia de la crítica y la ficción en un mismo espacio.

Por supuesto, Morelli no cree en los sistemas onomatopéyicos ni en los letrismos. No se trata de sustituir la sintaxis por la escritura automática o cualquier otro truco al uso. Lo que él quiere es transgredir el hecho literario total, el libro, si querés. A veces en la palabra, a veces en lo que la palabra transmite. Procede como un guerrillero, hace saltar lo que puede, el resto sigue su camino. No creas que no es un hombre de letras. (CORTÁZAR, 1995, p. 356)

Siguiendo el tablero propuesto por el autor, la lectura empieza en el capítulo 73 en el que Horacio reflexiona sobre la relevancia de la literatura para él, ya en el capítulo 99, citado anteriormente, el club discute sobre el lenguaje, el mismo lenguaje de ruptura que Cortázar aplica en la novela. Se entiende, de esta manera, que Rayuela es la novela escrita en notas, por Morelli, que fue organizada por el club de la serpiente. “En un tiempo Morelli había pensado un libro que se quedó en notas sueltas.” (CORTÁZAR, 1995, p. 287), es posible observar que este procedimiento confirma el metalenguaje utilizado ingeniosamente al articular la teoría de la novela dentro de ella. Coyuntura similar se encuentra en La vida exagerada de Martín Romaña, porque el protagonista expone a Octavia su disgusto por la novela que no pudo concluir, para ello utiliza el cuaderno azul que es la novela aquí examinada.

Cuántas veces me pregunto si esto no es más que escritura, en un tiempo en que corremos al engaño entre ecuaciones infalibles y máquinas de conformismos. Pero preguntarse si sabremos encontrar el otro lado de la costumbre o si más vale dejarse llevar por su alegre cibernética, ¿no será otra vez literatura? (CORTÁZAR, 1995, p. 305)

Otro diálogo entre las narrativas es el papel del lector para las obras. Rayuela fue construída pensando en el lector, el autor le da autonomía para decidir cómo quiere jugar, es decir, leer. Aportando dos opciones de lectura, Cortázar añade también una pluralidad de interpretaciones en un mismo texto, además de las preguntas de los personajes, que de manera recurrente se convierten en una reflexión también del lector que sigue haciendo eco más allá de la lectura de la novela. Del mismo modo ocurre en la exagerada vida de Martín Romaña que mediante el uso de la narración en primera persona transmite una sensación de intimidad con el lector, la idea es hacer del lector un agente activo de la obra. Como puntúa Arrigucci:

Desnuda-se, por outro lado, procedimentos técnicos por alusão direta no próprio texto ficcional, provocando o efeito de estranhamento que quebra a ilusão realista e desmascara o laboratório literário, convidando o leitor a participar do jogo de ficção, a passar de um mero consumidor passivo a consumidor ativo do texto. (ARRIGUCCI, 1973, p. 22)

En Rayuela el lector participa eligiendo cómo quiere leer, decidiendo el desenlace de algunos episodios, como se mencionó anteriormente sobre el posible suicidio de Oliveira y penetrando en las reflexiones que se plantean en medio a los debates. El siguiente fragmento fue tomado del tablero de orientación de la novela, que desde el principio ya expone lo que le espera al lector.

A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros. El primero se deja leer en la forma corriente, y termina en el capítulo 56, al pie del cual hay tres vistosas estrellitas que equivalen a la palabra Fin. Por consiguiente, el lector prescindirá sin remordimientos de lo que sigue. (CORTÁZAR, 1995, p. 3)

En Martín Romaña, el lector también participa reflexionando con el personaje, pero sobre todo, participa junto al protagonista, en sus situaciones exageradas, crisis, inseguridad y todo tipo de sentimientos que Martín comparte en su narración. Aún así, Martín advierte en la primera página que su deseo es llevar al lector a una interpretación profunda como dice el fragmento a continuación.

Cabe advertir, também, que a semelhança da qual foram tomados os fatos não será amiúde uma simples coincidência, e o que pretendo é levar a cabo, modéstia a parte, muita ilusão e justiça distributiva, um esforçado exercício de interpretação, entendimento e carinho multidirecional, do tipo veremos e que se passou por aqui. (ECHENIQUE, 1988, p. 15)

Según Gomes (2014), el lector idealizado por Morelli es semejante a la teoría del Lector Modelo propuesto por Umberto Eco, porque esta categoría de lector es capaz de contribuir a la organización de la narrativa, ya que se mueve sobre el texto. Por lo tanto, concibe Horacio como lector-coautor cuando es invitado a organizar la novela. El miedo al personaje hizo que Morelli revelara la dinámica versátil que la novela denota.

O receio de Horacio, em promover o caos na obra vanguardista do escritor francês, ao organizar seus papéis e cadernos, é desfeito pelo próprio Morelli, quando ele diz que, em cada releitura, o livro se reconfigura e se reordena. Sua sequência é móvel a cada manuseio do leitor. (GOMES, 2014, p. 101).

La organización emprendida por Horacio y el Club de la Serpiente es similar a la realizada por el lector de la novela, porque puede reordenar las notas en cada lectura efectuada, porque este era el objetivo principal de Morelli al escribirlas. Aquí está la creación de una nueva categoría de lector que ajusta la calidad del personaje Martín Romaña, como siendo un lector empírico, porque es posible experimentar los procesos de la escritura, es decir, bloqueos, pérdidas, desafecciones, incluso “uma certa vergonha de ter aceitado escrever um romance por encomenda” (Echenique, 1988, p.310). Así, el protagonista muestra en su diario el aprendizaje obtenido al experimentar todo el orden de los acontecimientos que le siguen en un intento de escribir su novela.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Se concluye que Cortázar al teorizar en *La teoría del túnel* una rebelión que comienza dentro del texto para proponer una nueva manera de hacer novela, manejó de la ludicidad, pues jugó con las posibilidades del lenguaje, criticando y burlándose de la propia literatura. Este rasgo subversivo identificado en *Rayuela*, se originó de movimientos vanguardistas como el Surrealismo y el Existencialismo que permitieron la elaboración de una técnica que posibilitó la confluencia de crítica y ficción en un mismo ámbito. Tal hazaña revirtió en producciones literarias posteriores como en *La vida exagerada de Martín Romaña* que se publicó dieciocho años después en la ejecución del proyecto cortazariano.

La fuerza impulsora de la correlación intertextual entre las novelas es el metalenguaje, porque a través de él los autores desarrollaron textos que discuten sobre su propio proceso formativo para hacer que el lector sea un agente activo de la narrativa, de modo que tenga la libertad de moverse a través del libro y realizar una lectura exclusiva, creando, así, un montaje único de la obra. Esto se debe a las particularidades surrealistas que subyacen a las narrativas por su naturaleza fragmentada y caótica que irradia en la organización de la novela de Cortázar y más tarde en la de Bryce Echenique.

Las interlocuciones identificadas en las novelas hacen referencia al carácter existencialista del que los protagonistas están equipados por exhibieren conflictos existenciales y profundas angustias que los llevan a la locura debido a la obstinada búsqueda de sus restauraciones a través de la escritura de una novela que no tiene éxito. Además, se nota la relación entre América del Sur y Europa debido a la transición de los personajes que buscan en París, la cuna cultural de la época, la llave que abriría la puerta para el desarrollo de sus escrituras. También es posible notar que el abandono de la mujer amada de cada protagonista contribuyó al desarrollo de la locura que los llevan al delirio a punto de reflejarlas otras mujeres, en el caso de Horacio, la Maga y de crear a Octavia de Cádiz, en el caso de Martín Romaña.

Finalmente, al comparar las obras mencionadas, fue posible mapear los pilares de la técnica de Cortázar, es decir, el surrealismo y el existencialismo y esbozar las implicaciones entre teoría y ficción en la literatura contemporánea, a través de los valores estéticos del género narrativo novela.

## REFERENCIAS

- BELLUCCO, Geraldo Augusto de Lemos. **Utopia em Jogo**: Faces do Poeta e do Narrador em *Rayuela*. Tese (mestrado)- Ciência da Literatura. Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BRETON, André (1924). **Manifiesto do Surrealismo**. Disponível em: [https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/manifiesto\\_surrealista.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/manifiesto_surrealista.pdf). Acesso: 28/02/2022.
- BRYCE-ECHENIQUE. **A vida Exagerada de Martín Romaña**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Schwarcz. 2019.

CORTÁZAR, Julio. “Teoria do túnel” .In\_\_\_\_ .**Obra crítica**. Saúl Yurkievich. Tradução de Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999 . v. 1 p.14-46.

GOMES, Adriana de Borges. **Um tal Morelli, coautor do Quixote**: a leitura como poética da escritura. Tese (doutorado interinstitucional) – Programa de pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e Estudos da linguagem, Universidade do Estado da Bahia. Rio Grande do Sul e Bahia. p. 370. 2014.  
JR, Davi Arrigucci. **O escorpião encalacrado**: O labirinto visto de fora: a ruptura e o sistema. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SARTRE, Jean- Paul. **O existencialismo e um humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel,1970.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Literatura Francesa**. História da literatura do mundo. Disponível em:  
<https://www.historiadomundo.com.br/francesa/literatura-francesa.htm>. Acesso em: 24 de fev. de 2022.

# LA PRONUNCIACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CLASE: DE LA TEORÍA HACIA LA PRÁCTICA

Carla Aguiar Falcão (IFRN)<sup>1</sup>

José Rodrigues de Mesquita Neto (UERN)<sup>2</sup>

## 1 CONSIDERACIONES INICIALES

La enseñanza de la pronunciación es esencial en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Su importancia deriva de su papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de producción y comprensión oral, ya que es a través del conocimiento de cómo se articulan los sonidos, sus características, la velocidad del habla y las particularidades de la entonación que los estudiantes serán capaces de producir y distinguir los sonidos y las estructuras prosódicas de la lengua estudiada, haciéndola inteligible.

Así, este trabajo tiene como objetivo general reflexionar sobre el papel de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera. Además, como objetivos específicos, proponemos discutir la importancia de la enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera y contribuir, a través de orientaciones, con algunas pautas para el tratamiento de sus elementos en el aula.

A lo largo de este artículo intentaremos contestar las siguientes preguntas: ¿Por qué y cómo enseñar la pronunciación? y ¿Qué contenidos enseñar? Nos basaremos en autores como Cantero (1999), Fernández (2007), Mellado (2012), entre otros.

Justificamos la importancia y relevancia de esta temática, puesto que el lugar dado a la enseñanza de la pronunciación, a lo largo de los años, fue minimizado y tratado como el simple hecho de escuchar y repetir o de corrección fonética. Además, al reflexionar sobre nuestras prácticas, desarrollamos nuestra criticidad y evolucionamos nuestra práctica docente.

Este artículo se divide en dos partes principales, salvo las consideraciones iniciales y finales. En la primera, trataremos sobre algunos conceptos clave como: pronunciación, oralidad, corrección fonética, etcétera. También enseñamos algunos estudios sobre cómo trabajar la pronunciación en clases comunicativas. Por fin, en la última sección, proponemos algunas orientaciones para el tratamiento de los elementos fónicos en las clases de español como lengua extranjera.

## 2 LA PRONUNCIACIÓN: ¿QUÉ ES?

Iniciamos este apartado subrayando la diferenciación existente entre oralidad y pronunciación. La primera “es una destreza lingüística relacionada con la producción del discurso. Sus capacidades comunicativas engloban tanto conocimientos socioculturales y pragmáticos como requiere dominio de pronunciación, léxico y gramática de la lengua

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pelo PPGEL (UFRN), docente da Diretoria Acadêmica de Ciências do IFRN, campus Natal-Central, Natal, Rio Grande do Norte, carla.falcao@ifrn.edu.br.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pelo PPGL (UERN), docente do departamento de Letras Estrangeiras da UERN campus de Pau dos Ferros, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, josemesquita@uern.br.

extranjera” (MESQUITA NETO, 2021, p. 90). Ya la segunda, puede ser entendida como un conjunto de aspectos articulatorios y perceptivos de elementos segmentales y suprasegmentales de una lengua (FALCÃO, 2010). Es decir, la pronunciación es un aspecto lingüístico que compone la oralidad. Señalamos que, a pesar de ello, hay que destinar momentos específicos para la enseñanza de la pronunciación, pues actividades orales no pueden ser entendidas como sinónimas de actividades de pronunciación.

De ese modo, la enseñanza de la pronunciación se caracteriza por un conjunto “de estrategias que posibilitan al estudiante percibir, entender y producir eficazmente un discurso oral” (FARIAS, 2014, p. 48). Subrayamos que la práctica de la pronunciación no se da solamente en el momento de articulación de los sonidos, sino parte de la percepción, visto que, difícilmente los aprendientes podrán producir adecuadamente un sonido de determinada lengua extranjera si no son capaces, al menos, de discriminarlo de forma auditiva (OLIVÉ, 2004).

Mesquita Neto (2020) afirma que los materiales didácticos se centran en actividades que no promueven la enseñanza de la pronunciación, sino se enfocan en la práctica de la corrección fonética. Ese término puede ser entendido como técnicas y estrategias aplicadas para sanar las dificultades de pronunciación que el profesor considera necesario corregir (MELLADO, 2012). Lo ideal es que la corrección fonética sea aplicada en un momento posterior a la enseñanza de la pronunciación, o sea, se corrige tras la aplicación de la enseñanza de la pronunciación (percepción, reflexión y producción).

Tras esas aclaraciones, exponemos algunos pasos metodológicos pensados en la enseñanza de la pronunciación sin alejarse del enfoque comunicativo.

## 2.1 Propuestas comunicativas: una mirada hacia la práctica de la pronunciación

Algunos teóricos, profesores y estudiosos proponen algunas prácticas para una mejor producción de los sonidos del habla dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua. En este artículo, elegimos tres: Celce-Murcia et. al (1996), Fernández (2007) y Mesquita Neto (2021).

Iniciamos presentando la propuesta desarrollada por Celce-Murcia et al. (1996) que contempla cinco etapas:

- 1º) Descripción y análisis: se busca presentar explícitamente la función de la temática tratada, o sea, el elemento fónico estudiado;
- 2º) Discriminación auditiva: son actividades de escucha con la intención de ejercitar la diferenciación perceptual;
- 3º) Práctica controlada: actividades del tipo mecanicista, normalmente caracterizadas por la repetición;
- 4º) Práctica guiada: se eligen actividades en las cuales el docente puede controlar el elemento fónico que se quiere practicar; y
- 5º) Práctica comunicativa: el alumno debe practicar el elemento fónico estudiado del modo más libre posible, enfocándose en la forma y en el contenido.

Fernández (2007) propone un modelo de actividades semejante al de Celce-Murcia et. al (1999), pero más resumido, visto que se divide en solamente tres pasos, a saber:

- 1º) Percepción: práctica de escucha enfocándose en el detalle fonético del elemento fónico estudiado;
- 2º) Práctica controlada: los alumnos deben repetir frases que contengan el sonido estudiado para acostumbrarse a su articulación dentro de la cadena hablada. En esta etapa, el docente debe buscar los contextos léxicos y gramaticales que sean



más adecuados para el nivel de los estudiantes y el contenido de pronunciación que quieren trabajar;

- 3º) Práctica libre: corresponde al uso de elementos de pronunciación en situaciones comunicativas espontáneas y significativas, a partir de las cuales el alumno podrá comprobar la interdependencia entre la forma fónica y el contenido semántico en intercambios comunicativos reales. (FERNÁNDEZ, 2007).

Por fin, la propuesta de Mesquita Neto (2021) está pensada en una clase comunicativa basada en la pronunciación, pero que también contemple elementos lexicales y gramaticales. Para ello, el autor divide su unidad didáctica en cuatro etapas:

- 1ª) Para calentar: introducción a la temática comunicativa de la clase, posibilitando la interacción y el relajamiento entre los alumnos y el profesor;
- 2ª) Conociendo el sonido: explicación explícita del elemento fónico, mostrando su realización y articulación. Inicialmente se centra en la percepción de los sonidos con la finalidad de que los estudiantes los entiendan y se fijen en las diferencias contextuales (posición dentro de la palabra o diferencias de producción regional). La ortografía puede ser utilizada en un momento posterior, como auxilio;
- 3ª) A comunicarse: como los discentes ya adquirieron consciencia de la realización del sonido, se presentan ejercicios prácticos, ejemplo, situaciones comunicativas para que puedan desarrollar la oralidad; y
- 4ª) Para finalizar: se trabajan con actividades mecánicas de repetición o de pares mínimos con la finalidad de realizar la corrección fonética. También se hace uso de la escritura basadas en el léxico de la unidad y en los sonidos estudiados.

## 2.2 Resumen teórico

Podemos verificar que todas las propuestas, sean con más o menos etapas, se preocupan en ejercitar la percepción, o sea, el detalle fonético, permitiendo al estudiante reflexionar sobre las posibilidades existentes del sonido y tratando, en parte, la sordera fonológica. Además de la percepción, las propuestas presentadas, buscan una práctica controlada, donde el profesor podrá trabajar la producción de sus alumnos de modo más específico y, solamente, después de ello, es que se busca una práctica libre o comunicativa.

Por lo tanto, creemos que la enseñanza de la pronunciación debe ser capaz de desarrollar la consciencia fonológica (ALVES, 2012) del alumnado, así como creemos en la importancia de actividades que contemplen la percepción (CANTERO, 1999; FARIAS, 2018). Para Ellis (2005), la intervención pedagógica debe ser constituida de medios que lleven al alumno a percibir el detalle del sonido que se está adquiriendo.

De esa forma, la instrucción explícita es un modo de desarrollar la pronunciación del estudiante y proporcionar el entrenamiento perceptual del detalle fonético. Por lo tanto, el discente será capaz de monitorear su producción. Por fin, dejamos claro que el docente no debe solamente hablar sobre la lengua, sino proporcionar al discente la oportunidad de escuchar y hablar.

## 3 PROPUESTA DIDÁCTICA

La pronunciación siempre está presente en nuestras interacciones comunicativas. En el aula, los intercambios comunicativos entre profesor y alumno, o entre alumnos, ya sean espontáneos o controlados, siempre están permeadas por elementos de pronunciación. Por

reconocer su importancia, reunimos sugerencias sobre contenidos y procedimientos que puedan contribuir positivamente a la práctica de los profesores de español y, por tanto, a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.

Sin embargo, resaltamos que no pretendemos abarcar todo lo relacionado con la pronunciación del español. Las propuestas aquí presentadas deben servir a los docentes como un banco de sugerencias a partir del cual puedan adaptar las ideas más adecuadas a su contexto de trabajo.

### 3.1 ¿Qué enseñar?

A la hora de planificar las clases, definir los objetivos didácticos debe ser una cuestión fundamental para el profesor de idiomas. En el caso específico de la pronunciación del español, el docente debe pensar en cuestiones como qué norma del idioma se enseñará y qué contenidos se estudiarán de acuerdo con el nivel en el que enseña.

En cuanto a la norma a enseñar, sugerimos que el profesor enseñe aquella con la cual se identifica sin presentarla como la única forma “correcta” de la lengua ni censurar otras variaciones presentadas por los alumnos. Lo ideal sería ofrecer a los alumnos muestras de otras variedades de acentos a los estudiantes para que se acerquen a la realidad de la lengua hablada. En este sentido, coincidimos con las ideas de Carbó et al. al señalar que:

aunque en una primera etapa quizás sea más conveniente circunscribir la enseñanza a la de una única variante, resultará imprescindible contemplar también las variaciones sociales y locales, especialmente, las características diatópicas con amplia extensión territorial (seseo-ceceo, yeísmo, aspiración, etc.) no para que los estudiantes las incorporen a sus producciones orales sino para ampliar sus conocimientos y mejorar su comprensión del español. (CARBÓ et. al, 2003, p. 172).

Respecto al contenido, defendemos la enseñanza de elementos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación. Para una elección de temas más específica, sugerimos las siguientes indicaciones:

[...] en el momento en que el profesor entra en contacto con sus alumnos se hace del todo imprescindible un estudio de su interlengua. Una vez conocidos, en la teoría y en la práctica, los principales problemas, llega el momento de establecer una jerarquía de los errores detectados, que llevará, naturalmente, a programar una progresión de los contenidos. (LLISTERRI, 2003, p. 92).

Reforzamos aquí la necesidad de incorporar los elementos suprasegmentales al programa de estudios de la lengua española, ya que estos incluyen otros factores que afectan la pronunciación y pueden garantizar la inteligibilidad de las interacciones comunicativas. Además, es a través de ellos que “se transmiten contenidos significativos que ni el léxico ni la sintaxis por sí solos podrían aportar”. (FERNÁNDEZ, 2007, p.76).

En definitiva, todos los docentes, independientemente de los semestres en los que impartan clases, deberán incluir elementos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación del español en su programa de enseñanza, seleccionados de acuerdo a la cantidad de conocimientos que quieren que sus alumnos adquieran en ese nivel educativo. Cabe mencionar que, en la medida en que los estudiantes presenten dificultades relacionadas con la producción o percepción de elementos de pronunciación, el docente puede modificar su programa inicial.

### 3.2 ¿Cuándo enseñar?

La definición del momento de enseñanza de la pronunciación puede basarse en dos aspectos: uno relacionado con el nivel de enseñanza y otro referido al momento de la clase. En cuanto a los niveles de enseñanza de la pronunciación en que deben abordarse, coincidimos con Guerrero (2004, p. 226) cuando afirma que “los contenidos fónicos no pueden considerarse conocidos de un nivel a otro, porque no es conocimiento que uno aprende, sino una habilidad que se adquiere para percibirlos y producirlos”. De esta forma, consideramos importante que los profesores enseñen la pronunciación en todos los niveles.

En relación con el momento de la clase para presentar los contenidos de pronunciación, Poedjosoedarmo (2004) aboga por la enseñanza de la pronunciación contextualizada. Para la autora, las características de pronunciación que son importantes para una determinada forma gramatical o léxica deben incorporarse a la lección que presenta estos contenidos.

Coincidimos con la opinión de la autora, pues al incorporar la enseñanza de la pronunciación a otros contenidos, el docente posibilita que el estudiante la perciba como parte realmente integrante de la lengua, principalmente porque puede verla en contextos concretos de realización. Así pues, proponemos que los profesores aprovechen el momento de la explicación o de la realización de ejercicios de otros contenidos gramaticales, léxicos, culturales o de cualquier otro tipo para introducir elementos de pronunciación en el aula. Asimismo, recomendamos tratarlos de forma más espontánea en situaciones como de las dudas de los alumnos o de la percepción de dificultad en la pronunciación de un sonido.

### 3.3 ¿Como enseñar?

Para una enseñanza eficaz de la pronunciación, además de saber qué temas tratar o cuándo abordarlos, el profesor también necesita definir cómo los trabajará. Se plantea aquí que el profesor establezca la siguiente progresión de actividades, divididas en tres fases didácticas, tal y como señala Fernández (2007): actividades de percepción, práctica controlada y práctica libre.

#### 3.3.1 *Actividades de percepción*

La primera fase, o de percepción, se refiere al uso de prácticas de escucha, para que el estudiante pueda llegar a conocer el sistema fonológico del nuevo idioma. Correspondería a la fase de sensibilización de los alumnos a los nuevos sonidos que se les presentarán. Las actividades auditivas utilizadas en esta fase deben privilegiar las estructuras del lenguaje simple, basadas en el uso de palabras aisladas o frases cortas tanto para la práctica de elementos segmentales como suprasegmentales.

Al ser la primera fase de la enseñanza de la pronunciación, recomendamos una mayor dedicación a esta etapa de percepción en el nivel inicial. Esto no significa, sin embargo, que no sea importante a lo largo del proceso de aprendizaje del idioma español. En niveles más avanzados, la fase de percepción puede ser útil para introducir a los estudiantes a otras variedades de acento, por ejemplo.

Para la práctica de elementos segmentales, en esta fase, sugerimos una actividad basada en el uso de pares mínimos de palabras con vibrantes simples y múltiples. Proponemos específicamente estos sonidos porque representan grandes dificultades de pronunciación para los brasileños estudiantes de español. En esta actividad, el alumno tiene en una página pares mínimos, como pero/perro, y, según una grabación o lectura del profesor, marcará la palabra

que escuche, dependiendo de si el sonido se pronuncia vibrante o múltiple. También se puede hacer un dictado de palabras, eligiéndolas aquellas que contengan los sonidos que el profesor quiera practicar con los alumnos.

En cuanto a los elementos suprasegmentales, proponemos para esta fase de percepción la práctica de la entonación a partir del uso de símbolos gráficos, que servirán para representar la inflexiones ascendentes y descendentes del tono de voz en los enunciados. El docente lee o presenta la grabación de un diálogo y pide que, mientras escuchan las oraciones, los estudiantes señalen con flechas si el tono sube o baja al final de cada oración.

### **3.3.2 Actividades de práctica controlada**

Tras la fase de percepción, debemos pasar al momento de realizar prácticas controladas. Para ello, el docente debe proponer a sus alumnos actividades de imitación o de reproducción de enunciados que se inserten en contextos comunicativos significativos, sin limitarse a la repetición de sonidos aislados para que se acostumbren a su articulación dentro de la cadena hablada (SÁNCHEZ; MATILLA, 1975). En esta fase, el profesor debe buscar los contextos léxicos y gramaticales más adecuados al nivel de los alumnos y los contenidos de pronunciación que quiere trabajar.

Para la práctica controlada de los elementos segmentales, sugerimos una actividad sencilla de ‘teléfono descompuesto’ por proporcionar el equilibrio entre la percepción y las habilidades de producción y ser un ejercicio dinámico que fomenta la participación de los estudiantes. En cuanto a los elementos suprasegmentales, planteamos la memorización y la recitación de poemas, así como la dramatización de algún texto o alguna música por parte de los alumnos.

### **3.3.2 Actividades de práctica libre**

La tercera fase corresponde al uso de elementos de pronunciación en situaciones comunicativas espontáneas y significativas, a partir de las cuales el estudiante podrá comprobar la “interdependencia de la forma fónica y del contenido semántico en los intercambios comunicativos reales”. (FERNÁNDEZ, 2007, p.169). Así, los estudiantes deben utilizar sus conocimientos en situaciones diferentes a las comúnmente propuestas en los libros de texto y realizadas en el aula por el docente, en las que crean producciones lingüísticas artificiales e idealizadas, muchas veces inconsistentes con la realidad fuera del aula.

Aún según Fernández (2007), las oportunidades para trabajar actividades de pronunciación relacionadas con la producción o percepción de sus elementos se darán en cualquier clase de producción de los estudiantes, independientemente de su nivel de dominio del idioma. De esta forma, el trabajo con la pronunciación a partir de las tres fases didácticas aquí presentadas puede realizarse en cualquier nivel educativo, y corresponde al docente aprovechar los momentos más oportunos para llevarlo a cabo.

Una idea que se aplica a la práctica libre de elementos segmentales es pedirle al alumno que haga un resumen oral de un libro o película que le haya gustado. Para la práctica libre de los suprasegmentales, sugerimos actividades que simulen debates sobre temas controvertidos o de interés común del grupo para motivar la producción de enunciados significativos en lengua española.

También sugerimos que cualquier práctica, ya sea de producción o de percepción, puede llevarse a cabo utilizando materiales de lenguaje auténtico. El contacto del alumno con ejemplos reales de la lengua permite ampliar conocimientos tanto lingüísticos como socioculturales.

## 4 CONSIDERACIONES FINALES

Volviendo a las preguntas traídas en las consideraciones iniciales, podemos obtener, de forma objetiva, las siguientes respuestas: a) ¿Por qué enseñar la pronunciación? La pronunciación es, sin lugar a duda, uno de los elementos más relevantes dentro del proceso comunicativo tanto que hay una gran preocupación por su corrección. Por lo tanto, si el profesor se preocupa por su corrección, cabe su enseñanza en las clases; b) ¿Cómo enseñar la pronunciación? Defendemos que la pronunciación debe ser ejercitada de forma explícita y basándose en tres pasos: percepción, reflexión y producción; c) ¿Qué contenidos enseñar? Buscando no alejarse de la práctica comunicativa, los contenidos deben ser pensados en la inteligibilidad, o sea, el profesor debe verificar qué problemas son más graves en su grupo y categorizarlos en por lo menos dos tipos, los que interrumpen la comunicación y los que no, siendo los del primer grupo, los que deben ser tratados inicialmente.

Planteamos indicar algunos procedimientos y contenidos para abordar la pronunciación en español y sugerir algunas actividades que contemplan elementos segmentales y suprasegmentales a partir de una progresión de prácticas de contenidos. Nuestra propuesta, sin embargo, no pretende limitar la actuación de los docentes, sólo debe servir como una sugerencia, que puede adaptarse a las peculiaridades de cada contexto de enseñanza. Sin embargo, enfatizamos que las actividades sugeridas aquí no deben considerarse como actividades completadas. El profesor debe ser consciente de la necesidad de adaptarlos a los objetivos y necesidades de su grupo de estudiantes, la duración y propósito del curso, la infraestructura disponible, entre otras variables, ya que todas ellas interfieren directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Creemos que esta investigación puede contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación, animando a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente y ayudándoles también, desde el conocimiento teórico, metodológico y didáctico, a trabajar los elementos de la pronunciación en clase de una manera más provechosa, que también beneficiará a los estudiantes en desarrollo de sus habilidades de producción y comprensión oral.

## REFERENCIAS

- ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. et al. **Consciência dos sons da língua**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- CANTERO, F. J. Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimientos. **Actas del I Congreso de Fonética Experimental**. Tarragona, 1999, p. 127-133.
- CARBÓ, C.; LLISTERI, J.; MACHUCA, M.J.; MOTA, C.; RIERA, M.; RÍOS, A. Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. In: **Estudios de lingüística de la universidad de alicante- elua**, 17, Alicante: 2003, p. 161-180.
- CELCE MURCIA et al., M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language – a psychometric study. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 141-172, 2005.
- FALCÃO, C. Ensino dos elementos suprasegmentais do espanhol: diagnóstico e proposta didática. In: Gines, A. T. (org.). **Estudos em lingüística aplicada ao ensino de espanhol** como língua estrangeira. Brasília: Ícone gráfica e editora, 2010.
- FARIAS, M. S. Reflexões sobre o ensino de pronúncia nas aulas de línguas estrangeira. In: RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. (orgs.). **Ensino de línguas estrangeiras: O que é? Como se faz?**. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- FARIAS, M. S. **La enseñanza de la pronunciación del español a estudiantes potiguarenses y cearenses: diagnóstico y propuesta didáctica**. 2018. 368f. Tese (Doctorado Español: investigación avanzada en lengua y literatura) – Facultad de Filología. Universidad de Salamanca, 2018.
- FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/libros. 2007.

- GUERRERO, A. I. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. 2004. 383f. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em ensino de Língua e Literatura). Universidad de Barcelona, Barcelona, 2004.
- LLISTERRI, J. La enseñanza de La pronunciación. In: **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, 2003, p. 91-114
- MELLADO, A. La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. In.: LAHOZ, J. M. et. al. **Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español**. Madrid: Editorial Edinumen, 2012.
- MESQUITA NETO, J. R. O ensino dos elementos fônicos no livro didático Nuevo Español en Marcha. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 3, p. 84–107, 2020.
- MESQUITA NETO, J. R. Ensino de pronúncia: uma abordagem comunicativa dos elementos segmentais. **Trama, [S. l.]**, v. 17, n. 42, p. 90–101, 2021.
- OLIVE, D. P. La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. **Revista redELE**, 1, junho, 2004.
- POEDJOSOEDARMO, G. **O Ensino da Pronúncia: por quê, o quê, quando e como**. São Paulo: SBS editora, 2004.
- SÁNCHEZ, A., y MATILLA, J. A. **Manual práctico de corrección fonética del español**. Madrid: SGEL, 1975.

# LA SALUD DE LOS ENFERMOS, DE JULIO CORTÁZAR: ANÁLISE DE DUAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO

Shirliane da Silva Aguiar

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, em alguma medida, amplia o olhar sobre o conto *La salud de los enfermos*, de Julio Cortázar (1914-1984), que compõe a obra *Todos los fuegos el fuego* (1966). O primeiro contato com esse conto foi durante o mestrado em Estudos da Tradução, no qual defendi a dissertação “*Mentiras piadosas – a metáfora da morte na adaptação fílmica do conto ‘La salud de los enfermos’, de Julio Cortázar*” (AGUIAR, 2017)<sup>1</sup>. Na dissertação, analisei tanto o conto supramencionado quanto o filme *Mentiras piadosas* (2009), dirigido por Diego Sabanés.

A análise comparativa desenvolvida neste trabalho aponta as nuances dos processos tradutórios realizados em duas traduções para o português brasileiro do conto cortazeano. A primeira tradução data de 1995 e foi realizada por Glória Rodrigues. A segunda tradução, realizada por Heloísa Jahn, pertence ao Volume 1 da *box* com dois volumes intitulada “*Todos os contos*” (2021), projeto da editora Companhia das Letras, vencedor do Prêmio Jabuti<sup>2</sup> na edição de 2022, no Eixo Produção Editorial, categoria Tradução.

Para a análise das traduções, busquei embasamento no que Lambert e van Gorp denominaram de “esquema sintetizado para a descrição de tradução”, considerando os elementos presentes nas edições como *dados preliminares*, *macronível*, *micronível* e *contexto sistêmico*. Além disso, foram apontadas algumas tendências deformadoras de Berman (2007) nas traduções que suscitaram este trabalho.

## JULIO CORTÁZAR E O CONTO LA SALUD DE LOS ENFERMOS

Na Embaixada da Argentina em Bruxelas, Bélgica, em 26 de agosto de 1914, nascia Julio Florencio Cortázar. Aos quatro anos de idade, Cortázar foi para a Argentina com os seus pais onde permaneceu até 1951, quando optou pelo autoexílio em Paris, na França, em virtude do difícil contexto político que impunha a ditadura peronista tanto para os intelectuais quanto para a sociedade argentina como um todo.

Escritor, tradutor e intelectual argentino, durante o seu exílio na França, Cortázar seguia produzindo em espanhol porque, para ele, manter a língua de sua nação em suas produções era, para além de uma simbologia de manutenção dos laços com a sua origem, um ato de resistência ao contexto político da época.

A morte de Cortázar ocorreu em 12 de fevereiro de 1984, em Paris. A causa da morte mais difundida é leucemia, com a qual muitos concordaram, inclusive, Aurora Bernárdez, sua primeira esposa e sua cuidadora durante os últimos meses de vida de Cortázar. No entanto, Cristina Peri Rossi (2001), amiga e confidente do autor, tem uma versão diferente. Segundo ela,

---

<sup>1</sup> *Mentiras Piadosas – A metáfora da morte na adaptação fílmica do conto “La salud de los enfermos”, de Julio Cortázar*. (Aguiar 2017). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28934>. Acesso em: 25 out. 2022.

<sup>2</sup> Prêmio Jabuti – Edição 2022. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2022>. Acesso em: 29 nov. 2022.

Cortázar padeceu de uma doença chamada, à época de sua constatação e morte, de “perda de defesas imunológicas” (ROSSI, 2001, p. 13), por ser uma doença que ainda não estava diagnosticada no meio médico.

Em um ato de confiança, Cortázar mostrou para Rossi uma placa negra em sua língua, identificada como sarcoma de Kaposi e, ela preocupada, apresentou Cortázar a um médico de sua confiança, doutor Javier Lentini. Conforme relato de Rossi (p. 14), Lentini confirmou que pelas análises feitas no sangue do contista era possível descartar a existência de um câncer, mas atribuía a rara doença a um vírus ainda desconhecido para o qual não havia um tratamento específico.

Alguns anos depois da morte de Cortázar, ainda de acordo com Rossi (p. 14), o Ministro da Saúde da França pediu demissão em virtude do escândalo do sangue contaminado de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA). Essa era uma informação relevante para supor que Cortázar havia sido vítima de SIDA. Dois anos antes de contrair a doença que o matou, Cortázar recebeu uma grande transfusão de sangue em virtude de uma hemorragia estomacal. Carol Dunlop, sua esposa à época, também faleceu, antes de Cortázar, em consequência da perda das defesas imunológicas provocada por um vírus desconhecido e por infecções oportunistas.

Antes de seu falecimento, Cortázar publicou diversas obras, entre novela, poesia, teatro e muitos contos, como o presente em *Todos los fuegos el fuego* (1966), *La salud de los enfermos*, cuja análise aqui desenvolvida envolve o texto original em espanhol e duas traduções para o português brasileiro.

O conto se desenvolve a partir da fragilidade da saúde de alguns de seus personagens, tendo como tema central o desejo de uma família de proteger a matriarca do sofrimento que a morte de seu filho mais novo, Alejandro, poderia causá-la. Em virtude da saúde frágil da matriarca, a família decide seguir com a *comedia piadosa* por tempo indeterminado, construindo uma história de sucesso para Alejandro, um jovem engenheiro que viajou para o Brasil para instalar uma fábrica em plena tensão política entre Brasil e Argentina.

Além de Mamá e Alejandro, entre os personagens da família, estão: Rosa, Pepa e Carlos, irmãos de Alejandro; tio Roque, irmão da matriarca; tia Clélia, esposa de tio Roque. Fora do núcleo familiar, mas mantendo uma relação direta com a família e com todas as mentiras contadas, temos Maria Laura, doutor Bonifaz e Manolita Valle. Maria Laura é uma personagem importante. Como namorada de Alejandro, ela também participou das histórias contadas para Mamá, embora sinalizasse o seu desacordo com a situação e levantasse a certeza de que Mamá já sabia de toda a verdade. Doutor Bonifaz, médico que cuidada da saúde dos familiares, sobretudo da Mamá, também é um pilar para a manutenção da mentira sobre a morte de Alejandro, posto que, nas análises que fazia sobre a saúde de Mamá, sempre apontava que ela não suportaria saber do falecimento do seu filho mais novo e que isso poderia agravar substancialmente a sua condição frágil de saúde. Manolita Valle, amiga de tia Clélia, tinha um sítio que serviu de base para esconder o real motivo da ausência de tia Clélia.

A necessidade da família de evitar o sofrimento da matriarca era o que movia o dia a dia dos personagens dentro e fora do contexto familiar. E todos tinham um papel importante na vida da Mamá: fazer companhia, ler as notícias, tomar chá, escrever as cartas para Alejandro. Tia Clélia, uma das pessoas que sempre estava presente na rotina da matriarca, também adocece, é internada e morre. Ao ser internada, tia Clélia foi afastada de Mamá. Para a família, essa quebra na rotina da casa passou a ser mais uma mentira contada à Mamá, sobretudo quando da morte de tia Clélia. A partir daí, ficava cada vez mais difícil sustentar as mentiras contadas sobre Alejandro, pois ele era o preferido de tia Clélia e Mamá insistia que ele deveria voltar a Buenos Aires para vê-la.

No final do conto, Mamá morre agradecendo o cuidado que todos tiveram com ela para evitar que ela sofresse, deixando a impressão em todos que, de alguma forma, ela sempre



soube que Alejandro havia morrido. Das muitas cartas forjadas em nome de Alejandro, a última chegou à residência de sua família três dias depois da morte de Mamá. Já tão envolvida na construção diária de proteção para evitar que Mamá soubesse da morte de Alejandro e tivesse sua saúde ainda mais comprometida, Rosa abriu a carta, começou a ler o que estava escrito e, quando já as lágrimas a cegavam, deu-se conta de que teria de pensar em como dar a Alejandro a notícia da morte de sua mãe.

## 2 BREVE ANÁLISE DAS TRADUÇÕES DE *LA SALUD DE LOS ENFERMOS*

Como dito na introdução deste trabalho, a análise aqui desenvolvida tem como texto-fonte, em língua espanhola, o conto *La salud de los enfermos* ([1966]2002), de Julio Cortázar, e, como textos-alvo, em língua portuguesa, duas traduções desse conto, realizadas, respectivamente, por Glória Rodrigues (Cortázar 1995) e Heloisa Jahn (Cortázar 2021), e que levam o mesmo título, “A saúde dos doentes”.

É relevante destacar que o ano de publicação da edição em espanhol aqui utilizada é posterior ao ano de publicação da tradução de Rodrigues. No entanto, por não constar nenhuma informação na referida edição que indique alguma alteração feita em relação ao original de 1966, optei por utilizá-la para que a análise fosse feita a partir de material de publicação similar (livro impresso).

Desenvolvi uma análise comparativa entre os textos supra. Para fins de identificação dos trechos utilizados na análise, temos: a) trechos do original de Cortázar (1966): OC (Original de Cortázar); b) trechos da tradução de Rodrigues (Cortázar 1995): TrR; c) trechos da tradução de Jahn (Cortázar 2021): TrJ. Além disso, consultei dicionários em espanhol<sup>3</sup> e em português<sup>4</sup> para desenvolver as observações feitas, por exemplo, no campo semântico.

Numa perspectiva de análise utilizando o esquema sintetizado para a descrição de tradução elaborado por Lambert e van Gorp (2011, Apêndice), no qual devem ser observados os *dados preliminares*, o *macronível*, o *micronível* e o *contexto sistêmico* que compõem as traduções, faz-se importante destacar algumas informações em relação à estrutura de apresentação das edições utilizadas na análise. Dessa forma, os *dados preliminares* identificados nas edições são:

Quadro 1 - Dados preliminares da obra

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
Publicada pela editora Suma de letras Argentina, a coleção <i>Punto de lectura</i> , em 2002, como primeira edição, traz a obra <i>Todos los fuegos el fuego</i> (1966) que é composta por mais sete contos de Cortázar, além	Publicada pela editora Record/Altaya, a coleção “Mestres da Literatura Contemporânea”, em 1995, traz a obra <i>Todos os fogos o fogo</i> que é composta por mais sete contos de Cortázar, além do <i>A saúde dos doentes</i> .	A edição na qual a obra <i>Todos os fogos o fogo</i> está inserida é parte de um projeto da editora Companhia das Letras que publicou, em 2021, uma <i>box</i> intitulada “Todos os contos”, contendo dois volumes,

<sup>3</sup> *Diccionario de la lengua española*: <https://dle.rae.es/> (Doravante: DLE).

<sup>4</sup> Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: <https://michaelis.uol.com.br/>

<p>do <i>La salud de los enfermos</i>.</p> <p><b>Parte externa do livro:</b></p> <p><b>Capa:</b> utiliza papel cartão, colorido em tons de verde, com letras brancas e pretas, com três fotografias de um mesmo prédio em destaque.</p> <p><b>Quarta capa:</b> dividida ao meio em duas cores: na parte superior na cor branca e na inferior na cor azul; leva uma foto pequena do Cortázar, informações sobre a obra, o ISBN em código de barra na parte inferior e o nome e símbolo da coleção <i>Punto de lectura</i>.</p> <p><b>Lombada:</b> está nas mesmas cores que a quarta capa, contendo, de cima para baixo, o nome do autor, o símbolo da coleção, o nome da obra e dois números que localizam a publicação em uma sequência editorial.</p> <p><b>Parte interna do livro:</b></p> <p><b>Informações catalográficas:</b> na parte interna do livro, número de ISBN, indicando o depósito sob o que rege a Lei nº 11.723 (<i>Regimen Legal de la Propiedad Intelectual</i>), informa o nome do responsável pelo desenho da coleção, Ignacio Ballesteros, e o nome do responsável pela ilustração da capa, Julio Silva.</p> <p><b>Folha de guarda, folha de rosto, índice e dedicatória,</b> antes de</p>	<p><b>Parte externa do livro:</b></p> <p><b>Capa:</b> em capa dura azul escuro e letras douradas, a edição traz o nome da coleção na parte superior, o nome do autor, o nome da obra e o símbolo da coleção ao centro quase na metade da capa, e na parte inferior o nome da editora.</p> <p><b>Quarta capa:</b> mesmo material e mesma cor da capa, sem nada escrito.</p> <p><b>Lombada:</b> mesmo material e mesma cor da capa e da quarta capa, traz o nome do autor, o título da obra, ambos escritos na horizontal, o símbolo da coleção repetido três vezes e o número que localiza a publicação em uma sequência editorial, também escrito na horizontal.</p> <p><b>Parte interna do livro:</b> possui <b>guarda, folha de guarda, folha com o nome da coleção, folha de rosto. Informações catalográficas:</b> no verso da folha de rosto, como nome do título original, nome da tradutora, ISBN e sobre os direitos da obra.</p> <p><b>Dedicatória:</b> traz a mesma dedicatória do original, mas está inserida antes do Sumário, que na obra original está como <i>Índice</i>.</p> <p><b>Número de páginas:</b> 157 páginas de contos, tendo a edição dedicado uma página para o título de cada conto.</p>	<p>dividindo os anos de publicação dos contos em 1945-1966 (Volume 1) e em 1969-1983 (Volume 2). A tradução analisada está no Volume 1, cujo título original é <i>Cuentos completos 1 (1945-1966)</i>.</p> <p><b>Parte externa do livro:</b></p> <p>Produzida em capa dura, mesma foto de Cortázar para capa e quarta capa, indicando movimento em espiral.</p> <p><b>Capa:</b> foto de Cortázar em preto e branco como se girasse em uma espiral vermelha, mudando de posição, tamanho e enquadramento, estando o autor de cabeça para baixo na parte inferior. Em uma das linhas da espiral, parte superior, em letras brancas, estão os anos 1945-1966 e no canto esquerdo inferior, ao lado do rosto de Cortázar, está o nome da editora em letras brancas.</p> <p><b>Quarta capa:</b> foto do Cortázar em preto e branco como se girasse em uma espiral vermelha, mudando de posição, tamanho e enquadramento a mesma foto, estando a espiral na parte inferior da foto do autor, de cabeça para cima, e, ao lado do seu rosto, à direita, na parte superior, está a informação “Tradução Heloisa Jahn”, em letras pretas.</p> <p><b>Número de páginas:</b> 105 páginas de contos (págs. 439-544 – considerando</p>
--	--	--

<p>começar o primeiro conto.</p> <p><b>Número de páginas:</b> 245 páginas de contos.</p> <p><b>Estrutura física:</b> 17,3cm x 11cm x 1,5cm (altura x largura x espessura).</p> <p><b>Biografia do autor:</b> na última folha da edição.</p>	<p><b>Estrutura física:</b> 20cm x 13cm x 1,8cm (altura x largura x espessura). Na edição, três folhas anteriores à quarta capa informam os 17 títulos publicados até o momento e os próximos títulos previstos para a publicação da coleção.</p>	<p>apenas o intervalo que comporta a obra “Todos os fogos o fogo”) e inicia com uma página padrão adotada em toda a coletânea para indicar início do período de produção/obra, com um tom acinzentado, com um círculo de linha preta quase centralizado e tomando a maior parte da folha; no seu interior, seguindo o curso da linha do círculo está o título da obra também em letras pretas e em negrito, com apenas a inicial em maiúscula; ao final da folha, à direita o ano de 1966.</p> <p><b>Estrutura física:</b> 20cm x 13cm x 1,8cm (altura x largura x espessura), comportando, ao todo, os 127 textos do Volume 1, ocupando 579 páginas da edição.</p> <p>Ao final, no verso da última folha antes da folha de guarda da quarta capa, a edição traz as informações sobre a diagramação (Spres), a tipografia (Louvette Display e Arnhem), a gráfica (Gráfica Geográfica), o tipo de papel (Pólen Soft, Suzano S.A.) e mês/ano do projeto (maio de 2021), além do selo da FSC que fala sobre a fonte do papel (fonte da madeira utilizada na fabricação do papel).</p>
---	---	--

Fonte: elaboração própria.

Ainda sob a análise de *dados preliminares*, os três textos são compostos por 102 parágrafos, indicando que não houve supressão na estrutura organizacional dos textos. Em virtude da estrutura física como se apresentam as edições (dimensões: altura x largura x espessura), cada texto está estruturado em uma forma específica. A saber:

Quadro 2 - Dados preliminares do conto

<b>OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)</b>	<b>TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)</b>	<b>TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)</b>
<p><b>Número de páginas:</b> 28 páginas (p. 55-72).  <b>Índice:</b> segundo conto.  <b>Título:</b> centralizado no topo da página, apenas com a letra inicial em maiúscula (<i>La salud de los enfermos</i>), com distanciamento de aproximadamente um terço do tamanho da página para início do texto.  <b>Parágrafos:</b> possuem adentramento inicial no mesmo estilo de todo texto.  <b>Paginação:</b> número localizado na parte inferior da folha, centralizado (anverso e verso).</p>	<p><b>Número de páginas:</b> 19 páginas (p. 30-47).  <b>Sumário:</b> segundo conto.  <b>Título:</b> uma página dedicada para o título no anverso e página em branco no verso; centralizado no topo da página, (com o verso em branco, ambas sem indicativo numérico de página), com uma linha de destaque abaixo maior do que o título, com a letra inicial de cada palavra em maiúscula, exceto na preposição “dos” (A Saúde dos Doentes).  <b>Parágrafos:</b> possuem adentramento inicial em todos eles, diferenciando o início do texto, com a primeira palavra em caixa alta, dando destaque para a primeira letra em tamanho maior e negrito.  <b>Paginação:</b> número localizado na parte inferior da folha, alinhada à direita (anverso) e à esquerda (verso).</p>	<p><b>Número de páginas:</b> 13 páginas (p. 462-474).  <b>Sumário:</b> segundo conto de “Todos os fogos o fogo”, sendo o 117º texto do volume.  <b>Título:</b> no topo da página, com alinhamento à esquerda, em negrito, com apenas a primeira letra do título em maiúscula.  <b>Parágrafos:</b> possuem adentramento inicial no mesmo estilo do texto, exceto pelo primeiro parágrafo, que traz a primeira letra em caixa alta, negrito, sem adentramento, e ocupando o espaço de quatro linhas de tamanho.  <b>Paginação:</b> número localizado na parte inferior da folha, alinhado à esquerda (verso) e à direita (anverso). As páginas que estão no anverso da folha levam o título “Todos os fogos o fogo”, em negrito, alinhado à esquerda do número da página, e as que estão no verso levam o título do conto “A saúde dos doentes”, em negrito e itálico, alinhado à</p>

		direita do número da página. Na última página, um pouco abaixo da metade da folha (verso), é iniciado o conto “Reunião”.
--	--	--

Fonte: elaboração própria.

É salutar apontar que não foram observadas nas traduções a presença de notas de rodapé, prefácio ou nota da tradutora. A ausência desse tipo de metatexto pode indicar que a orientação das editoras para a realização do processo tradutório foi dada no sentido de que as tradutoras desenvolvessem o seu trabalho seguindo apenas a estrutura original presente na obra em espanhol. Esse tipo de relação editorial com as tradutoras e os tradutores é identificada por Lefevere (2007) como “mecenas” (patronagem), “algo próximo dos poderes (pessoas, instituições) que podem fomentar ou impedir a leitura, escritura e reescritura de literatura” (LEFEVERE, 2007, p. 34), na tentativa de, por meio do patrono, “regular a relação entre o sistema literário e os outros sistemas que, juntos, constituem uma sociedade, uma cultura” (p. 35).

De acordo com Lambert e van Gorp (2011), no que diz respeito ao *macronível* das traduções, observei que, em comparação com o original em espanhol, não houve alterações na divisão dos textos, no título traduzido, nem na estrutura narrativa de forma geral. Também identifiquei que as estruturas sintáticas utilizadas nas traduções, no que se referem à aproximação da forma como foram escritas em espanhol, tanto na tradução de Rodrigues (CORTÁZAR, 1995) quanto na tradução de Jahn (CORTÁZAR, 2021), essas estruturas pouco se distanciaram do estilo cortazaeano. Embora o distanciamento seja pouco, na estrutura narrativa presente nas traduções, identifiquei algumas alterações na ordem em que se apresentam algumas frases, também acréscimo de sufixo. Para Lambert e van Gorp (2011), essas escolhas no ato de traduzir aparecem como relacionadas ao *micronível*, conforme o esquema sintetizado para descrição de tradução que elaboraram, pois estão relacionadas à seleção de palavras e padrões gramaticais. Vejamos:

Quadro 3 - Esquema sintetizado para descrição de tradução: micronível (abreviatura e acréscimo de diminutivo)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“Estaba segura de que lo que sentía no era grave, pero a mamá no se le podían dar noticias inquietantes con su presión y su azúcar, de sobra sabían todos que el doctor Bonifaz [...]” (p. 55).	“Estava certa de que o que sentia não era grave, mas não se podia dar notícias alarmantes a mamãe, por causa da sua pressão e do seu açúcar, todos estavam fartos de saber que o doutor Bonifaz [...]” (p. 31).	“Tinha certeza de que o que estava sentindo não era grave, mas mamãe, com sua pressão e seu açúcar, não podia receber notícias preocupantes, todos sabiam muito bem que o dr. Bonifaz [...]” (p. 462).

“[...] Entonces mamá se tranquilizó y dijo que bebería <b>un dedo de Málaga</b> a la salud de Alejandro.” (p. 59).	“[...] Então mamãe se acalmou dizendo que beberia <b>um dedo de Málaga</b> à saúde de Alejandro.” (p. 33).	“[...]Então mamãe se acalmou e disse que tomaria <b>um dedinho de Málaga</b> à saúde de Alejandro.” (p. 463).
--	--	---

Fonte: elaboração própria.

O acréscimo do sufixo “-inho” em “dedinho”, no caso acima (TrJ), explicita o entendimento de ser “insignificante”, de ser “muito pouca” a quantidade de vinho que seria ingerida por Mamá. Assim, a referida tradução acrescenta um certo sentimento de proximidade entre os interlocutores, como se, apesar do cuidado com a saúde da Mamá, pelo afeto que existia entre eles, poderiam considerar sem risco a ingestão da bebida.

Os nomes dos personagens foram mantidos nas traduções, mas dois deles merecem destaque na tradução de Jahn (CORTÁZAR, 2021): dr. Bonifaz e María Laura. Apesar de ter escolhido aproximar o uso da palavra “doutor” com sua abreviatura em português em todo o texto (“dr.” – sublinhado nos exemplos acima), a tradutora optou por manter a escrita com acento do substantivo próprio “María”, conforme regra ortográfica do espanhol para acentuação do “i” em casos desse tipo (paroxítona terminada em vogal, formando hiato, com sílaba tônica no “i”), o que não ocorre na tradução de Rodrigues (CORTÁZAR, 1995), como demonstro em negrito nos trechos abaixo:

Quadro 4 - Esquema sintetizado para descrição de tradução: micronível (acentuação e localização no espaço)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“Hasta <b>María Laura</b> , más allá de toda comprensión en esas primeras horas, había admitido que no era posible [...]” (p. 57).  “Cuando al día siguiente del entierro de Alejandro se extrañó de que <b>María Laura</b> no hubiese venido a visitarla como todos los jueves, Pepa [...]” (59).	“Até <b>Maria Laura</b> , incapaz de qualquer raciocínio naquelas primeiras horas, reconheceu a impossibilidade de [...]” (p. 32).  “Quando ela no dia seguinte ao enterro de Alejandro, estranhou que <b>Maria Laura</b> não tivesse vindo visitá-la como em todas as quintas-feiras, Pepa [...]” (p. 33-34).	“Até <b>María Laura</b> , incapaz de qualquer tipo de compreensão naquelas primeiras horas, admitira que não era possível [...]” (p. 463).  “Quando, no dia seguinte ao do enterro de Alejandro, ela achou estranho <b>María Laura</b> não ter ido visitá-la como em todas as quintas-feiras, Pepa [...]” (p. 463).

Fonte: elaboração própria.

Como explicitado acima (Quadro 4), há uma perspectiva diferente de localização espacial do narrador nos trechos sublinhados, deixando transparecer que nesse momento o narrador não estaria na casa de Mamá (“não ter ido” [TrJ]), diferente da perspectiva de movimento de Maria Laura de sair de onde estivesse para ir para a casa de Mamá visitá-la, sendo

este o mesmo espaço no qual se encontrava o narrador, conforme os trechos “no hubiese venido” [OC] e “não tivesse vindo” [TrR]). Essa mesma perspectiva de localização no espaço aparece diferente em outro momento na tradução de Jahn (CORTÁZAR, 2021), conforme transcrevo abaixo:

Quadro 5 - Esquema sintetizado para descrição de tradução: micronível (localização no espaço)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“[...] pero un día mamá le preguntó a tía Clelia por qué todos se precipitaban en esa forma cuando <b>María Laura venía a verla, como si fuera [...]</b> ” (p. 63).	“[...] mas um dia mamãe perguntou a tia Clélia porque todos se precipitavam daquela maneira quando <b>Maria Laura vinha vê-la, como se fosse [...]</b> ” (p. 32).	“[...] mas um dia mamãe perguntou a tia Clelia porque todos se precipitavam daquela maneira quando <b>María Laura ia visitá-la, como se fosse [...]</b> ” (p. 463).

Fonte: elaboração própria.

Para Berman (2007), essa mudança verbal (de “vir” para “ir”) exemplificaria uma *destruição dos sistematismos*, que se estende aos tipos de frases, de construções utilizadas, como o emprego de tempos verbais (BERMAN, 2007, p. 57), e, traz consigo uma carga semântica não existente no texto original – a de não estar presente no mesmo ambiente.

Ainda referente à alteração de sentido que uma tradução pode fazer em relação ao texto de partida, a tradução de Jahn (CORTÁZAR, 2021) intensifica uma ação dos personagens da família de Alejandro, o que não está presente no conto em espanhol. A saber:

Quadro 6 - Esquema sintetizado para descrição de tradução: micronível (classe de palavra)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“-No me la imagino, es la verdad -dijo María Laura-. Y yo no vuelvo más, Rosa, <b>pídanme lo que quieran</b> , pero yo no vuelvo a entrar en esa pieza.” (p. 70).	“- Não imagino, é verdade - disse Maria Laura. - Eu não volto mais, Rosa, <b>peçam-me o que quiserem</b> , mas eu não tomo a entrar nesse quarto.” (p. 40).	“- Não estou imaginando, é verdade - María Laura. - E eu não volto mais, Rosa, <b>podem me pedir quanto quiserem</b> , mas eu não entro mais nesse quarto.” (p. 468).

Fonte: elaboração própria.

Nesse *micronível* da classe de palavra, essa alteração muda o sentido do texto que originalmente traz a ideia de que a família pode pedir qualquer coisa para Maria Laura, menos que ela volte ao quarto de Mamá, e não que a família pode insistir que ela entre no quarto de Mamá.

Algumas outras diferenças entre as traduções para o português e o conto em espanhol também alteram o sentido proposto por Cortázar, por meio de acréscimo ou supressão de palavras/expressões/ideias.

No que diz respeito ao uso da linguagem coloquial, que demonstra um certo grau de afetividade entre os personagens, observei que a tradução de Jahn (CORTÁZAR, 2021) tende a acrescentar e a manter essa sensação também por meio de sufixo quando comparada ao texto em espanhol. Esse afeto entre os irmãos Mamá e tio Roque, por exemplo, aparece quando a tradutora escolhe traduzir para “mana” a palavra “*hermana*”.

Quadro 7 - Tendência deformadora: a destruição ou a exotização das redes de linguagens vernaculares (linguagem coloquial)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“[...]La verdad es que te han salido unos hijos que valen la pena, <b>hermana</b> .” (p. 71).	“[...] - A verdade, <b>irmã</b> , é que você tem uns filhos ótimos.” (p. 469).	“[...] - A verdade é que você arrumou uns filhos que valem a pena, <b>mana</b> .” (p. 469).

Fonte: elaboração própria.

Já na tradução de Rodrigues (CORTÁZAR, 2021), sob uma perspectiva bermaniana, nessa supressão do diminutivo de “*mi hijito*” para “meu filho”, temos a mesma tendência deformadora indicada acima e que provoca o apagamento dos vernaculares, como quando há supressão dos diminutivos (BERMAN, 2007, p.59), conforme quadro a seguir.

Quadro 8 - Tendência deformadora: a destruição ou a exotização das redes de linguagens vernaculares (supressão do diminutivo)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“-Es un secreto -dijo mamá-. Un secreto entre <b>mi hijito</b> y yo.” (p. 65).	“- É um segredo - disse mamãe. - Um segredo entre <b>meu filho</b> e eu.” (p. 37).	“- É um segredo - disse mamãe. - Um segredo entre mim e <b>meu filhinho</b> .” (p. 466).

Fonte: elaboração própria.

É importante ressaltar que existe um acréscimo, tanto na tradução de Rodrigues (CORTÁZAR, 1995) quanto na de Jahn (CORTÁZAR, 2021) que aparentemente está baseado na situação de saúde frágil na qual se encontrava a tia Clelia: “e Carlos e Tio Roque levaram-na passo a passo” (TrR) e “e Carlos e tio Roque, juntos, levaram-na passinho a passinho” (TrJ). As expressões “passo a passo” e “passinho a passinho” dão a ideia de deslocamento devagar, com dificuldade, ainda mais quando coloca como apoio nesse movimento tanto Carlos quanto o tio Roque. Nesse sentido, segundo Berman (2007), temos uma *clarificação*, que tende a impor algo definido e pode manifestar algo que não é aparente (BERMAN, p. 50-51), como vemos a seguir.



Quadro 9 - Tendência deformadora: clarificação

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“[...]Tía Clelia fue la primera en querer despedirse de mamá [?] para que mamá le recomendase que no tomara frío en esos autos de ahora y que se acordara del laxante de frutas cada noche.” (p. 75).	“[...] Tia Clélia foi a primeira a querer se despedir de mamãe, e Carlos e Tio Roque levaram-na passo a passo para que mamãe lhe recomendasse não sentir frio nesses automóveis de agora e que não se esquecesse do sal de frutas todas as noites.” (p. 42-43).	“[...] Tia Clélia foi a primeira a querer se despedir de mamãe, e Carlos e tio Roque, juntos, levaram-na passinho a passinho para que mamãe lhe recomendasse não tomar friagem naqueles carros de agora e não esquecer de tomar todas as noites o laxante de frutas.” (p. 470).

Fonte: elaboração própria.

Ou seja, as traduções reforçam de maneira textual a situação de debilidade da tia Clelia. Conforme Berman, “todo ato de traduzir é explicitante” (2007, p. 50), e, por assim o ser, clarificar tanto pode ser positivo quanto negativo em uma tradução em relação ao texto de partida, pois jogar luz sobre algo que não é explícito pode ir de encontro ao propósito do texto de origem.

No que diz respeito à supressão da palavra “che” (OC) na tradução de Rodrigues (CORTÁZAR, 1995), conforme trechos abaixo (Quadro 10), ocorre um *apagamento das superposições de línguas*, que suprime os registros presentes no original e impede a identificação das particularidades de cada falante (BERMAN, 2007, p. 61). Segundo o DLE, a palavra “che” é classificada como interjeição usada para chamar, deter ou pedir a atenção a alguém, ou para denotar assombro ou surpresa<sup>5</sup>. Assim, não traduzir “che” no trecho acaba suprimindo o sentimento de surpresa de tio Roque ao falar sobre uma característica que acredita ser peculiar da família deles e, por assim o ser, de conhecimento de todos, inclusive de Carlos com quem conversava. Vejamos:

Quadro 10 - Tendência deformadora: a destruição ou a exotização das redes de linguagens vernaculares (supressão de “che”)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“[...]Pero yo te digo que tu madre es de las que no aflojan. Está en la familia, che.” (p. 66).	“[...] Mas eu te digo que tua mãe é daquelas que não afrouxam. É de família [?].” (p. 38).	“[...] Mas eu estou lhe dizendo que sua mãe é do tipo das que não se entregam. É de família, tchê.” (p. 467).

Fonte: elaboração própria.

<sup>5</sup> Che – 2. interj. Val., Arg., Bol., Par. y Ur. U. para llamar, detener o pedir atención a alguien, o para denotar asombro o sorpresa. Disponível em: <https://dle.rae.es/che?m=form>. Acesso em: 29 fev. 2022.

Ainda no que se refere à supressão de palavras, de acordo com os trechos destacados abaixo, a palavra “*nomás*” (OC) não foi traduzida em três ocorrências, conforme explicita o Quadro 11. Segundo DLE, o uso dessa palavra pode colocar ênfase na expressão e significar “precisamente”<sup>6</sup>.

Quadro 11 - Tendência deformadora: a destruição ou a exotização das redes de linguagens vernaculares (supressão de “*nomás*”)

OC - <i>La salud de los enfermos</i> - Julio Cortázar ([1966]2002)	TrR - A saúde dos doentes - Tradução de Glória Rodrigues (CORTÁZAR, 1995)	TrJ - A saúde dos doentes - Tradução de Heloisa Jahn (CORTÁZAR, 2021)
“-Escribible vos, <b>nomás</b> . Decile que se cuide.” (p. 68).	“- Escreve você [?]. Diga-lhe para se cuidar.” (p. 39).	“- Escreva você [?]. Diga a ele para se cuidar.” (p. 468).
“-Fijate <b>nomás</b> en ese nuevo contrato que le ofrecen... En fin, cuando estés con ánimo [...]” (p. 71).	“- Olha <b>só</b> esse novo contrato que lhe ofereceram... Enfim, quando você tiver ânimo, [...]” (p. 41).	“- Pense [?] nesse novo contrato que estão lhe oferecendo... Enfim, quando se animar, [...]” (p. 469).

Fonte: elaboração própria.

No primeiro trecho, “*Escribible vos, nomás*” (OC), transparece a sensação de indiferença de Mamá quanto a se comunicar com o seu filho mais novo Alejandro, como se não quisesse perder tempo com alguém que, como todos já suspeitavam que ela soubesse, estava morto – sensação que ficou clara para Pepa ao escrever a carta com a certeza de que Mamá não a leria<sup>7</sup>. Assim, para não prolongar mais a encenação, pediu para escrever precisamente que Alejandro se cuidasse.

No segundo trecho, “*Fijate nomás en ese nuevo contrato que le ofrecen...*” (OC), o texto de Rodrigues (CORTÁZAR, 1995) traduziu a palavra para “só”, o que remete à ideia de pensar somente naquela questão (que seria o emprego de Alejandro no Brasil). No entanto, neste momento da história, como dito anteriormente, a família suspeitava que Mamá já sabia que Alejandro não estava mais vivo. Quando tio Roque fala “*Fijate nomás en ese nuevo contrato que le ofrecen...*” (OC), a própria presença das reticências demonstra a percepção dele quanto à suspeita de que ela sabia sobre a morte de Alejandro. Antes disso, eles estavam conversando sobre o quão bom eram os filhos dela e ela falou sobre o quanto que o pai deles – já falecido – ia gostar de vê-los crescidos, mencionando Rosa, Pepa e Carlos, mas sem mencionar Alejandro<sup>8</sup>.

No contexto geral do conto, optar por não traduzir palavras que imprimam alguma

<sup>6</sup> *Nomás* – 2. adv. Arg., Chile, Col., Ec., El Salv., Hond., Méx., Par., Perú, Ur. y Ven. U. en oraciones exhortativas, generalmente pospuesto, para añadir énfasis a la expresión. – 3. adv. Arg., Col., El Salv., Méx., Nic. y Ur. Apenas, precisamente. Disponível em: <https://dle.rae.es/nom%C3%A1s?m=form>. Acesso em: 29 fev. 2022.

<sup>7</sup> “Pepa obedeció, sin saber por qué escribía una frase tras otra puesto que mamá no iba a leer la carta.” (CORTÁZAR, [1966]2002, p. 68).

<sup>8</sup> “[...] La verdad es que te han salido unos hijos que valen la pena, hermana.

– Oh, sí, no me puedo quejar. A su padre le hubiera gustado verlos ya grandes. Las chicas, tan buenas, y el pobre Carlos, tan de su casa.

– Y Alejandro, con tanto porvenir.

– Ah, sí – dijo mamá.

– Fijate *nomás* en ese nuevo contrato que le ofrecen...” (CORTÁZAR, [1966]2002, p. 71).

sensação, algum sentimento pode comprometer o sentido que o autor quis colocar no uso daquela palavra, como, no caso, a certeza de que Mamá sabia sobre a morte de Alejandro e, por isso, já estava indiferente à escrita das cartas, e a tentativa de tio Roque em desviar a atenção dela desse assunto que eles não sabiam como revelar a verdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo apresentar, de forma geral, a análise das traduções do conto “*La salud de los enfermos*”, de Julio Cortázar (1966) sob uma perspectiva descritiva, tendo por base o *esquema sintetizado para a descrição de tradução* proposto por Lambert e van Gorp (2011) e as *tendências deformadoras* de Berman (2007).

Apesar de observadas supressão e acréscimo de palavras e algumas alterações de sentido nas traduções do conto cortazeano para o português, nesta análise não foram identificadas mudanças consideráveis que pudessem comprometer, sobremaneira, o sentido da obra em espanhol.

Destaco que as traduções aqui analisadas têm entre si um distanciamento temporal de 26 anos, e de 29 e 55 anos, respectivamente, Rodrigues (CORTÁZAR, 1995) e Jahn (CORTÁZAR, 2021), para com a obra em espanhol. Não obstante, os aspectos culturais da língua-alvo não se destacaram sobre os aspectos culturais da língua-fonte. Dessa forma, não há nas traduções formas de impedir que o leitor conheça as motivações para toda a encenação acerca da morte de Alejandro e da manutenção indefinidamente da “*comedia piadosa*”. De acordo com os trechos trazidos para explicitar a análise realizada, as traduções atuam, na maioria das inserções, como agentes facilitadores entre o verbal e o imaginário, ampliando as possibilidades de compreensão em relação às situações delicadas impostas pela fragilidade da saúde da Mamá.

Esta análise não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de estudo dessas obras, nem atribuir um juízo de valor aos processos tradutórios desenvolvidos por Rodrigues (CORTÁZAR, 1995) e Jahn (CORTÁZAR, 2021). O que pretendi aqui foi tecer considerações iniciais em relação à tradução interlingual realizada pelas tradutoras do texto cortazeano, a partir de um contato iniciado com a pesquisa relacionada a esse conto e sua tradução intersemiótica que levou às telas o filme “*Mentiras piadosas*” (2009), e contribuir com o percurso de outras análises no campo da tradução descritiva.

## REFERÊNCIAS

- BERMAN, Antonie. **A tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo**. Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.
- CORTÁZAR, Julio. A saúde dos doentes. **Todos os fogos o fogo**. Tradução de Glória Rodrigues. Coleção Mestres da Literatura Contemporânea. Editora Record, Rio de Janeiro, 1995.
- CORTÁZAR, Julio. *La salud de los enfermos*. **Todos los fuegos el fuego**, 1a. edición. Suma de Letras Argentina, S.A., Buenos Aires, 2002.
- CORTÁZAR, Julio. A saúde dos enfermos. CORTÁZAR, Julio. **Todos os contos volume 1 (1945-1966)**. Tradução de Heloisa Jahn. 1a. ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2021.
- LAMBERT, José; VAN GORP. Sobre a descrição de traduções. Tradução Marie-Hélène Catherine Torres; Lincoln P. Fernandes. In: COSTA, Walter; GUERINI, Andreia.; TORRES, Marie-Hélène Catherine (orgs.). **Literatura & tradução**: textos selecionados de José Lambert. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178897/Jose%20Lambert%20Literatura%20e%20traducao%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ROSSI, Cristina Perri. **Julio Cortázar**. Vidas literárias. Ediciones Omega, S.A., Barcelona, 2001.

# EL COMPONENTE LÚDICO COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO DE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN E/LE

Narjara Onorato (UFPE)<sup>1</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes objetivos de la enseñanza de LE es el de desarrollar la competencia comunicativa. Esta competencia dice de la capacidad del hablante de manejar la lengua meta de una manera apropiada en los distintos contextos que se insiere (MOURA, 2005). Por esto, la enseñanza de lenguas, en este caso español como lengua extranjera (E/LE) se dedica a proponer situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado pueda desarrollarse comunicativamente. Sin embargo, existen variables involucradas que pueden aumentar las oportunidades de desarrollo o sumar retos en este proceso, una de ellas es la Disposición a Comunicarse.

La Disposición a Comunicarse (DAC) de los alumnos, según Gomes et al (2021), se trata del deseo o intención del hablante en ingresar en una conversación en la lengua extranjera de manera libre, es un factor individual pero que puede ser intensificado o atenuado a depender de factores contextuales. En el ámbito educacional la DAC puede afectar positiva o negativamente el desarrollo comunicativo del alumno, pues puede aumentar o disminuir las oportunidades de aprendizaje auténticas de expresión e interacción oral que uno puede tener en clase. Muchos estudios se dedican a relacionar esta variable a otras, como la ansiedad (MENEZES, 2021), las inteligencias inter e intrapersonales (DÍAZ PINTO, 2006), el temor a la evaluación negativa (GOMES et al, 2021), entre otros. Pero nuestra investigación surge del intento de contestar a la siguiente reflexión: ¿Cómo hacer que mis alumnos se pongan más dispuestos a participar?.

Luego, nos dedicamos a discutir sobre el uso del lúdico como herramienta metodológica para el desarrollo de las habilidades en E/LE, es más, como las actividades lúdicas pueden ayudar en el aumento de la DAC de los alumnos. El lúdico en el aula ayuda en la creación de ambientes más afectivamente positivos (GUERREIRO, 2018), pues aumenta la motivación, el desarrollo de las relaciones alumno-alumno, y además, contribuye para la reducción de las variantes afectivas negativas, como la ansiedad, la desmotivación y la inseguridad. Además, el uso del lúdico como estrategia metodológica está orientada por la BNCC (2017).

De esta manera, proponemos primeramente una explicación de la metodología utilizada en la investigación, seguido de una reflexión teórica sobre estos temas, luego, el relato pensado a partir del acercamiento basado en el lúdico con el objetivo de aumentar la DAC de los alumnos, y por fin, la discusión de estos temas relacionados a la experiencia vivenciada que nos permitió analizar el lúdico como una alternativa para el aprendizaje significativo de lengua española y como estrategia de aumento de la DAC de los alumnos.

El presente trabajo consiste en un relato de experiencia de una pasante del curso de Letras Español en la asignatura de Pasantía III. Fueron realizadas horas de observaciones de

---

<sup>1</sup> Graduanda del curso de Licenciatura en Letras - Español en la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), (narjaranikelly@gmail.com). Participante del Núcleo de Estudos de Línguas e Discurso (NELD) - UFPE, bajo la orientación de la prof. Edleide Santos Menezes.

clase y de regencia. La experiencia ocurrió en una escuela de enseñanza media con un grupo de estudiantes de cerca de 40 alumnos. Fueron realizados tres encuentros de observación del grupo y otros tres en los cuales tuvimos la oportunidad de poner en práctica las actividades pensadas a partir de las reflexiones teóricas que serán descritas más adelante. El presente trabajo tiene, así, el objetivo de relatar, analizar y discutir teóricamente las situaciones vivenciadas en este periodo de prácticas, más especialmente, las actividades realizadas y sus resultados, teniendo como base los estudios sobre la DAC-LE, el impacto de los factores contextuales, a saber: la temática trabajada, el tipo de agrupación, el clima intergrupal y los tipos de tareas realizadas, y el lúdico como estrategia metodológica en el aula.

## **2 METODOLOGÍA**

El presente trabajo surge como un intento de reflexionar sobre los factores que pueden incrementar la DAC en clases de Español Lengua Extranjera (E/LE). Consideramos que la presencia del componente lúdico en las clases puede favorecer el desarrollo de la DAC y, consecuentemente, la frecuencia comunicativa en ELE y, a su vez, la competencia comunicacional. Es nuestro objetivo pensar sobre los factores contextuales que pueden favorecer el desarrollo de la DAC y la relevancia que tiene el lúdico en las clases de E/LE, así como reflexionar sobre la relación que existe entre estas dos variables. Luego, la investigación se organiza a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué factores contextuales pueden influir en la DAC? y ¿Existe relación entre las actividades lúdicas y el incremento de la DAC en E/LE?

Para tanto, se propuso un análisis de la experiencia vivenciada en la asignatura de Pasantía III, que se desarrolló en una escuela pública de Enseñanza Media en Recife-PE, en la asignatura electiva de Lengua Española. Las clases eran realizadas en el auditorio de la escuela, por el gran número de alumnos inscriptos en la asignatura, un total de 40 alumnos registrados, de nivel de lengua A1-A2, de acuerdo con la clasificación propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). De esta manera, la investigación propone un análisis cualitativo del relato, teniendo atención a comparar tres actividades lúdicas llevadas a cabo en la experiencia de pasantía. Los datos para este análisis fueron recogidos a partir del guía de observación, el diario de observación y de regencia, que fueron construidos a lo largo de los encuentros, el plan de la regencia y el informe final de la pasantía.

## **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

En este apartado trataremos de presentar una revisión bibliográfica no exhaustiva sobre las variables del estudio. Primeramente revisaremos la teorización sobre la Disposición a Comunicarse en lengua extranjera, a partir de los principales investigadores que se dedican al tema, además, es dada una mayor atención a las posibles influencias que pueden ejercer los factores contextuales en el nivel de DAC de los alumnos. Y, a continuación, presentaremos las cuestiones relacionadas al uso del lúdico como estrategia metodológica, reflexionando sobre las ventajas que puede representar el incremento de este acercamiento en el aula y las posibles relaciones con la DAC.

### **3.1 La Disposición a Comunicarse (DAC)**

Al planear nuestras actividades, clases o cursos, normalmente, cuestionamos si lo que estamos proponiendo va a ser bien recibido por los alumnos, si os va a motivar a participar y cómo será esta participación. Es normal sentirnos frustrados cuando no tenemos la

interacción esperada por parte de los alumnos. Pero, la participación en las clases tiene que ver con diferentes factores, entre los cuales se destaca la Disposición a Comunicarse (DAC).

La DAC “[...] hace referencia a la intención que tiene un individuo para participar en una conversación en la lengua extranjera de manera verbal, cuando tiene la posibilidad de hacerlo libremente.” (GOMES et al, 2021). De esta manera, la DAC es una variable que afecta directamente la participación de los alumnos en las clases, y además puede contribuir con su desarrollo fuera del aula.

El concepto DAC surgió para designar aspectos del desarrollo comunicativo en la lengua materna, y de ahí ganó espacio en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, logrando cada vez más atención de los investigadores y profesores. Según algunos estudios sobre el tema, una DAC alta representa ciertas ventajas en contraste a los que poseen un nivel bajo (DÍAZ PINTO, 2006).

Por esto, Macintyre (2007) afirma que es un factor individual que puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo, cuando el enfoque de enseñanza es predominantemente comunicacional. Esta afirmación se sostiene en las premisas de que el aprendizaje de una LE requiere el acceso constante al *input* de calidad, así como la práctica de *output* modificado. De hecho, a disposición a comunicarse en la LE permite una mayor frecuencia comunicativa y, de esa manera logra avanzar en su proceso de aprendizaje con mayor autonomía, según defiende Cordeiro (2020): “[...] Una alta disposición a comunicarse ayuda a que los alumnos tengan más autonomía en el proceso de aprendizaje, haciendo elecciones independientes para aprender y practicar el idioma a través de la comunicación sin la ayuda del profesor fuera del aula.” (CORDEIRO, 2020, p.105).

Además de estas ventajas, es importante tener en cuenta algunos aspectos que influyen en el nivel de DAC de los alumnos. Otras variables como la ansiedad, la motivación y el contexto pueden contribuir para que ocurra una reducción en el deseo de expresarse oralmente.

Primeramente, la ansiedad en el aprendizaje de lenguas se refiere a la percepción de preocupaciones y reacciones, en general negativas, que se despiertan al aprender o al usar la lengua extranjera (MACINTYRE, 2007), por esto, puede hacer que el alumno elija callarse en situaciones de nivel de ansiedad más elevada.

Seguidamente, destacaremos otro aspecto que influye en la DAC: la motivación. La motivación tiene fuerte impacto en el comportamiento del estudiante, pues impulsa el deseo de aprender, cuando uno está motivado se arriesga más en la lengua meta, sin embargo, “The motivational tendencies [...] are played out daily in specific actions we take— the decisions we make about what we are willing to do.” (MACINTYRE, 2007, p. 567). Es decir, según Macintyre (Ibidem), la motivación puede cambiar según el contexto.

Por su parte, el contexto puede afectar la DAC, pues la situación específica, los participantes de la conversación y el tema puede influir en la intención de comunicarse de los estudiantes. Según Macintyre (2007) y su modelo piramidal, la temática trabajada, el tipo de agrupación, tipo de las actividades y clima intergrupual son algunos aspectos relacionados con los factores contextuales que influyen en la DAC. El grupo en que se está participando puede afectar la intención de comunicarse de los alumnos, visto que la cantidad de personas, bien como la relación que uno nutre con este grupo, en una situación conversacional, puede incrementar o disminuir la seguridad del hablante y su disposición a interactuar (CORDEIRO, 2020). Además, está demostrado que “Un sentimiento de seguridad es capaz de aumentar la disposición a comunicarse en una LE, porque atenúa la influencia negativa de los factores afectivos.” (CORDEIRO, 2020, p. 111)

Frente a ese abanico de factores que pueden influir en la DAC, nos detenemos en la indagación de cómo hacer que los alumnos se pongan más dispuestos a participar. Un camino es intentar “[...] aumentar la satisfacción experimentada durante el proceso de aprendizaje,

haciendo que el alumno disfrute más, el aprendizaje y la DC se incrementan, y los niveles de ansiedad serán más bajos.” (CORDEIRO, 2020, p.108), así, hay diversas estrategias metodológicas y recursos que podemos echar mano, como por ejemplo, aprendizaje por canciones, por películas, por juegos, entre otros. Intentando superar este reto y aumentar la DAC de alumnos, en nuestra experiencia proponemos un abordaje lúdico como estrategia metodológica.

### 3.2 El lúdico en el aula de E/LE

Partiendo de los conceptos del Enfoque Comunicativo, que actualmente es uno de los enfoques metodológicos más bien aceptados, se afirma la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. La competencia comunicativa “É a capacidade do sujeito circular na língua-alvo apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação humana.” (MOURA, 2005, p.194). Esta competencia se refiere tanto a los conocimientos gramaticales, “*usage*”, como a los conocimientos contextuales, “*use*”, que son relevantes para hacer uso de la lengua meta en los diferentes contextos (HYMES, 1972, p. 282, apud MOURA, 2005, p.194). A partir de este enfoque, hay más interactividad en las clases, y las actividades propuestas intentan acercarse de la realidad comunicacional por este motivo se observa una búsqueda por trabajar a partir de textos auténticos, esto porque se dedica a incluir más fuertemente los aspectos contextuales y socioculturales, bien como vemos una atención a los principios comunicativos (BARALO y ESTAIRE, 2010). Según Cassany (1999), el enfoque comunicativo concibe la lengua como instrumento social y se centra en el uso lingüístico, teniendo el discurso como unidad básica del uso verbal, siempre bajo una mirada contextual. De esta manera, tiene énfasis en la comunicación destacando el significado a la comprensión y la expresión interpersonal de datos a la forma, además, se concibe la enseñanza de lenguas como un proceso global que afecta al mismo tiempo todas las unidades lingüísticas en diferentes niveles, así como, tiene como uno de sus principios la autenticidad de las muestras de lengua llevadas a clase.

El lúdico en el contexto educacional de enseñanza de E/LE, bajo el enfoque comunicativo, es concebido como una estrategia potente para el aprendizaje de lenguas por diferentes aportes que tal acercamiento puede ofrecer. No solo se destaca por su potencial para generar un aprendizaje significativo, sino también por las cuestiones que involucran la esfera afectiva del aula de E/LE.

Antes que nada, se hace importante definir qué se entiende por lúdico y, luego, reflexionar sobre cómo las actividades lúdicas pueden posibilitar una experiencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Según la etimología, el término lúdico está asociado a una actividad placentera, y por extensión, al juego, al entretenimiento, a la diversión, entre otros. Aunque este término presenta una variedad de definiciones, el lúdico siempre hace relación con la búsqueda por reducir tensiones y estrés, al paso que estimula la interacción oral entre los participantes y otros factores cognitivos como la atención y la percepción. Las autoras Putton y Cruz (2021) sostienen que el componente lúdico facilita la salud física, emocional e intelectual del niño, no sólo en el período de educación de la primera infancia, sino también en el curso de toda su formación, incluso en la formación de su personalidad.

No obstante, es importante aclarar que una acción lúdica significativa no ocurre simplemente con el uso de una combinación de juegos propuestos, pero es esencial que el profesor conozca a los estudiantes, para que las actividades lúdicas que proponga dialoguen con el bagaje sociocultural y con la realidad, las expectativas y las necesidades que tienen los alumnos.

Partiendo de esta perspectiva, podemos entender que el enfoque lúdico en el aprendizaje de idiomas se constituye por medio de actividades lúdico-educativas que buscan desarrollar la autonomía discente y la práctica lingüística a partir de los juegos y ejercicios de interacción. En este sentido, la investigadora Cristina Yera (2019) afirma que:

A través del juego podemos conocer multitud de inquietudes de nuestros alumnos, y así saber cuál es el mejor enfoque para su aprendizaje. Además, es una buena forma de que los niños se diviertan aprendiendo e indirectamente conseguir que el aprendizaje perdure más en ellos (YERA, 2019, p. 4)

Así que los juegos pueden generar experiencias de aprendizaje muy significativas, pues permiten que los alumnos conozcan variadas formas de aprender, en lugar de imponer sólo una forma de aprendizaje (o estilo de aprendizaje). También es importante que las actividades giren en torno al desarrollo del saber, el hacer, el ser y el convivir, fomentando así una lectura crítica acerca de otras culturas y el respeto hacia los demás educandos.

En este sentido, las actividades lúdicas tienen como propósito no sólo trabajar los contenidos lingüísticos, funcionales o gramaticales, sino también objetiva desarrollar y aumentar, entre otras variables individuales e interpersonales, la DAC de los alumnos. Para esto el profesor debe ocupar el rol de facilitador del aprendizaje, gestionando el tiempo de la actividad, orientando, animando y auxiliando a los estudiantes, y creando espacios adecuados de aprendizaje (PUTTON y CRUZ, 2021).

#### 4. RELATO DE EXPERIENCIA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA BAJO EL LÚDICO

La experiencia que nos dedicamos a analizar y discutir se realizó con un grupo de cerca 40 alumnos de la asignatura electiva de Español de una escuela de Enseñanza Media pública en Recife-PE. La asignatura tiene el objetivo general de presentar la lengua española a partir del desarrollo de competencias funcionales básicas para hablantes del nivel A1-A2, según la clasificación del MCER.

La profesora responsable por el grupo impartió tres de los encuentros observados y los otros tres encuentros relatados fueron impartidos por los pasantes de regencia. El relato se organizará en dos momentos: el primero, la descripción a partir de las observaciones, y el segundo, la descripción a partir de las prácticas. Estos momentos serán, respectivamente, presentados a continuación.

En el primer momento, de observación de las clases impartidas por la profesora supervisora, hemos constatado que fueron trabajados diferentes temáticas, como, por ejemplo, los saludos y las despedidas, las nacionalidades, el verbo ser y los pronombres, además de contenidos socioculturales y lexicales como las nomenclaturas Sudamérica, Latinoamérica e Iberoamérica y sus diferencias. El tratamiento de esos temas presentaba cierta linealidad. La profesora trataba de establecer un vínculo entre una temática y otra. Se percibe que los temas trabajados estaban en consonancia con las teorías de adquisición y aprendizaje, teniendo en vista el nivel lingüístico de los estudiantes. Según Vigotsky (OLIVEIRA, 2002) el nivel adecuado está dentro de la *Zona de Desarrollo Proximal*, que se refiere al nivel en lo cual es necesario la ayuda del profesor o de compañeros de nivel más avanzado para realizar la actividad. Además, Krashen (1985, apud FUENTES, 2009) defiende en su *Hipótesis del Input* que este nivel de adecuación es  $i+1$ , o sea, nuestro nivel real de competencia (1) sumado al nivel siguiente (+1). Así que, las temáticas trabajadas en las clases desafían y estimulan al estudiante, sin representar algo demasiado difícil, ni generando un alto nivel de estrés en los alumnos, aspecto que puede impactar en el proceso de aprendizaje, según la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1985,



apud FUENTES, 2009) que dice que cuando este filtro está *down* el alumno tendrá menores dificultades en adquirir la lengua, en oposición, a cuando tiene el filtro *up*.

La metodología utilizada por la profesora se fija, sobre todo, en la comunicación y en la interactividad, así que propone con gran frecuencia diferentes formas de agrupaciones para la realización de las actividades, con cambios en la cantidad de alumnos en los equipos y con criterios de formación distintos, a veces a partir de libre elección de los alumnos, otras formados al azar, con intención de estimular la comunicatividad y la interacción en la lengua meta.

Los recursos utilizados también fueron bastante variados a lo largo de los encuentros. Fueron utilizados desde materiales tradicionales, de apoyo lingüístico en papel, hasta la presentación de videos y canciones, revelando el interés de la docente por el uso de los recursos audiovisuales. Los alumnos se mostraron bastante interesados, motivados y participativos en las actividades propuestas.

Sin embargo, se notó que, en las actividades de grupo, los alumnos se arriesgaban poco y mostraban poca disposición a comunicarse en lengua española. Además, se ha observado momentos en que algunos alumnos se ponían nerviosos y resistentes al tener que compartir algo, contestar o formular oraciones en la lengua española, en estos casos, ellos se apoyaban en la lengua materna o simplemente desistían de participar. Esta situación no era desconocida para la docente, que había destacado el deseo de que nuestra intervención práctica (regencia) se centrara en el desarrollo de las destrezas orales, la participación y la motivación de los alumnos.

A partir de la necesidad escolar indicada por el profesor supervisor, desarrollamos, en la segunda etapa de la pasantía, una secuencia didáctica de tres encuentros. Hemos propuesto una secuencia didáctica orientada por un enfoque gramatical *comunicativizado*. Así como sugiere su nombre, este enfoque se trata de una mezcla con características basadas en el enfoque gramatical con aspectos complementarios del enfoque comunicativo, siendo una variación contemporánea del enfoque gramatical (SANTOS y ALMEIDA FILHO, 2012).

El plan de curso desarrollado, tuvo como tema organizador la alimentación, porque se ha considerado que sería un tema de interés de los alumnos, además de corresponder a una necesidad de conocimiento del grupo. Hemos pretendido lograr, a través de los procedimientos de clase y materiales utilizados, algunos objetivos acordes con el enfoque orientador de la propuesta de regencia, tales como: utilizar materiales auténticos que generaran aprendizajes significativos, desarrollo de la competencia comunicativa e socio-cultural, además de variables afectivas como la motivación y el bajo filtro afectivo. Se ha pretendido que los alumnos interactuaran en clase, que desarrollaran aprendizaje léxico, lingüístico, funcional y gramatical.

En el primer encuentro, propusimos una caza al tesoro con el intuito de presentar el vocabulario de algunos alimentos en lengua española y situar la importancia de alimentos como el cacao y el maíz para la formación cultural de los países latinoamericanos. Esta actividad se basó en los principios del lúdico, presentados en el apartado anterior, y en el modelo de rotación por estaciones. Distribuidos en cuatro equipos, la dinámica consistía en encontrar y contestar cinco tipos de tareas diferentes que habrían sido dispersadas por el patio de la escuela. Entonces, mientras un grupo respondía la tarea A, el otro grupo respondía la tarea B y así sucesivamente, tenían un tiempo de cerca de 10 minutos para contestar cada tarea. Con las tareas hechas, les dábamos la pista del caza tesoro que consistía en letras cortadas y que al todo formaban la palabra “auditorio”, el sitio donde estaba escondido el tesoro, un baúl lleno de dulces y chocolates.

Introducimos este encuentro con algunas preguntas sobre la relevancia de los alimentos para nuestra formación cultural brasileña. En secuencia, mientras un pasante dividía los equipos (los azules, los amarillos, los naranjas y los verdes) y les daba las instrucciones necesarias para la actividad, el otro pasante escondía las cinco actividades en algunos lugares

cerca del patio, marcando con un pañuelo rojo para indicar que había una actividad en aquel sitio.

Para hacer esta dinámica, hemos creado cinco actividades variadas y sencillas para que los alumnos pudieran aprender de forma divertida y agradable temas del mundo hispanohablante, trabajando principalmente las destrezas de comprensión lectora y auditiva. En resumen las tareas pedían para: ordenar letras y descubrir la palabra; a partir de un diálogo de alimentos, crear una frase sobre que comen en el desayuno; leer un texto sobre la origen de los hombres de maíz basado en la historia del Popol Vuh y rellenar un crucigrama sobre este contenido; escuchar un audio sobre la breve historia del cacao y el chocolate a partir de un QR code que pusimos con el intuito de rellenar los huecos en el texto y, por último, ellos tendrían que leer un texto sobre algunos platos tradicionales de la Semana Santa y rellenar un caza palabras a partir de palabras subrayadas en el texto. Es importante señalar que los pasantes y la profesora siempre estábamos cerca de los alumnos para ayudarlos en alguna tarea y solucionar sus dudas. Posteriormente, premiamos al equipo que contestó las cinco tareas más rápido y así consiguió todas las pistas y, con esto, encontró el “tesoro” en el auditorio. No obstante, todos los equipos también ganaron algunos chocolates, como estrategia de incrementar la motivación, la disposición y la participación de los alumnos. Desde el behaviorismo, se considera que los refuerzos positivos pueden incrementar la motivación de los alumnos (PILETTI y ROSSATO, 2011).

En el segundo encuentro, tras un momento de calentamiento, propusimos una exposición dialogada sobre la diversidad y la relevancia del maíz y el cacao para la historia y cultura latinoamericana. Fue presentado el vocabulario de algunos alimentos y frutas en español y, en seguida, propusimos la actividad lúdica de la secuencia de alimentos, nombrada de “Compras en el Supermercado”. En esta actividad, el primer participante debería completar la siguiente frase con el nombre de un alimento, "Fui al supermercado y compré un(a)...". Así, el segundo participante leía el mismo enunciado repitiendo el alimento que dijo el primer compañero y añadiendo otro.

Seguidamente, presentamos un breve vídeo sobre cómo hacer pedidos en un restaurante hispanohablante y les explicamos algunas estructuras que se suelen usar en este contexto. Además, hemos propuesto una actividad práctica de dramatización para sistematizar el aprendizaje. Los alumnos en equipos de tres o cuatro estudiantes deberían tras estructurar un diálogo en un restaurante, presentarlo en una dramatización.

En el tercer encuentro, los alumnos escucharon la canción “Me Gusta” de Mane de la Parra feat. Jorge Villamizar y los animamos a descubrir el tema de la clase, pronto contestaron que era el verbo gustar. Posteriormente, a través del auxilio de una diapositiva, hicimos una exposición dialogada sobre el verbo gustar explicitando su estructura y sus usos a partir de frases afirmativas y negativas. Adelante, para apoyo lingüístico, les pasamos una actividad de rellenar huecos a partir del uso adecuado del verbo gustar, para que los alumnos pudieran familiarizarse más con esta estructura verbal, después la actividad fue corregida colectivamente.

Luego, pasamos a una actividad de comunicación a partir de la expresión “me gusta”. En esta actividad los alumnos en un gran círculo deberían formular una frase con el verbo gustar usando alguno de los alimentos que habíamos trabajado en las clases anteriores. Para realizar esta actividad, usamos un balón y una moneda de positivo y negativo. Así que el balón indica a quién le toca formular la frase y la moneda indica si la frase será afirmativa o negativa. Por ejemplo: un alumno va a recibir el balón, el profesor va a decir un alimento y jugar la moneda de “positivo o negativo”, luego el alumno debe formular la oración de manera adecuada. Por fin, hicimos un momento de feedback oralmente con los alumnos.

## **5. EL IMPACTO DEL LÚDICO Y LOS FACTORES CONTEXTUALES EN LA DAC: ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS.**

En un análisis cualitativo a partir de las observaciones de la experiencia relatada y los resultados obtenidos en las tres principales actividades lúdicas realizadas en la secuencia didáctica. Las actividades fueron elegidas siguiendo los criterios: ser una actividad lúdica, proporcionar espacio para expresión oral y habla espontánea, haber trabajado anteriormente los conocimientos lingüísticos suficientes para realización satisfactoria de la actividad. Adelante, se discute los impactos en nivel de DAC de los factores contextuales, más especialmente: (1) la temática trabajada, (2) el tipo de agrupación, (3) el clima intergrupal y (4) los tipos de tareas realizadas, además, se reflexiona sobre la relación del (5) lúdico y el incremento de la DAC. Luego, se observan los siguientes datos.

Respecto a la temática trabajada (1) en los encuentros para las diferentes actividades se ha percibido que el tema general de los alimentos ha funcionado bien con el grupo de la experiencia. No obstante, algunos subtemas tuvieron mejor resultado que otros. De esta manera, se observó que comparando entre la Actividad 02, que habló de compras y el vocabulario de alimentos, y la Actividad 03, que vinculó alimento y gustos, esta última, por se tratar de características personales, los alumnos mostraron una mayor disposición a comunicarse en E/LE.

Sobre la Agrupación (2) y su impacto en el grado de DAC, se intentó realizar actividades con dos diferentes tipos de agrupación, a saber, en grupos pequeños (Actividad 02) y en grupo clase (Actividad 03), a partir de ellas se notó que los alumnos se sienten más participativos y dispuestos a comunicarse en E/LE en las actividades con grupos menores que en grupo clase, probablemente por sentirse más seguros y menos ansiosos.

En toda la experiencia se percibió que el grupo tenía un clima intergrupal (3) positivo en todas las actividades investigadas, esto posiblemente explique la motivación en participar de las actividades en general. Sin embargo, en comparación entre las observaciones y la regencia es posible que haya un mayor nivel de DAC en la regencia que en la observación, probablemente por el factor novedoso de una clase hecha por los pasantes.

De las actividades realizadas en la experiencia se percibió que en las tareas (4) de comunicación guiada o libre, como la Actividad 01 del caza al tesoro, los alumnos se apoyan en la lengua materna aunque se ven bastante motivados a participar. Por su vez, las tareas de sistematización gramatical, como la actividad 02, generan más seguridad a los alumnos, y luego se observaron algunos pocos intentos de comunicarse en E/LE, o sea un aumento en el nivel de DAC.

Luego, se percibe que el lúdico (5) puede favorecer el nivel de DAC de los alumnos, principalmente porque aumenta en la motivación y participación en las actividades propuestas, además, ayuda a desarrollar un clima de cooperación y de seguridad. Sin embargo, no se puede afirmar que este acercamiento didáctico aumenta necesariamente el nivel de DAC en otros contextos, pues las características del grupo son muy importantes para que el lúdico produzca un impacto positivo en el nivel DAC. Además, se observó que las actividades en grupos reducidos, las tareas de comunicación y el bajo filtro afectivo (KRASHEN, 1985, apud FUENTES, 2009) son factores que ayudan en el incremento de la DAC.

## **6. CONSIDERACIONES FINALES**

Partiendo de la concepción de que la DAC puede impactar en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante en E/LE, pues aumenta las situaciones de uso real de la lengua meta. Además, teniendo en vista que el lúdico es una estrategia metodológica que tiene

un gran potencial educativo, pues permite que los alumnos conozcan variadas formas de aprender y estimula la autonomía en el proceso de aprendizaje, es más, el lúdico no solo ayuda en el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, sino que también estimula el desarrollo de características individuales e interpersonales de los estudiantes. Por lo tanto, esta investigación se propuso reflexionar sobre los factores contextuales nos que favorecen el desarrollo de la DAC en las clases de E/LE, el papel del lúdico en este contexto y la posible relación entre el lúdico y la DAC.

Para esto se realizó la experiencia utilizando el lúdico como herramienta didáctica para estimular un aumento en la DAC de los alumnos. Tras un análisis cualitativa a partir de los resultados observados en las actividades lúdicas realizadas, se llegó a conclusión que el lúdico sí que puede impactar positivamente en el nivel de DAC, así como las actividades en grupos reducidos, las tareas de comunicación y el bajo filtro afectivo (KRASHEN, 1985, apud FUENTES, 2009). Sin embargo, es importante destacar que al proponer un acercamiento lúdico hay que tener atención a los demás aspectos y variables que pueden influir, tener atención a características relacionadas al perfil del grupo.

Todavía hay mucho que investigar sobre la disposición a comunicarse, como las variables que se relacionan, las posibles estrategias de desarrollo e incremento, el influjo del enfoque adoptado en clase, y otros aspectos que pueden influir en ella. Esta necesidad investigativa aún es mayor en Brasil, pues todavía son pocos estudios que se dedican a esta variable afectiva en el contexto brasileño de enseñanza de lenguas extranjeras, pese la demostración científica y la gran adopción por los profesores del enfoque comunicativo y comunicacional como es el más adecuado para el aprendizaje de lenguas en la actualidad, estos enfoques remontan la significancia del uso real de la lengua y del trabajo con la competencia comunicativa de los alumnos valorando también el aprendizaje formal y el foco en la forma. Sin embargo, a partir de esta investigación es posible percibir la relevancia en la DAC de los factores contextuales en juego en el aula y como las actividades lúdicas pueden ayudar en el incremento de esta variable.

## REFERENCIAS

- BARALO, M.; ESTAIRE, S. Tendencias metodológicas postcomunicativas en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) **Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad**. Bern. 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CASSANY, Daniel. Los enfoques comunicativos: elogi y crítica. **Lingüística y literatura**. 1999; 36-37: 11-33., 1999.
- CORDEIRO, Dayane Monica. ¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE. **Foro de profesores de E/LE**, n. 16, p. 103, 2020.
- DÍAZ, Natalia; ESPITIA, Ana Cristina. **Una intervención didáctica para mejorar la disposición a comunicarse en inglés de estudiantes de grado 6º de la Escuela Normal Superior Santiago de Cali**. Orientador: Carlos Alberto Mayora. 2018. 83 f. Trabajo de grado - Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Santiago de Cali. 2018.
- DÍAZ PINTO, Eva Rocío. **Estudio sobre las inteligencias inter-e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés**. 2006. Orientadora: M<sup>a</sup> Carmen Fonseca Mora. 477 f. Tese (Doctorado en Filología Inglesa) - Universidad de Huelva: Facultad de Humanidades. Huelva, 2009.
- FUENTES, Antonio. Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una Lengua Extranjera. **Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza**, n. 3, p. 1-9, 2009.
- GÓMEZ, Juan Fernando; RESTREPO, Jorge Emiro; LARENAS, Claudio Díaz. Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, v. 39, n. 2, p. 411-425, 2021.

- GUERREIRO, Gina Maria da Palma. **As atividades lúdicas como estratégia de motivação nas aulas de língua materna e língua estrangeira em escolas territórios educativos de intervenção prioritária**. 2018. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mercedes Rabadán Zurita. Tese (Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) - Universidade do Algarve. 2019.
- MACINTYRE, Peter D. Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. **The modern language journal**, v. 91, n. 4, p. 564-576, 2007.
- MENEZES, Edleide Santos. **Ansiedad y Disposición a Comunicarse en Lenguas Extranjeras: Interrelaciones con el Modelo AICLE**. 1ªed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya. 2002. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> . Acceso en: 19 de agosto de 2022.
- MOURA, Gerson Araújo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: Da prática funcional à práxis comunicacional**. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Percília Lopes Casemiro dos Santos. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Universidade de Brasília. Brasília, 2005, p. 195-199.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo, 2002.
- PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011, p.13-33.
- PUTTON, Gisele Mariotti. CRUZ, Pollyanna Santos da. La importancia del juego en el proceso de aprendizaje de la enseñanza en la educación infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Año 06, Ed. 05, Vol. 11, págs. 114 y 125. Mayo de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponible en: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/aprendizaje-de-la-ensenanza>> Acceso en: 19 de agosto de 2022.
- SANTOS, Marcelo & ALMEIDA FILHO, José Carlos P.. Análise de abordagem de ensino de língua no limite. **Revista SIPLÉ - Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira**. Belo Horizonte, 2012.
- YERA, Cristina Molaguero et al. **Aprendizaje basado en el juego en Educación Infantil**. 2019.

# REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN RELATO DE EXPERIENCIA

Joana D'Arc Almeida da Silva (UFPI)<sup>1</sup>

Hélia da Silva Alves Cardoso (UFRN)<sup>2</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en una clase de posgrado lato sensu, promovida por la Asociación de Profesores de Español del Estado de Piauí - APEEPI, entre los años 2021/2022, con el fin de actuar como parte integral de la política educativa de formación continua de profesores. Así, proponemos un análisis de la importancia del conocimiento de los diferentes tipos de saberes que deben componer la práctica docente, para sustentar la conducta de varios estudiantes, ampliando el concepto de conocimiento en sus habilidades profesionales y la relación entre enseñanza y aprendizaje.

La elección del tema surgió de múltiples perspectivas en relación al desempeño en los estudios de posgrado, donde somos profesoras en la función de asistentes/tutoras. El objetivo general se centra en presentar la experiencia vivida en una clase de posgrado en el nivel lato sensu, de donde se originó el corpus de esta investigación desde la práctica docente. Se trata de un estudio descriptivo, del tipo relato de experiencia, con abordaje cualitativo.

En la experiencia profesional, se pudo observar que los alumnos del curso tienen dificultad para relacionar la teoría con la práctica. Las observaciones durante las presentaciones de las propuestas pedagógicas fueron de gran importancia para señalar las muchas dificultades que estos profesionales sienten al actuar como docentes.

Es relevante destacar como objetivo importante de esta discusión, identificar los saberes necesarios y su relación con la práctica docente, así como comprender que existen otros factores, además de los saberes históricamente constituidos, que interfieren en el contexto de la enseñanza el salón de clases. Al mismo tiempo que por tratarse de una clase de posgrado el público son de profesores, y por lo tanto, hay un intercambio de conocimientos entre nosotras y los mismos, así enseñamos y aprendemos con ellos.

## 2 ENSEÑAR EXIGE CONOCIMIENTO Y COMPROMISO

De acuerdo con el educador Paulo Freire, un profesor debe llevar consigo la certeza de que no es posible ejercer la actividad del magisterio como algo distante de sí mismo, nosotros mientras educadores debemos establecer una relación con nuestros alumnos, comprender de dónde vienen es un modo de entender su personalidad y con certeza tenderemos un enseño mejor, debemos ser más humanos. De modo general las relaciones de amistades entre profesor y alumno son importantes, pero no quiere decir que nosotros debemos estar siempre con un alumno en nuestra casa o en lugares públicos, esta relación es la construida dentro del ámbito escolar, basada en respeto mutuo. Para referenciar este trabajo, utilizamos los estudios de

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina-PI. E-mail: jodarc\_sa@ufpi.edu.br.

<sup>2</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Campus Natal. E-mail: heliacardoso88@gmail.com.

Bernard Charlot (2013), Freire (2011), Huberman (2000), Libâneo (2004), Maurice Tardif (2014), y otros.

Es fundamental para el docente conocer los diferentes tipos de saberes, cómo se articulan en la práctica docente y cómo se enfrentan a las variables que interfieren específicamente en cada uno de ellos. Además, es necesario que los docentes analicen otros factores que forman parte de su contexto de aula, como el conocimiento del tema de formación, la relación del alumno con el conocimiento, la relación docente-alumno y el aprendizaje reflexivo que son fundamentales para la comprensión de conocimiento.

Pues, de acuerdo con Libâneo:

No existe un único método de enseñanza, sino una variedad de métodos cuya elección depende de los contenidos, disciplinas, situaciones específicas de enseñanza y características socioculturales de los alumnos." (LIBÂNEO, 1994, p. 152). (traducción nuestra).<sup>3</sup>

El aprendizaje tiene lugar entre las múltiples enseñanzas que rodean la vida de las personas y los nuevos aprendizajes tienen lugar en diferentes esferas sociales. Así, es fundamental resaltar la práctica docente en relación con el conocimiento y su influencia en la actitud del docente frente al aprendizaje.

En este sentido, Freire (2011) destaca la importancia de comprender la relación que tiene la educación con la intervención del mundo:

Otro conocimiento del que no puedo dudar ni por un momento en mi práctica crítico-educativa es que, como experiencia humana específica, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que, además del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos, implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. (FREIRE, 2011, p. 96). (traducción nuestra)<sup>4</sup>

Así, como defiende el educador Paulo Freire, la educación no puede ser sólo una, ni reproductora, ni sólo "desenmascaradora de la ideología dominante". La práctica docente precisa incluir en su base una educación que tiene como objetivos didácticos desarrollar en los educandos una mirada reflexiva, autónoma y crítica y participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta sus contenidos previos para llevarlos a reflexionar por sí mismos las estrategias de pensamiento, orientándolos a la responsabilidad de su propio aprendizaje y cómo controlarlos, creando un ambiente de aprendizaje inserto en un contexto significativo para el estudiante.

Charlot (2011) habla que el proceso pelo cual aprendimos algo se presenta en diversas y heterogéneas formas, así el aprendizaje en la escuela es una forma diversa de aprender, pero el aprendiente precisa estar motivado. También es importante considerar en esta relación la motivación del estudiante por aprender considerando lo que aporta de su conocimiento para que él tenga predisposición a aprender. De esta forma:

Se acostumbra invocar características que se atribuyen al propio individuo: es vago, no está motivado, etc. Pero se trata, en realidad, de las relaciones entre este individuo y lo

<sup>3</sup> Não há um único método de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos, disciplinas, situações didáticas específicas e características socioculturais dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p.152).

<sup>4</sup> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência específica humana, a educação é uma forma de intervenção do mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu *desmascaramento*. (FREIRE, 2011, p.96)

que se intenta enseñarle, así, 'no estar motivado' es estar en cierta relación con el aprendizaje propuesto. Lo que está en cuestión aquí, por lo tanto, es una cierta relación con el conocimiento, con el conocimiento en general o con este o aquel conocimiento. (CHARLOT, 2001, p. 15-16). (traducción nuestra).<sup>5</sup>

Tardif (2011) nos dice que “enseñar es movilizar una gran variedad de conocimientos, reutilizándolos en el trabajo para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo”. Ser profesor está a todo momento creando cosas nuevas, lo que funciona hoy mañana no funciona más, en una clase de posgrado a la distancia reinventarse es fundamental, porque este público es diferenciado, son adultos e como hemos dicho, son también profesores, estamos por lo tanto en medio a colegas de trabajo.

Paulo Freire (2011), uno de los más grandes educadores del siglo XX, defiende el compromiso del educador con la educación para que esta se haga efectiva. Según él, “no se puede realizar la actividad de enseñar como si nada nos pasara”. Siendo así:

Qué imposible sería salir a la lluvia completamente expuesto a ella, sin defensas, y no mojarse. No puedo ser docente sin ponerme frente a los alumnos, sin revelar con facilidad o relucencia mi forma de ser, de pensar políticamente. No puedo escapar del aprecio de los estudiantes. (FREIRE, 2011, p.94). (traducción nuestra).<sup>6</sup>

La educación y el educador están intrínsecamente ligados, no es posible 'desvincular la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos'. Hay imposibilidad “separar la práctica de la teoría, la autoridad de la libertad, la ignorancia del conocimiento, el respeto por los profesores del respeto por los alumnos, la enseñanza del aprendizaje. Ninguno de estos términos puede separarse mecánicamente entre sí”. (FREIRE, 2011, p. 93).

El estudioso Michaël Huberman (2000) señala en sus estudios los cinco ciclos en la vida profesional de los docentes, tomando como referencia los primeros años de experiencia, donde señala que el inicio de la carrera del educador está envuelto en los primeros tres años, que están marcados por los primeros contactos con la profesión, con estabilización de 4 a 6 años después. Entre los 7 y los 25 años, el profesional entra en la fase de diversificación y experimentación. Ya entre los 25 a 35 años es el momento de distancia afectiva o serenidad y lamentación; y, por último, entre los 35 y los 40 años, es la fase de desinversión, propia del final de una carrera profesional.

El ciclo de vida profesional, según Huberman (2000), es el camino trazado por el educador en el que se dedica a la profesión docente, con el objetivo de comprender cómo los profesores se perciben a sí mismos en los diferentes momentos de su carrera. Un recorrido de vida profesional que implica diferentes fases vividas por los profesionales a lo largo de su trabajo: la entrada en la carrera, la fase de estabilización, la fase de diversificación, la fase de distanciamiento afectivo o serenidad y, finalmente, la fase de desinversión.

Enseñar es un compromiso con los alumnos, con el enseñar, con la gestión escolar y con la comunidad en general, pues mientras profesores estamos formando u ofreciendo una formación docente para ciudadanos que irán actuar en el mercado de trabajo, serán o son profesores. Prepararlos es esencial para que sean no apenas buenos profesionales, sino los

---

<sup>5</sup> Costuma-se invocar características que são imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado, etc. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe, assim, 'não estar motivado' é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta. O que está em questão aqui, portanto é uma certa relação com o saber – como saber em geral ou com este ou aquele saber. (CHARLOT, 2001, p. 15-16)

<sup>6</sup> Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. (FREIRE, 2011, p.94).



mejores y comprometidos en la transmisión del conocimiento y también en aprender con sus aprendices, porque el intercambio es la parte más increíble de la educación.

### 3 LOS SUJETOS

Los sujetos involucrados en la investigación son docentes de escuelas públicas y privados, trabajando desde la Enseñanza Fundamental hasta la Enseñanza Media, con títulos en diversas áreas, pero en su mayoría con formación en Letras Español.

El posgrado, Especialización en Enseñanza de Español en vigor de 2021 a 2022, es ofrecido por la Asociación de Profesores de Español del Estado de Piauí – APEEPI busca contribuir con la formación continua de varios docentes que se encuentran en el mercado laboral, así como sumar mayores conocimientos a quienes buscan actuar como profesionales en el aula, específicamente en clases de idioma español. El cuadro de profesores de la especialización cuenta con cuatro especialistas, siete maestros y dos doctores.

Con el objetivo de mejorar los conocimientos y desarrollar mayores habilidades para los matriculados, la APEEPI diversificó las asignaturas de modo a abarcar todo un conocimiento didáctico, lingüístico, literario y cultural. Esta diversificación de contenidos es fundamental para el aprendizaje de los alumnos, pero la especialización tiene como un mayor enfoque en el desempeño pedagógico, despertando en los estudiantes (docentes) la necesidad de nuevos métodos y técnicas al presentar las propuestas didácticas como uno de los requisitos para obtención de nota final.

Durante los dos años de contacto con la clase, observamos que la mayoría de los discentes, al entrar en contacto con la práctica pedagógica como profesional, se sentían inseguros sobre qué hacer y cómo hacerlo. Actuando siempre superficialmente con los contenidos, alejándolos de la realidad de los aprendices, pues ellos eran estudiantes de un posgrado y además profesores.

Si bien la clase estaba formada por un gran porcentaje de profesionales de la educación, en ocasiones se nos llevó a la percepción de que el objetivo de algunos no estaba alineado con los objetivos del posgrado, teniendo como interés únicamente el título y no el aprendizaje. De ahí resultó nuestra preocupación, porque ‘enseñar requiere compromiso’ (FREIRE, 2011). Así:

Como no puedo ser docente sin encontrarme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina, no puedo, en cambio, reducir mi práctica docente a la pura enseñanza de esos contenidos. Este es sólo el momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como él es, la enseñanza de contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con la que lo hago. (FREIRE, 2011, p.101). (traducción nuestra).<sup>7</sup>

Sabemos que el profesor llega en la clase de aula con muchas atribuciones, que hay muchas funciones, diversos papeles para jugar, pero no hay que dejar de cumplir su función principal que es hacer que su alumno aprenda, que tenga autonomía, que sea crítico y reflexivo en el contexto en que se inserta.

Tardif (2014) afirma que el saber docente se forma a partir de otros saberes (formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial), o sea, es un saber plural. Así, siendo, es necesario repensar la práctica del docente con nuevos métodos, técnicas y

---

<sup>7</sup> como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é o momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. (FREIRE, 2011, p.101).

estrategias para que el aprendizaje sea significativo para el alumno y no solo una acumulación de contenidos, información de la que ni siquiera sabe dónde, cómo o para qué le servirá.

#### 4 METODOLOGÍA, RESULTADOS Y DISCUSIONES

El público elegido para la observación fue la Turma 2 – Clase 2, compuesto por 14 docentes que actúan en diferentes áreas. El posgrado comprendió las siguientes materias: Práctica Pedagógica y Acto de Investigación; Tecnologías Educativas Aplicadas a la Enseñanza de la Lengua Española; Lenguas Múltiples; Variación Lingüística y Enseñanza de la Lengua Española; Léxico y Enseñanza Didáctica en el Aula; Lingüística y Enseñanza; Literatura y Educación; Didáctica de Lenguas Extranjeras; Interculturalidad; Elaboración de Materiales Didácticos; La Nueva BNCC y La Enseñanza de Español; Libras y la Enseñanza de Español. Todos los temas contaron con la elaboración y presentación de propuestas didácticas por parte de los integrantes, en grupos o parejas, dejando para la conclusión de la especialización la Escritura y Presentación del Informe de Experiencia, donde elegirán individualmente una de las propuestas presentadas durante el curso, para el desarrollo de su TCC. Hablamos elegirán, pues todavía están teniendo orientaciones para el desarrollo.

Durante el curso (2021/2022), observamos que la mayoría de los discentes al entrar en contacto con la práctica pedagógica como profesional, se sentían inseguros sobre qué hacer y cómo hacerlo, mismo siendo profesores en la red pública o privada, comprendimos que ellos no estaban tan preparados para ejecución de las tareas del posgrado y, así, actuaban siempre superficialmente con los contenidos, alejándolos de la realidad de los aprendices.

Como metodología usamos el instrumento de la observación. Pues, observar es un acto fundamental para analizar y comprender las relaciones de los sujetos entre sí y con el medio en que viven. Así, Fonseca (2002) afirma que:

El hombre es por naturaleza un animal curioso. Desde que nace interactúa con la naturaleza y los objetos que le rodean, interpretando el universo a partir de los referentes sociales y culturales del entorno en el que vive. Se apropia del conocimiento a través de las sensaciones que le transmiten los seres y los fenómenos. (FONSECA, 2002, p. 10). (traducción nuestra).<sup>8</sup>

Es a través de la observación que el ser humano adquiere conocimiento. Se trata de un estudio descriptivo, del tipo relato de experiencia, con abordaje cualitativo. Como resultado, señalamos que la experiencia con el grupo en estudio contribuyó para la adquisición de nuevos conocimientos, así como la necesidad de reformular metodologías para articular mejor la teoría y la práctica.

Observamos a lo largo de estos dos años que los alumnos han evolucionado en su práctica docente, comprendieron mejor como elaborar una propuesta didáctica y como ejecutar en sus clases. Los retos del inicio del curso fueron siendo moldado y cambiando, por las últimas propuestas presentadas creemos que ellos tengan comprendido, saldrán de la Especialización con conocimientos y muchos contenidos en la maleta para aplicar.

En algunas asignaturas percibimos que a los discentes les gustaron más determinada propuesta didáctica, por ejemplo, en Variación lingüística y la enseñanza de la lengua española, los temas fueron muy atractivos para ellos, la propia asignatura fue muy dinámica, tal vez por esto fueron más dedicados al aplicar la tarea. Otra que también vimos que

---

<sup>8</sup> O homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. (FONSECA, 2002, p. 10)

les gustaron y fueron bien en las presentaciones fue en Elaboración de materiales didácticos, en contrapartida en Libras y la enseñanza de español observamos que tuvieron mucha dificultad, los encuentros no sanaron todas las dudas, la profesora de esta asignatura les dice que podrían entrar en contacto con ella para alguna duda, pues era un contenido complejo y la aplicación de la propuesta sería difícil.

En el inicio eran 16 profesores en la cualidad de discentes, hoy tenemos 12, cuatro no pudieron por diversos motivos seguir en la Especialización en Enseñanza de Español, a los que siguen observamos que las conversaciones después de cada presentación de propuesta didáctica contribuyeron para su aprendizaje. El diálogo es imprescindible, una educación sin comunicación no tiene como funcionar, pasamos a puntuar los errores y aciertos a cada vez que ellos presentaban y creemos que ha funcionado.

Según la poetisa Cora Coralina “Feliz aquel que transfiere lo que sabe y aprende lo que enseña”, volvemos a lo que ya decimos, a lo largo de estos dos años no apenas enseñamos a nuestros alumnos/profesores también aprendemos con ellos, intercambiamos conocimientos, hablamos sobre las angustias, tuvimos que adiar encuentros porque alguien estaba de Covid-19 o porque hubo el desastre en Petrópolis – RJ y tenemos dos alumnos de allá, entre otros encuentros que fuimos adaptándose. En fin, mientras profesores no debemos nos prender a la educación bancaria tan rechazada por Paulo Freire, debemos ser profesores abiertos al diálogo, saber comunicarse y, creemos que la comunicación fue el punta pie para la evolución de estos profesionales que estamos especializando.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Con la presentación de este trabajo, la reflexión sobre la práctica docente y el refuerzo de la importancia del saber para la formación profesional, esperamos aportar a otras miradas sobre la práctica pedagógica, a fin de contribuir y posibilitar que los distintos docentes en acción, reflexionen sobre sus prácticas para que puedan de ahí en adelante, actuar con seguridad, tanto de cara al conocimiento como en la movilización del aprendizaje de los estudiantes, y en las relaciones de aprendizaje en la escuela.

Esperamos todavía, con este trabajo contribuir a otros estudios sobre el tema. Reafirmamos que es necesario repensar la práctica del docente con nuevos métodos, técnicas y estrategias para que el aprendizaje sea significativo para el alumno y no solo una acumulación de contenidos, información de la que ni siquiera sabe dónde, cómo o para qué le servirá. Necesitamos de docentes revolucionarios, que luchen por una educación de calidad que ponga en destaque el aprendizaje y no niveles cuantitativos, y sino cualitativos.

Y lo que la Especialización en Enseñanza de Español intenta es poner en el mercado de trabajo profesionales capacitados y comprometidos con la educación, no apenas más unos entre tantos otros, es darles conocimientos y bases sobre una práctica docente eficaz tanto para ellos como profesores cuanto para sus alumnos después de concluir el curso.

La oportunidad que nos fue dada por la APEEPI nos hubo crecer y aprender tanto profesionalmente cuanto individualmente, la comunicación establecida con nuestros discentes de la Especialización fue importante para observamos y realizar esta investigación, además de intercambiarnos distintos saberes.

## REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidade sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Tradução Maria José do Amaral Ferreira. Ed.rev., exemplo. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente**. 19 ed. Paz e Terra, São Paulo: 2011.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que? /12. ed.**-São Paulo,Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis:Vozes, 2014.

# **RELATO DE EXPERIENCIA: APRENDIENDO ESPAÑOL ATRAVÉS DE LAS CÁMARAS**

**Maria Jodyléia Lopes Monteiro Marques (SEDUC-PI)**

## **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho relata as experiências e resultados do projeto desenvolvido numa escola pertencente a rede estadual do Piauí, na cidade de São José do Peixe-PI, intitulado “Aprendiendo Español através de las cámaras”.

O projeto visava desenvolver habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de peças teatrais em língua espanhola, estimulando no educando o gosto pela leitura e escrita, e assim, ampliar o conhecimento linguístico e cultural dos mesmos à respeito de países que tenham o espanhol como língua oficial.

O contexto e desenvolvimento deste projeto iniciou-se em 08 de Abril de 2019, com término para 06 de Julho do mesmo ano, ou seja foram três meses de preparação para finalizarmos com a culminância. Desde que assumir as aulas de espanhol, sempre procurava trabalhar a interculturalidade dos povos espanohablantes, e comecei a perceber o quanto nossos alunos necessitavam de um conhecimento a mais, que pudesse sair da sala de aula, ir além, usando a criatividade dos mesmos, preparei um projeto, apresentei para gestão escolar, onde a mesma aprovou neste meu projeto incluir além da interculturalidade, do respeito, compreensão e interação entre diferentes culturas, estava também como uma das metas trabalhar a interpretação textual focado no ENEM, já que a maioria dos alunos escolhiam o espanhol como língua estrangeira.

Sabemos que para desenvolver as habilidades relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos, não era tão fácil, mais procurei trabalhar, estimulando no educando o gosto pela leitura e escrita, sendo assim ampliando o conhecimento linguístico e cultural dos mesmos, no intuito de proporcionar aos nossos alunos uma visão crítica e contextualizada dos assuntos adquiridos dentro e fora da sala de aula. Sendo assim tornando o ensino/aprendizagem da língua Espanhola mais dinâmica, de forma que envolva toda a comunidade escolar.

Este relato está dividido em quatro partes: O contexto do local onde está pesquisa foi realizada e seu público alvo, na seguinte é a Metodologia que mostrará os métodos que foram utilizados para chegar a os resultados do relato, na sessão seguinte a Fundamentação teórica, foi baseada na BNCC e LDB um marco importante no estudo da língua estrangeira aborda as leis que nos orienta, quanto ao ensino de línguas aos nossos futuros docentes e a sessão Relato de experiência do projeto aprendendo espanhol através das camarás mostra aos alunos que eles podem ir além do que imaginam, com pesquisa, metas, orientações e motivação eles chegaram no objetivo, o aprendizado.

## **2 CONTEXTO DE APRESENTAÇÃO**

Antes de iniciar o relato de apresentação, quero dizer que na época do III projeto de espanhol “Apriendendo español através de lãs camaras” eu era professora celetista da rede estadual do Piauí, ensino médio, iniciei nesta escola em 2015 e de La pra cá realizei alguns trabalhos com os alunos desta instituição. O público alvo deste relato são os alunos e toda a

comunidade escolar do ensino médio de uma escola estadual na cidade de São José do Peixe-PI, composta por estudantes da zona rural e urbana, essa é a única escola no município de ensino médio

O primeiro projeto desenvolvido foi em 2016, era um projeto com parceria da rede municipal e a estadual na II SEMEC( Secretaria Municipal de Educação e Cultura), cada escola ficou com um autor a ser trabalhado, no caso a escola Luiz Soares da Silva escolhemos falar sobre o autor Espanhol Dom Quijote de La Mancha, foi bellissimo o trabalho realizado, descobrimos alunos talentosos, que por serem tímidos não sabíamos que tinham habilidades impares, essas e outras atividades escolares transforma a vida dos alunos. Em 2017 iniciei outro projeto, agora apenas de espanhol intitulei como I projeto de Espanhol “ aprendendo espanhol através das câmeras”, foi realizado com todas as turmas do ensino médio nos turnos diurnos e noturnos, neste trabalho eles iriam usar a criatividade e trazer através de vídeos, câmeras as produções em língua espanhol, os nossos alunos são muito criativos e todas as turmas nos surpreenderam. Em 2017 dando continuidade tivemos II projeto com o mesmo título, objetivos mais organizados, eles continuavam com o enfoque de vídeos através das camarãs, porém eles teriam que apresentar o trabalho em espanhol com temas, então sorteado alguns temas como; preconceito, inveja, violência, amor, e eles iram trabalhar o espanhol encima do tema sorteado, nesta época levei uma médica cubana, que estava no município para nos relatar sua vivência em cuba, os costumes, tradições, o ensino, foi enriquecedor essa palestra. Tivemos apresentações que nos deixaram estagnados, com tamanha criatividade, eu sempre bato na tecla de nossos alunos são criativos e autêntico, basta apenas aguçamos.

O enfoque neste relato de experiência está no meu último projeto nesta escola, III projeto aprendendo espanhol através das câmeras , como estava dando certo todo ano os projetos, então em 2019, repaginei o trabalho , organizei melhor, convidei a professora Francisca soares que lecionava nas turmas do EJA (educação de jovens e adultos) para estar conosco neste trabalho, decidimos que íamos dividir as turmas por países *hispanohablantes*, assim foi feito sorteio para cada serie incluindo a turma do EJA, referindo a essa turma eles deram o melhor, pois de certa forma eles não eram tão envolvidos nos projetos interdisciplinar da escola, ficaram encantados e deram o melhor nas suas apresentações , surpreendendo todo o corpo docente e discente.

Os jovens de hoje são mentalmente muito frágeis, aprisionam-se no mundo virtual das redes sociais ou dos videojogos, esquecem as relações interpessoais, relações tão importantes para a vida comunitária, de certa forma um dos motivos que levou a continuar com esse projeto desenvolvendo as habilidades deles relacionado a leitura, interpretação e criação de obras de teatro em espanhol .Mais do que se preocupar com o conteúdo programático, o professor precisa se atentar para os efeitos não mensuráveis de sua ação pedagógica, como estímulo aos estudos, aumento da autoestima, ampliação da visão de mundo, enfim, a transformação pessoal que a educação poderá provocar. Ao planejar as aulas, é preciso ter em conta a experiência de vida dos alunos e, a partir daí, estimular a vontade de saber mais, tornando o conhecimento escolar algo significativo e relevante para eles.

### 3 METODOLOGÍA DEL RELATO

O desenvolvimento deste projeto escolar foi realizado de março a julho de 2019, com alunos do ensino médio, 1º, 2º, 3º anos ensino regular e alunos do EJA. Buscamos investigar por meio de pesquisas em livros e sites sobre o tema geral do projeto e a culminância ocorreu com espetáculos de música, teatro e diversidade cultural, onde os alunos realizaram um espetáculo cultural para a comunidade escolar presente, demonstrando os resultados alcançados e os conhecimentos adquiridos através do domínio da língua e ao longo do semestre

letivo. A metodologia utilizada neste relato de experiência está pautada na pesquisa bibliográfica, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e metodologias do ensino de línguas.

#### **4 FUNDAMETACÃO TEÓRICA DA APLICAÇÃO NO RELATO**

A base teórica para a elaboração deste projeto escolar foi utilizada como suporte, principalmente, a BNCC e LDB sobre didática e ensino de línguas estrangeiras nas escolas, além de pesquisas na internet sobre a cultura dos países hispânicos.

A Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2014; todos de forma uníssona falam da necessidade de haver uma base de ensino que seja comum e que haja a parte diversificada do currículo, o que permite adaptá-lo conforme a característica local.

É importante ressaltar que a BNCC se alinhará a uma série de outras políticas nacionais, como as já mencionadas - Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), além de diretrizes internacionais, como a Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU).

O documento que norteia a elaboração dos currículos no Brasil – BNCC, ao explicitar os saberes comuns os quais se espera que sejam ensinados ao longo da Educação Básica divide esses saberes em etapas que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também subdivide a partir do Ensino Fundamental os saberes (disciplinas) em cinco grupos os quais denomina de áreas do conhecimento que são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No que se refere a abrangência ou delimitação desses saberes, cabe ao Ensino Religioso trabalhar a história, as características e as idiossincrasias da diversidade do sincretismo religioso presente no Brasil. Às Ciências Humanas cabe o trabalho das disciplinas Geografia e História, assim como à Matemática os estudos dessa área.

De fato, nos interessa aqui é a área da Linguagem que engloba os saberes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Esse último ponto nos interessa à guisa de reflexão uma análise mais detalhada. Visto que este trabalho analisa os efeitos das legislações voltadas para o ensino de língua espanhola no Brasil de 2014 a 2019 e seus efeitos na graduação de Letras em Espanhol.

Para isso, partimos do princípio de que a lei que orienta a formulação de currículos no país - BNCC, já direciona o ensino de língua estrangeira para o Inglês, não havendo nenhuma referência ao ensino de língua espanhola na educação básica nas escolas brasileiras. Tanto que esse documento ao se referir ao ensino da língua inglesa pontua que:

Prender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, p. 241).

O estudo da língua inglesa pode possibilitar todo o acesso ao conhecimento linguístico necessário para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimento de e conformidade nos estudos, mas vamos ver como fica a língua espanhola.

A Lei 13. 415/2017, a popularmente chamada de Reforma do Ensino Médio, segue fielmente ao que a BNCC já havia considerado acerca dessa modalidade de ensino, dizendo que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Esta como trata-se de uma lei que tem como referência a BNCC apenas cita o espanhol como uma língua estrangeira que pode ser ofertada de maneira optativa, porém sem estabelecer as habilidades e competências básicas para a uso dessa disciplina nos currículos, alijando de forma subliminar o espanhol do currículo das escolas brasileiras.

Diante de tudo isso, o ponto que se questiona quanto à língua a ser referendada neste documento, não está exatamente nos argumentos em defesa desse ou daquele idioma, mas sim onde encontraríamos uma base legal para que os sistemas educacionais e escolas brasileiras pudessem ensinar a língua espanhola, que historicamente tem uma relação com a língua a qual falamos, tanto que geograficamente, estamos cercados por países cuja língua oficial é o espanhol e com quem temos relações históricas, culturais, educacionais e comerciais em comum. Os estados, municípios ou sistemas de ensino podem incluir o idioma espanhol em suas matrizes curriculares, uma vez que o documento mais recente que orienta a formulação desse documento pouco ou quase nada sequer menciona acerca dessa língua, e menos ainda as habilidades e competências as quais se esperam que sejam aprendidas pelos alunos.

Nossos, alunos são criativos, inteligentes, basta motivá-los a fazer e desenvolver seu melhor, a motivação está ligada a criatividade, não tem como separar um termo do outro, a medida que vamos desenvolvendo estratégias motivacional para as aulas remotas vamos nos auto motivando y acionando a nossa criatividade para.

Para Herrera (2010) Como professores, devemos fazer uso da expressão motivação como um instrumento que gera nos alunos a ação de assumir uma posição de respeito diante de uma nova situação. Herrera (2010) va más allá sobre el tema motivación:

El aprendizaje escolar es inconcebible sin motivación. La escuela tiene exigencias más amplias que la vida corriente, el alumno y alumna deben aprender más y elementos más exigentes, y esta exigencia requiere, a su vez, un esfuerzo mayor y la necesidad de un impulso adicional que haga posible el éxito: primero, aprender más cantidad de conocimientos y además un nivel intelectual más alto. (HERRERA, 2010, p. 02).

Um aprendizado ímpar é feito com o auxílio da motivação, deixando os alunos mais experientes no processo de ensino-aprendizagem sendo conduzidos por estratégias corretas, esses alunos poderão ser indivíduos autocríticos e capazes de superar quaisquer que sejam os desafios de suas vidas.

## **5 RELATO DE EXPERIENCIA DO PROJETO**

Este projeto foi desenvolvido com os alunos do EJA regular diurno e noturno, reuni com os alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino regular e a professora Francisca Soares atendeu com os alunos do EJA. O público principal desta história são os alunos e toda a comunidade escolar do Ensino Médio, escola estadual da cidade de São José do Peixe-PI, formada por alunos da zona rural e urbana, sendo esta a única escola de ensino médio do município.

Inicialmente, reunimos como os estudante e apresentamos o projeto, explicamos as tarefas e distruição das mesmas que cada turma ficaria responsanvél por um país espanhol através das camaras de 2019 , cada equipe durande dois meses, teriam que apresentar dentro da classe, toda trajetória do país, sua cultura, ecomonia, os costumbre, culinaria. Iram Apresentar em língua espanhol, também tivemos uma roda de conversas com uma Brasileira



da nossa cidade que viveu por três anos no Paraguai, os alunos fizeram perguntas, a respeito do país, foi uma aula bastante proveitosa. Organizamos uma lista de tarefas que cada equipe teria que uma das tarefas era quem conseguir vender mais pontos de uma rifa de 100 reais, ademais toda o projeto tendo no final, a culminância e uma premiação para o ganhador. O prêmio bem pensado, foi uma viagem para conhecer a capital de Piauí, os pontos turísticos, o canal mediação do Piauí, alguns professores do canal, foi uma experiência incrível, muito dos nossos alunos nunca tinham ido a capital, nunca haviam saído para outra cidade, vivemos em uma cidade pequena com 4.000 mil habitantes. Chegou o grande dia da culminância. Foi no espaço livre da escola, à noite. Em 2017 tive o projeto Don Quijote, trabalhamos enfocados em Miguel Cervantes, em 2018, o projeto com temas transversais, foi riquíssima todas as apresentações.

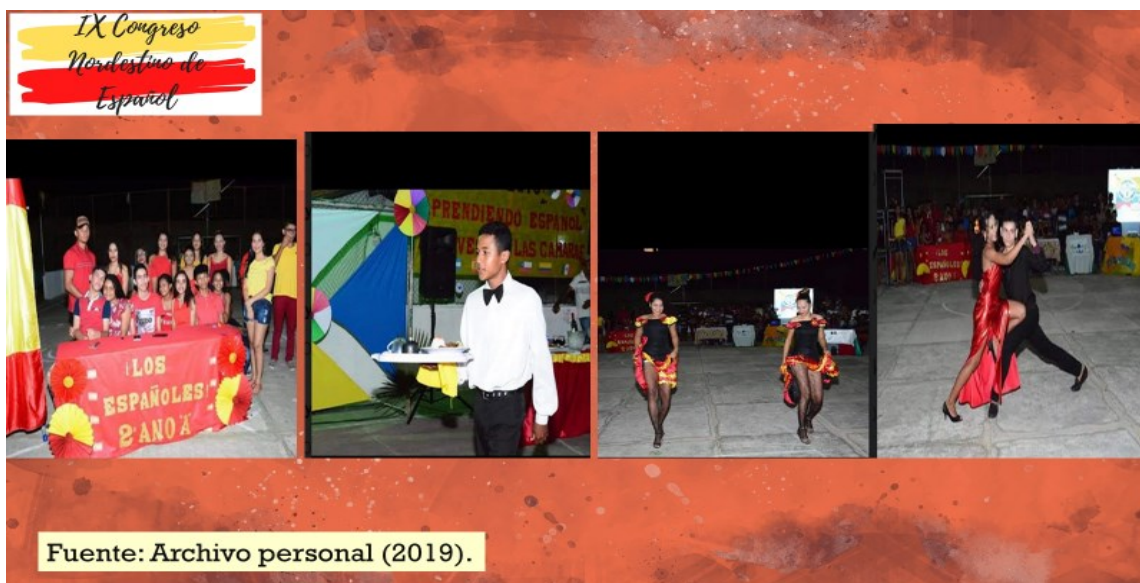


As imagens acima, são do projeto sobre Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes Saavedra, essa foi a primeira experiências deles com projeto de língua espanhol, descobrimos muitos talentos, tivemos aprendizados na língua com músicas, textos, peças teatrais. Alonso Quijano, um gentil cavaleiro rural, enlouquece com a leitura excessiva de livros de cavalaria. Tornar-se um cavaleiro errante passa por várias fases, entre elas, encontrar um nome adequado para a sua nova personalidade (Dom Quixote de la Mancha), vestindo uma armadura velha e enferrujada, o capacete e as luvas que encontrou no sótão da casa. Montando o velho cavalo magro, chamado Rocinante, e iniciando a jornada pelas estradas da Espanha do século XVII. A invenção de um amor platônico será outro requisito essencial para se tornar um cavaleiro portanto, Dom Quixote inventa o personagem de Dulcinea del Toboso. A partir desse momento, todas as suas ações serão direcionadas para glorificar o nome de sua bela e amada Dulcinéia. Os alunos leram a obra e assistiram alguns vídeos da obra, depois de todo o trabalho eles fizeram uma peça teatral baseado nas histórias de Don Quijote, muito bem dramatizados.



Em 2018 o projeto foi baseado em temas transversais, referentes a abuso sexual, violência doméstica, alcoolismo, drogas, o amor, todos os trabalhos, pesquisas foram realizadas em língua espanhol. Tivemos equipes que fizeram um roteiro e dramatizações em língua espanhol que nos emocionaram, o teor de criatividade deles sem dúvidas marcaram esse projeto.





Tivemos o último projeto, que está sendo relatado, em 2019, a temática trabalhada foi os países hispanohablantes, tivemos danças, culinárias, curiosidades, peças teatrais, quiz com perguntas referentes aos países trabalhados, e até uma tarefa surpresa. Ter o conhecimento de um segundo idioma há tempos deixou de ser um diferencial de qualquer profissional/executivo. Sabemos que globalização é um fato real e cada vez mais somos inseridos em contextos mundiais. Neste sentido dominar novos idiomas deve fazer parte dos desafios individuais de cada profissional, sem dúvidas esse projeto ajudou os alunos, a ampliar o conhecimento da língua, cultural hispanohablantes.



Algumas fotos desse último arquivo, refere-se alguns momentos da turma vencedora, levamos os alunos até a capital do Piauí, tudo era nova e encantador, experiência que muitos não irão esquecer, viajamos 380 km da nossa cidade até a capital Teresina, mas todo o trabalho valeu a pena.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do projeto “Aprendiendo español a través de las cámaras”, do qual é considerado um instrumento de aprendizagem, que, ademais pretende valorizar os talentos e despertar mais as habilidades de nossos estudantes, com uma visão contextualizada de dos assuntos adquiridos dentro e fora das classes, tornando o ensino/aprendizagem da língua espanhola mais dinâmica y atrativas.

O projeto alcançou os objetivos de estimular a fala, conversação e produção de textos para quem pretende aperfeiçoar o manejo da língua espanhola, conhecendo melhor países que tem como língua materna o espanhol, e descobrimos alunos talentosos no que faz.

## REFERENCIAS

BNCC (BRASIL, 2018, p. 241).

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf).

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018.

(Documento homologado pela Portaria nº 1.570, de 21/12/2017) BRASIL. Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC 2018.

BRASIL. Lei número 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)> Acesso em: 13 de março de 2019.

HERRERA, Inmaculada Junco. La motivación en el proceso enseñanza –aprendizaje. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Nº 9 – julio 2010. ISSN: 1989-4023. NARVAJA DE ARNOUX, Elvira...[et.al.]. 1ª ed. Política Lingüística y Enseñanza de lenguas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bilbos, 2015.

# LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UN RELATO DE EXPERIENCIA EN LA ECEME

Bruna Renova Varela Leite<sup>1</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

Cabe reflexionar que, durante el proceso de comprensión, el individuo pasa por algunas fases. Primero, aprende palabras, sintagmas, frases, fragmentos, textos. Posteriormente, pasa a niveles más complejos, utilizando estrategias como la inferencia, la selección puntual en el texto o incluso el abandono de la lectura (VERGNANO-JUNGER, 2015). Otro aspecto que hay que considerar es que la actividad de lectura involucra la perspectiva individual, en caso de que el lector utilice estrategias de lectura para leer el texto y dar cuenta de sus dudas. Además, considera la perspectiva externa, como los aspectos culturales y las relaciones interpersonales. Tales elementos son parte del proceso de lectura y lo hacen más complejo. Aun así, “tener un conocimiento previo relevante no será suficiente si no se relaciona con la información proporcionada por el texto y ello puede ser causa de dificultad en el uso de las inferencias” (PRIETO, GARCÍA & SERRADELL, 2013, p. 310).

En el ámbito de este trabajo, se entiende la lectura como una actividad social, presente en el día a día de las personas en diversos ámbitos. Aunque leemos a diario, la lectura no es una actividad natural, innata, sino una actividad compleja (PRIETO, GARCÍA & SERRADELL, 2013; VERGNANO-JUNGER, 2015). Es parte de la alfabetización y por lo tanto debe aprenderse y desarrollarse. Por consiguiente, se muestra relevante enfatizar la relación entre la comprensión lectora y la enseñanza del español como lengua extranjera en el ámbito militar, ya que interpretar y comprender textos referentes a aspectos de la coyuntura nacional e internacional es una realidad para ese estudiante. Además, el alumno necesita orientación del docente, pues, a pesar de ya haber desarrollado la comprensión lectora en su lengua materna, no hay garantía de que sepa utilizar estrategias de lectura durante el contacto con texto en lengua española (o no se da cuenta), y también le corresponde al docente saber desarrollar la capacidad de intervenir de forma adecuada, según las características y necesidades de los alumnos.

Conviene decir que las estrategias de lectura pueden ayudarlos a comprender los géneros textuales (MARCUSCHI, 2008) utilizados en el contexto militar, no solo durante el bloque de clases dedicado a la comprensión e interpretación de la asignatura de Idiomas (español), sino también durante las actividades realizadas en otras asignaturas, puesto que es una atribución de la Oficina de Ciencias Generales, por medio de la Subsección de Idiomas de la ECEME, promover la inserción del idioma extranjero en actividades escolares, con vistas a alcanzar la interdisciplinaridad (ECEME, 2016).

---

1 La autora es graduada en Lengua Portuguesa/Española por la Universidad del Estado de Río de Janeiro (2014). Especializada en Español Instrumental para Lectura en la UERJ (2014). Maestría en Estudios de Lenguas, en la misma Universidad (2017). Es oficial técnica temporaria (Magisterio Español) desde el 2016 en la Escuela de Comando y Estado Mayor del Ejército, ejerciendo la función de profesora.

## 2 PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

A lo largo de los estudios sobre comprensión lectora se han propuesto varios modelos de lectura. En primer lugar, el decodificador, en el que se considera que el significado está presente en el propio texto y sólo le corresponde al lector decodificarlo (GABRIEL, 2005). En segundo lugar, la centrada en el lector, en la que el significado se encuentra sólo en el lector y el texto no sería más que un pretexto para activar los conocimientos previos del sujeto (KLEIMAN, 2011).

Sobre estas perspectivas se suman también las consideraciones de Kato (1999). Los procesos de decodificación, como aclara la autora, se dividen en dos tipos básicos: de arriba hacia abajo o descendente y de abajo hacia arriba o ascendente. La autora explica que en el modelo de arriba hacia abajo el proceso lector comienza desde la macro hasta la microestructura. El ascendente se da desde la micro hasta la macroestructura. Ambos modelos se centran en uno de los elementos que forman parte del proceso. En el modelo ascendente, la construcción de significado la realiza el texto, mientras que, en el modelo descendente, el foco es el propio lector.

En tercer lugar, está el modelo sociointeraccional, en el que se negocia el significado entre autor, texto y lector, con una interacción entre el conocimiento previo de este último y lo aportado por el primero, además de la influencia del contexto sociocultural en el que se encuentran los sujetos (NUNES, 2005; MOITA LOPES, 2002). También podemos considerar la perspectiva enunciativa, en la que la lectura es vista como un proceso de enunciación, que considera las condiciones de producción y circulación del discurso y los contextos sociohistóricos en los que se insertan autor, lector y texto (MAINGUENEAU, 1996).

En este trabajo también consideramos las perspectivas unidireccionales y multidireccionales de lectura propuestas por Vergnano-Junger (2015). La perspectiva multidireccional abarca la interacción entre lector y texto. Considera la postura activa del lector y su saber extralingüístico, y también elementos de la situación social, histórica, de enunciación, géneros discursivos, intertextualidad, por ejemplo. Por otro lado, el lector, de acuerdo con la perspectiva unidireccional, centra su información solamente en el contenido del texto, o, en caso contrario, solo en su conocimiento personal, ignorando elementos contenidos en el material leído y otras múltiples fuentes para la construcción de significados

Frente a los modelos unidireccionales, la perspectiva sociointeraccional y enunciativa de la lectura pueden ser consideradas como prácticas de procesamiento de información multidireccional. En ambos hay varios aspectos que considerar: contexto, tiempo, espacio, enunciador y coenunciador, texto, su intertextualidad con otros textos, géneros y discursos. Por lo tanto, se evidencia la complejidad del proceso y las diferentes estrategias que involucra, tales como: inferencias, asociaciones, anticipaciones, elaboración y validación de hipótesis, entre otras.

Sobre las estrategias de lectura, de acuerdo con Isabel Solé (1992), son herramientas importantes para el desarrollo de una lectura proficiente. Su utilización le permite al lector comprender e interpretar de forma autónoma los textos leídos. Por esa razón, la autora pretende llamar la atención del profesor sobre la importancia de desarrollar un trabajo efectivo para ayudar al lector a ser crítico, independiente y reflexivo.

Solé (1992) y Kleiman (2011) tratan sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. Son consideradas cognitivas cuando corresponden a operaciones que forman parte del inconsciente del lector, como el conocimiento previo. Las estrategias cognitivas son las que gobiernan el comportamiento automático, mientras que las metacognitivas implican en conocer el propio conocimiento. Ejemplos de estrategias metacognitivas son el *skimming*, el *scanning* y hacer inferencias.

Además de las estrategias de lectura, podemos pensar también en los bloques de conocimiento a los que accede el lector durante el procesamiento de textos (KOCH, 2003; KLEIMAN 2011, 2012) conocimiento lingüístico (o sistémico), conocimiento de mundo (o enciclopédico) y el textual (o interaccional). El primero abarca el conocimiento gramatical y léxico. Es a través de él que un lector logra, por ejemplo, elegir dentro de la organización del sistema lingüístico la opción más apropiada para materializar lo que desea. El conocimiento enciclopédico o de mundo, por otro lado, se almacena en la memoria del lector, es el resultado de sus experiencias de vida. Estos conocimientos se agrupan en bloques de información en su mente y varían de un tema a otro, ya que dependen de la experiencia (o no) de cada individuo en relación con un tema particular (KLEIMAN, 2011). El tercero, textual, es el conocimiento sobre las formas en que uno puede interactuar por medio del lenguaje. Por parte del lector hay reconocimiento de las marcas formalidades propias de cada género textual, así como la función de cada uno.

Dado el entendimiento de que, durante la lectura, el lector y el texto son protagonistas, cabe destacar que el procesamiento multidireccional de lectura (VERGNANO-JUNGER, 2015) es el más adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, pues abarca también las diferentes estrategias de comprensión y bloques de conocimientos. Además, las estrategias ayudan a que el lector desarrolle su autonomía frente a textos de diversas índoles, y que sea capaz de aprender a partir de ellos. Por ese motivo, debe ser capaz de interrogarse sobre su propia comprensión, establecer relaciones entre lo leído y su conocimiento, cuestionar el conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permiten transferir lo que aprende a otros contextos (SOLÉ, 1992). Según Solé (1992, p. 62), “enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender, en consonancia con la metodología de enseñanza por competencias”.

#### 4 RELATO DE EXPERIENCIA EN LA ECEME

La Escuela de Comando y Estado Mayor del Ejército (ECEME) es un establecimiento de altos estudios militares, que forma parte del Sistema de Enseñanza Regular de Idiomas (SERI). Este comprende la enseñanza-aprendizaje de idiomas en cursos de formación, perfeccionamiento y altos estudios militares (EME, 2021). Para realizar el examen de ingreso en la Escuela, el oficial debe estar calificado en un idioma extranjero con un Índice de Competencia Lingüística (IPL, en portugués) mínimo de 2121<sup>2</sup>, según las Instrucciones Reguladoras del Concurso de Admisión (IRCAM)<sup>3</sup>. Haciendo una equivalencia con el Marco Común Europeo (MCER), el índice 2 equivale al nivel B1 y, por lo tanto, ya se espera del oficial brasileño un conocimiento intermedio tanto de comprensión auditiva como de comprensión lectora. Una vez que aprueben el examen, los alumnos brasileños del Curso de Altos Estudios Militares (CAEM) tienen la oportunidad de estudiar español o inglés, a lo largo de 2 años.

Los contenidos y los asuntos de la asignatura de Idiomas están abarcados en los Planes de Disciplina (PLADIS), de manera a alcanzar la competencia principal, que es desempeñar las funciones de oficial de Estado Mayor de la activa y de oficial general (Figura 1).

---

<sup>2</sup>O Índice de Proficiência Linguística é um grupo alfanumérico que indica o nível de proficiência linguística, por idioma e por habilidade linguística I - os algarismos expressam o desempenho linguístico nesse idioma, sendo que o primeiro algarismo indica o nível atingido na compreensão auditiva (CA), o segundo indica o nível atingido na expressão oral (EO), o terceiro algarismo indica o nível atingido na compreensão leitora (CL) e o quarto algarismo indica o nível atingido na expressão escrita (EE) (BRASIL, 2021).

<sup>3</sup> Instruções Reguladoras do Processo Seletivo para a Matrícula nos Cursos de Altos Estudos Militares, da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército.

A partir de los textos originales de la actividad profesional militar del oficial de Estado Mayor, se desarrollan los descriptores lingüísticos necesarios para el desempeño profesional (ECEME, 2021). Con el objetivo de mejorar la metodología tradicional de la enseñanza instrumental, y en conformidad con el proceso de enseñanza por competencias, que se fundamenta en la interdisciplinariedad y la contextualización, la ECEME inició, en el 2020, la enseñanza de idiomas aplicada a la situación táctica. La enseñanza por competencias surge como una propuesta de ruptura con el modelo fordista y taylorista de trabajo y educación. A través de este nuevo enfoque, se propone una educación amplia y global, cuyo enfoque se da en el proceso de trabajo, con el fin de capacitar a los estudiantes para movilizar los recursos necesarios y, así, resolver problemas en situaciones reales, en un mundo contemporáneo de crisis y de constantes avances tecnológicos (ZABALA; ARNAU, 2010). En dicho contexto se insertan los oficiales del Ejército Brasileño que estudian en la ECEME.

Los Planes de Disciplinas son totalmente contextualizados con el quehacer profesional del futuro oficial de Estado Mayor y, por lo tanto, abarcan temas de Política y Estrategia, como se ve en la Figura 1, además de Operaciones Militares.

Figura 1- Plan de Disciplina de Idiomas

PLADIS		
DISCIPLINA	18. IDIOMAS	Cg H Total: 100
COMPETENCIA PRINCIPAL: DESEMPENHAR AS FUNÇÕES DE OFICIAL DO QUADRO DE ESTADO-MAIOR DA ATIVA E DE OFICIAL GENERAL.		
CONTEÚDO: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS REFERENTES A ASPECTOS DA CONJUNTURA NACIONAL E INTERNACIONAL ASSUNTOS:	Cg H: 15	Objetivos de Aprendizagem / Eixo Transversal
1. Temas da Ciência Política a. Evolução do Pensamento Político Contemporâneo	5	<b>Obj Aprendizagem:</b> - Compreender o vocabulário relativo à Ciência Política. (CONCEITUAL). - Compreender as estruturas gramaticais características de textos descritivos, argumentativos e expositivos.(CONCEITUAL) - Compreender e interpretar textos autênticos e/ou adaptados sobre assuntos contemporâneos relativos a temas de Ciência Política. (CONCEITUAL) - Demonstrar segurança durante as aulas (ATITUDINAL). - Expressar com naturalidade, suas opiniões ou questionamentos em sala de aula (ATITUDINAL).  <b>Eixo Transversal:</b> - Autoconfiança - Capacidade Linguística - Comunicabilidade

Fuente: Elaboración de la ECEME en 2020

La asignatura Idiomas en la ECEME dispone de 100 horas a lo largo de los dos años del CAEM, de las cuales 45 se destinan al primer año (CCEM 1) y 55 horas al segundo año de curso (CCEM 2). Es justamente durante el primer año que el oficial tiene la oportunidad de pensar sobre su proceso lector, a partir de las estrategias de lectura. Al inicio del año lectivo, ellos empiezan a estudiar los temas de Política y Estrategia dentro del ámbito militar, con instructores de disciplinas distintas. Aunque no es una regla, se presupone que el alumno de Estado Mayor sea un lector crítico y autónomo, puesto que está acostumbrado a leer diversos géneros textuales a lo largo de la vida militar. Si lo consideramos eficiente en su lengua materna, es posible que también consiga desarrollar bien su lectura, aclarar dudas, usar el diccionario o pensar sobre la utilidad del tema estudiado para su vida profesional, por ejemplo, en la lengua española. Las clases relacionadas a la Política y a la Estrategia demandan lectura de diversos de géneros textuales como artículos científicos, capítulos de libros u obras completas, artículos de opinión, que presentan un lenguaje argumentativo o académico. De ahí que el plantel de profesoras de idiomas, con el objetivo de mantener la interdisciplinariedad y ayudar el desarrollo de la comprensión lectora, elabora materiales de dicha habilidad.

El primer bloque temático de enseñanza de idiomas está orientado a la comprensión e interpretación de textos referentes a aspectos de la coyuntura nacional e internacional



(Figura 1). Dentro de ese contenido se insertan: a) temas de la ciencia política: evolución del pensamiento político contemporáneo; b) temas de la geopolítica: panorama geopolítico contemporáneo; c) temas de las relaciones internacionales: organismos internacionales y d) temas de la estrategia: evolución del pensamiento estratégico.

A partir de ahí, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y los ejes transversales de cada asunto, el equipo de idiomas elabora casi todo el material utilizado<sup>4</sup>. En el ámbito de este trabajo, trataremos sobre el asunto ciencia política, para ilustrar ejemplos de actividades de comprensión lectora desarrolladas a lo largo de la clase.

Inicialmente, siguiendo los estudios de Solé (1992) y Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) empezamos con la actividad de prelectura. En ese momento es importante preguntarle al alumno su motivación para leer. La lectura hay que ser significativa y, por eso, el equipo de profesoras hemos pensado en temas relacionados a la carrera del militar.

En un segundo momento, le enseñamos al alumno algunos objetivos de lectura, como, por ejemplo, si es una lectura por placer, para estudio, para obtener una información de carácter general o preciso, si es una instrucción. Otro paso en esa etapa es darse cuenta sobre qué género textual va a leer y cuál es la tipología del texto. Los géneros textuales son formas textuales escritas u orales que se encuentran en diferentes situaciones comunicativas, histórica y socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008). Por medio de él, el lector reconoce prácticas comunicativas debido a los esquemas cognitivos que demanda el género, reconociéndolas con mayor facilidad según el grado de intimidad y competencia lectora. De igual manera, cabe identificar la tipología textual, es decir, si se trata de un texto narrativo, descriptivo, persuasivo, prescriptivo o literario, pues ayudan a desarrollar habilidades lectoras y nuevos conocimientos con el fin de favorecer la formación de cada uno de los estudiantes y a su vez maximizar los diferentes contextos de actuación.

Otra estrategia que cabe enseñarle, también antes de la lectura, es la activación del conocimiento previo (¿qué sé de ese tema?) y animarlo a que exponga lo que conoce sobre el asunto, sobre el autor, qué expectativa de lectura tiene, por ejemplo (SOLÉ, 1992; GUTIERREZ-BRAOJOS; SALMERÓN PÉREZ, 2012). Conforme Kleiman (2011), cada persona lleva consigo su bagaje cultural, construido a diario, en forma esquemas almacenados en la memoria. Estos son factores clave cuando se lee un texto. Por lo tanto, activar el conocimiento previo contribuye para la construcción del significado textual. Cuanto más tenga información sobre el tema abordado, mayor será capacidad del lector para completar los significados que no se expresan en la superficie textual. En consecuencia, podrá lograr una comprensión lectora más profunda del tema.

A partir de los autores ya mencionados, empezamos la actividad de comprensión lectora, que se ejemplificará por medio del primer tema, que tiene que ver con la evolución del pensamiento político. Para ello, hemos elegido el ensayo “Las relaciones civiles-militares en una democracia: releendo a los clásicos”, de Raúl Benítez Manaut, que justamente analiza las bases teóricas de las relaciones entre civiles y militares, por medio del pensamiento de autores clásicos, como Sun Tzu, Nicolás Maquiavelo y Karl von Clausewitz.

Como actividad de prelectura, le pedimos al alumno que reflexione sobre el objetivo de la lectura. Establecer objetivos de lectura es importante para otro aspecto de la actividad lectora que contribuye para la comprensión, que es la formulación de hipótesis. Una vez que el lector consigue formular hipótesis de lectura independientemente, utilizando su conocimiento previo y otros elementos del texto, como el título, subtítulo, fechas, fuentes e imágenes, su lectura pasa a tener un carácter de confirmación o de rechazo y de revisión, o sea, será más consciente y, por lo tanto, él estará utilizando una estrategia metacognitiva durante la lectura

---

<sup>4</sup> También utilizamos material ya disponible en manuales o en la Internet, con los debidos créditos.

(KLEIMAN, 2011). La formulación de hipótesis también facilita otro aspecto esencial a la lectura – hacer inferencia-, sobre todo si el lector no se dio cuenta de alguna palabra, por ejemplo, durante una lectura más rápida (Figura 2). Lo importante es explicarle al alumno que la lectura no es una decodificación y que tampoco hace falta utilizar el diccionario para buscar todas las palabras desconocidas en el texto. Él debe saber que es posible percibir las palabras globalmente, inferir otras, guiado por su conocimiento previo y por sus hipótesis de lectura.

Figura 2 – Estrategia de comprensión en la prelectura

*Intente inferir el contenido del texto por el título.  
¿Qué se puede esperar de esa lectura?*

**Las relaciones civiles-militares en una  
democracia: releendo a los clásicos**

Fuente: elaboración de la Sección de Idiomas

Ya en la fase de la lectura (Figura 3), el alumno intenta identificar palabras clave leyendo el resumen. A partir de ahí, él ya entra en contacto con las palabras importantes del texto, que representan el contenido esencial del ensayo. Además de eso, el resumen es un género textual que introduce la lectura del ensayo y, por medio de él, el alumno puede elegir si le gusta el contenido o no, si quiere seguir con la lectura del trabajo.

Figura 3- Estrategia de comprensión en la prelectura

*Raúl Benítez Manaut*  
*Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM, México*

*Resumen*

En este ensayo se analizan las bases teóricas de las relaciones civiles-militares. Principalmente se toman en cuenta los paradigmas de Sun Tzu, Nicolás Maquiavelo, Thomas Hobbes, Frederick Hegel, Adam Smith, Karl von Clausewitz, Alexis de Toqueville y Max Weber. Se sostiene que los fundamentos teóricos de la teoría de las relaciones civiles y militares bajo un sistema democrático de gobierno se desarrollan en el siglo XIX e inicios del siglo XX. Esto fue sintetizado por el sociólogo alemán Alfred Vágtz en su libro *A History of Militarism*. Culmina el ensayo con los aportes de Max Weber sobre lo que se puede entender como las bases de las relaciones civiles-militares en la configuración del Estado moderno, organizado con base en la división de poderes.

*Identifique las palabras clave del resumen.*

Fuente: elaboración de la Sección de Idiomas

Después de empezar la lectura del texto, el alumno tiene contacto con otras estrategias de comprensión (Figura 4). En esa etapa, el lector se está enfrentando al texto y comienza a ver si lo señalado en las actividades de la etapa anterior concuerda con la lectura. Así, comprueba si la información a partir de la activación de los conocimientos previos coincide con lo que le aporta el texto.

Primeramente, por medio de la lectura, que ya empieza con el resumen, el alumno puede reconocer la tipología textual y el género textual, además de confirmar o no su propósito de lectura. El autor del texto, en el resumen, ya nos informa de que se trata de un ensayo. A partir de dicha información, el alumno (solo o con la ayuda del profesor), una vez más, puede activar su conocimiento previo sobre el género textual, o sea, reflexionar sobre cuál es su forma, contenido, en qué medio circula y cuál es su forma. En esta parte de la lectura, se utilizarán estrategias metacognitivas para que él se dé cuenta sobre su proceso lector. A continuación, le pedimos que utilice la técnica de *skimming* para obtener la idea principal del texto. Como manera de practicar esa estrategia de comprensión, otra tarea posible sería entresacar la idea principal de cada apartado del ensayo, lo que también facilitaría la construcción de una representación global del texto.

Figura 4 – Estrategias de comprensión durante la lectura

Las ciencias militares, como tal, son un sub-componente de la ciencia política y las ciencias sociales. Desde el siglo XIX el desarrollo de teorías de interpretación del rol de los ejércitos en la estructura social de una comunidad, nación o conglomerado de países, sumado a su ubicación y peso específico en los sistemas políticos llevó a que se le considere una ciencia social con su aparato crítico y epistemológico propio.

Todo Estado-nación requiere de fuerzas armadas, ello sin distinción de su naturaleza teocrática, autoritaria, totalitaria, monárquica o democrática. Según uno de los más reconocidos estudiosos del militarismo, Alfred Vagts: "El ejército es el seguro de la paz. El presupuesto militar es lo que una nación, sus ciudadanos y su economía, deben pagar para ser independientes"<sup>2</sup>. Esta premisa es válida para todas las épocas históricas y civilizaciones. La ciencia militar precede incluso a la ciencia política y ésta recoge conceptos de la primera: estrategia, campaña, táctica, etcétera. Por ello, la base de la ciencia política es la teoría de la guerra.

Desde el pensamiento estratégico desarrollado en el Período de los Reinos Combatientes en China, entre los años 475 y 221 AC, hay aproximaciones de la llamada relación cívico-militar. Entre sus autores están el gran filósofo Confucio y el padre de la ciencia militar, Sun Wu, también conocido como Sun Tzu<sup>3</sup>. Posteriormente, otra base de la filosofía política –la desarrollada en Grecia y Roma– realizó aproximaciones sobre las relaciones entre los gobernantes y los defensores de las ciudades-Estados.

Reconozca el tipo de texto, cuál el propósito de la lectura y utilice la técnica **Skimming** para obtener la idea principal del material presentado.

Fuente: elaboración de la Sección de Idiomas

El alumno también utiliza la técnica del *scanning* para encontrar informaciones sobre rasgos de la sociedad activa, cita sobre un Estado moderno y la distinción entre las Fuerzas Armadas en países avanzados y en vías de desarrollo (Figura 5). Cuando utiliza esa técnica, por ejemplo, el discente también tiene que identificar palabras clave en los párrafos, lo que le facilitaría encontrar un dato más concreto. El *scanning*, así como el *skimming* pueden ser utilizados tanto antes de la lectura completa de un texto como después de leerlo. Sin embargo, pueden ser un poco más efectivas después de la lectura, una vez que permite confirmar informaciones ya estudiadas o el grado de comprensión, reforzando el aprendizaje, o cuando el alumno tiene alguna duda concreta que necesita solucionar.

Figura 5 – Estrategia de Comprensión durante la lectura

Tomando en cuenta lo anterior, durante el siglo XX aparece la teoría de las relaciones cívico-militares como un complemento de la teoría del Estado, de la gobernabilidad y de los equilibrios de poder que se deben establecer en el contexto de un Estado democrático. Para ello, el marco teórico para el análisis de las relaciones entre civiles y militares en los países en vías de desarrollo se ubica en los conceptos de la teoría “occidental”, donde el Estado se busca construir como “democrático” y “liberal”. En este contexto, existe un Estado con división de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial), un sistema político de representación plural y una sociedad civil activa, donde sus factores participantes tienen opinión y representación: prensa libre, academia, organizaciones no gubernamentales, etcétera. En este modelo de Estado moderno la eliminación de las fuerzas militares “alternativas” (sean feudales o privadas), mediante procesos legales y de imposición de la autoridad, conducen a que sólo el Estado pueda ejercer la violencia de forma legítima.

Según Max Weber, el Estado moderno “es aquella comunidad humana que en el interior de un determinado territorio reclama para sí (con éxito) el monopolio de la coacción física legítima”<sup>39</sup>, por lo que es el único que puede, legal y políticamente, usar la fuerza en una sociedad. Estas son las condiciones que deben prevalecer para definir el “tipo ideal” de relaciones cívico-militares. La diferencia fundamental entre las fuerzas armadas de

un país avanzado y uno en vías de desarrollo, es que en el primero se configuran para la defensa del país ante amenazas externas, mientras que en el segundo, además de las amenazas externas, los militares se dedican a cumplir misiones al interior de las fronteras, sea para apoyar el proceso de modernización, o para cubrir vacíos en la capacidad de gestión del Estado en otros ámbitos. Esto último afecta la profesionalización militar, pues muchas veces predominan fuerzas armadas politizadas, o realizando acciones no militares. Este paradigma es la constante actual de América Latina a inicios del siglo XXI, y continúan presentes los debates entre profesionalización, la relación civil-militar en el ámbito de las misiones a desarrollarse por las fuerzas armadas, y cómo ello beneficia o perjudica a la democracia.

Ahora utilice la técnica del **Scanning** para subrayar las informaciones a continuación:  
 1)-Rasgos de la sociedad civil activa.  
 2)-Cita sobre el Estado moderno.  
 3)-Distinción entre las Fuerzas Armadas en países avanzados y en vías de desarrollo.

Fuente: elaboración de la Sección de Idiomas

Como actividad de poslectura, el discente puede hacer un resumen sobre el texto, utilizando sus propias palabras. En esa parte, el lector evalúa su grado de comprensión textual y si todavía quedan lagunas por solucionar.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo fue posible ejemplificar una actividad de comprensión lectora con el uso de estrategias de lectura, que se llevó a cabo en el aula de clase de español a oficiales brasileños del Ejército Brasileño, que estudian en la escuela de más alto nivel de dicha Fuerza, la ECEME.

Como mencionado, se reformuló el plan de disciplina (PLADIS), cuyo primer bloque está centrado en la comprensión e interpretación de textos referentes a aspectos de las coyunturas nacional e internacional, de modo que se adaptara al “quehacer profesional” del militar, en un aprendizaje significativo, conforme la enseñanza por competencias. De esa manera, se capacita a los estudiantes para movilizar los recursos necesarios y, así, resolver problemas en situaciones reales, en un mundo contemporáneo de crisis y de constantes avances tecnológicos (ZABALA; ARNAU, 2010).

En este contexto, la comprensión lectora es una de las competencias fundamentales no solo en el aula de Idiomas, sino durante otras instrucciones a lo largo de la vida del militar. Teniendo eso en cuenta, se enseñan las estrategias de lectura porque contribuyen para que el alumno piense sobre su proceso lector, permitiéndoles comprender e interpretar de forma autónoma los textos leídos. Por fin, cabe destacar que la comprensión lectora es una competencia fundamental para un futuro asesor de alto nivel en el ámbito del Ejército Brasileño, tanto por las oportunidades en diversas misiones en el exterior como por el entorno del país.

## REFERÊNCIAS

- Brasil. Exército Brasileiro. ECEME promove inovações no ensino de idiomas. **Exército Brasileiro – Braço forte, mão amiga**, mar. 2021. Online.
- Brasil. Secretaria Geral do Exército. **Portaria DECEX/C EX nº 241, de 19 de julho de 2021**. Aprova as Normas para o Subsistema de Certificação de Proficiência Linguística. 3. Ed. Brasília: Secretaria Geral do Exército, 2021. Disponível em:  
[www.sgex.eb.mil.br/sg8/005\\_normas/01\\_normas\\_diversas/07\\_departamento\\_de\\_educacao\\_e\\_cultura\\_do\\_exercito/port\\_n\\_241\\_dececx\\_19jul2021.html](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/005_normas/01_normas_diversas/07_departamento_de_educacao_e_cultura_do_exercito/port_n_241_dececx_19jul2021.html). Acessado em: 5 outubro 22.
- Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Brasil). **Regimento interno ECEME**. Rio de Janeiro: ECEME, 2016.
- GABRIEL, R. A. Compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. In: COLÓQUIO LEITURA E COGNIÇÃO, II, 2005, Rio Grande do Sul. **Anais [...]** Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2005.
- GUTIÉRREZ-BRAJOS, C. SALMERÓN PÉREZ, H. Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de primer grado de Educación Primaria. **Profesorado**, v. 16, n. 1, p. 183-202, 2012. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/10481/23007>. Acessado em 10 outubro 22
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Pontes, 2008.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14 Ed. São Paulo: Pontes, 2011.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 14 Ed. São Paulo: Pontes, 2012.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LLAMAZARES PRIETO, M. T. RÍOS GARCÍA, I. BUISÁN SERRADELL, C. Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. **Revista española de pedagogía**, v. 71, n. 255, mayo – agosto, 2013. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-255/aprender-a-comprender-actividades-y-estrategias-de-comprension-lectora-en-las-aulas/101400010328/>. Acessado em 20 outubro 22.
- LOPES, L. P. M. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 4. Reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MAINGUENEAU, D. A leitura como enunciação. In.: MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 30-59.
- MANAUT, Raúl Benítez. Las relaciones civiles-militares en una democracia: relejendo a los clásicos. **Revista FFAA y Sociedad**. Año 19, Nº 1, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NUNES, M. B. C. Visão Sócio interacional de Leitura. In: **Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos**. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005.
- SOLÉ, I. **Estrategias de Lectura**. Barcelona, ES: Editorial Graó, 1992.
- VERGNANO-JUNGER, C. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A. CARDOSO, J. ARANTES, P. BERNARDO, S. (orgs). **Linguagem: Teoria, análise e aplicações**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, 2015. v. 8. p. 13-29. Disponível em:  
[http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8\\_expediente.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_expediente.pdf). Acesso em: 20 out 22.
- ZABALA, A. LAIA, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# DÍA DE LOS MUERTOS Y HALLOWEEN: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN IFCE *CAMPUS* BATURITÉ

Maria Djany De Carvalho Araújo<sup>1</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras (LE), a lo largo de los siglos, ha sufrido muchas alteraciones. Estas no son exclusivas de la enseñanza de LE, sino del propio proceso de comprensión de qué es la educación. Generalmente estas modificaciones de estructura, teorías y proceso de implementación están directamente relacionadas a los paradigmas sociales, políticos, económicos e ideológicos.

Presentando brevemente algunas de estas teorías de aprendizaje se puede mencionar: el Idealismo defendido por Platón, para quien las ideas eran estáticas y permanentes, y el mundo real una copia de esto; el Empirismo que defiende las experiencias sensoriales para el proceso de conocimiento; y el Cognitivismo, presentado a través de tres corrientes: Constructivismo, de Jean Piaget; Socio interaccionismo, de Lev Vygotsky; Aprendizaje significativo, de David Ausubel.

En lo tocante al proceso de adquisición y de enseñanza de lenguas algunos modelos ya se presentaron, a cada época de la Historia, como el más adecuado. En resumen, acerca de la enseñanza de lenguas, se observa, a partir de la década de 1950, las siguientes teorías: behaviorismo, innatismo, interaccionismo, y la enseñanza de LE que incluye y considera la perspectiva sociocultural.

Acerca de este último, solamente a partir de 1990 el componente cultural realmente gana espacio para proporcionar una reflexión y, por consiguiente, un aprendizaje significativo, y no simplemente, una adquisición a partir de repetición.

Según Almeida (2016), en las teorías behaviorismo e innatismo el alumno apenas reproduce lo que es enseñado, mientras que, en la sociocultural, él tiene un papel activo en el proceso, partícipe de su propio aprendizaje.

Con énfasis en este componente específico – cultural – este trabajo posee el objetivo de presentar una experiencia exitosa con relación a la enseñanza de lengua española a partir de una perspectiva interdisciplinaria: español e inglés. Toma como base una fecha presente en las culturas de Brasil, de la lengua española - en específico, de México -, y de la lengua inglesa, a partir de las temáticas del “Día de los muertos” y del “Halloween”. Se destaca aún que el campus de actuación fue la ciudad cearense de Baturité, interior de Ceará, con los alumnos de pregrado en Filología, Hostelería y Gastronomía del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE).

La práctica desarrollada en 2019, además de trabajar los elementos de la lengua, permitió a los alumnos una inmersión en las culturas de los idiomas presentados, promoviendo la integración entre cursos, alumnos y comunidad. Y, por fin, una reflexión acerca de los elementos que hay en común y lo que hay de diferente, posibilitando la ampliación de los conocimientos y la promoción de respecto a la diversidad cultural.

En la secuencia serán presentados algunos teóricos que fundamentan la pesquisa tomando como base las temáticas de enseñanza de lenguas; cultura; e, interdisciplinariedad.

## LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Enseñar lengua según una perspectiva de lengua extranjera es un desafío una vez que el estudiante toma su lengua materna como modelo y punto de partida. Pero es también una necesidad una vez que actualmente el mundo globalizado exige de uno cada vez más conocimiento en lenguas extranjeras.

A lo largo de los años, muchas teorías de enseñanza y aprendizaje se presentaron como eficaces delante de las necesidades específicas de cada periodo. Y, durante décadas enseñar/aprender lengua extranjera era una actividad que incluía solamente léxico y fonética.

La tradición de la enseñanza de lengua extranjera ha puesto énfasis en la gramática y en el léxico, bajo una concepción de enseñanza que privilegia el fragmento como camino para que se logre éxito de un todo idealizado, por una “totalidad de la lengua”, que, obviamente, termina por ser una expectativa frustrada tanto de profesores cuanto de alumnos. (GRIGOLETTO, 2002, p. 106)<sup>1</sup>

Pero este método, además de frustrar a docentes y discentes, no se presenta como eficaz delante de la demanda mundial del siglo XXI. El mundo contemporáneo exige que las personas sepan comunicarse adecuadamente y comprendan la diversidad de situaciones, respetando las diferencias.

Para comunicar correctamente y con eficacia, no es suficiente adquirir el sistema lingüístico de la lengua meta, sino que es necesario ser competentes comunicativamente, en el sentido de conocer y saber utilizar la información pragmática con todo lo que incluye. (FRANCO, 2005, p. 287)

O sea, se hace necesario conocer los elementos constituyentes de la lengua, pero lo más importante es saber utilizarlos adecuadamente según la contextualización y la situación organizacional.

Hoy en día, somos ya muchos los que compartimos la idea de que en este proceso de aprendizaje no podemos concebir la enseñanza de la lengua desglosada de su entorno cultural, no podemos enseñar la lengua como un conjunto de reglas y de palabras, sino que tenemos que considerarla en su uso, es decir, en su dimensión social y cultural; abogando, por tanto, por un aprendizaje globalizador. (DENIS; PLA, 2009, p. 87)

Por eso se cree que lengua y cultura son elementos indisolubles. Y, según Fresno (2017, p. 22), “La adquisición de una lengua extranjera no consiste solo en conocer su sistema lingüístico a la perfección, es siempre necesario combinarlo con el componente cultural para lograr un resultado óptimo”.

En suma, se percibe que lengua y cultura están estrictamente relacionadas, pues lengua es algo vivo, que constituye la sociedad. Es a través de ella que el individuo es capaz de relacionarse, con los de la misma lengua y/o del mismo entorno, y con realidades y/o idiomas distintos.

El alumno, por lo tanto, debe construir un aporte de significados que incluya los componentes léxico gramaticales de la LE, pero, sobre todo, debe construir un aporte

---

<sup>1</sup> A tradição de ensino em língua estrangeira tem sido a de se colocar a ênfase na gramática e no vocabulário, numa concepção de ensino que privilegia o fragmento como caminho para se atingir um todo idealizado, a “completude da língua”, que, obviamente, acaba por ser uma expectativa frustrada tanto de professores quanto de alunos. (GRIGOLETTO, 2002, p. 106) Tradução nossa.

de significados sociales para que pueda expresarse activamente y no pasivamente a través de la LE. (ALMEIDA, 2016, p. 100)<sup>2</sup>

Considerando el eje de este trabajo – cultura – solamente a partir de la década de 1960 este elemento pasa a ser considerado tanto por las teorías, los métodos, cuanto por los docentes. Se puede decir que Vigotski y su teoría socio interaccionista han contribuido significativamente para ese avance. Y, según Araújo (2017, p. 25) “El Cognitivismo Interaccionista o Constructivismo Sócio histórico, como ya dice el propio nombre, se basa en la interacción entre el hombre y la cultura, elementos considerados por Vigotski como fundamentales para que se dé el aprendizaje”.<sup>3</sup>

A seguir se abordará acerca de cultura y más específicamente, de la relación lengua y cultura.

## 2.1 LENGUA Y CULTURA

Definir cultura no es tarea sencilla, aunque segundo Denis e Pla (2009, p.88) la cultura sea “un facilitador social que permite a los individuos establecer categorías para actuar en “situaciones típicas”.

A pesar de ser una temática compleja, cada día más se hace necesario discutirla. La formación del individuo debe ser plural para que este pueda contribuir significativamente con el desarrollo social. Y, el profesor de lenguas posee posibilidades de colaborar positivamente en este desarrollo humano.

El profesor de lenguas necesita actualmente ser también educador, formador de ciudadanía, humanizador y formador de conciencia crítica del lenguaje en la nueva L [lengua]. El deseo de ser crítico y hacer de sus alumnos aprendices críticos es una marca de nuestra época que necesita ser un poco más críticamente interpretada. (ALMEIDA FILHO, 2011, p.114)<sup>4</sup>

Al ser presentado al alumno diferentes situaciones culturales, se ofrece también la posibilidad de discutir sobre el tema, de reflexionar, promoviendo la criticidad. Esa relevancia del componente cultural en el aula de LE también es referenciado por Cerdas Ramírez e Ramírez Acosta (2015, p. 303) cuando mencionan que “es la cultura porque nos permite entender los diferentes procesos sociales, comportamientos y puntos de vista de los individuos de la cultura meta”.

Por ser la lengua viva e interactuante, enseñarla debería ser innato, parte de la existencia humana. De acuerdo con Denis e Pla (2009, p. 95) “Enseñar cultura significa ofrecer una imagen diversificada de la misma, hacerla vivir en situación, no rechazar aspectos conflictivos, sino analizarlos”.

---

<sup>2</sup> O aluno, portanto, deve construir um potencial de significados que abarque os componentes léxico- gramaticais da LE, mas, sobretudo, deve construir um potencial de significados sociais para que possase expressar ativamente e não passivamente usando a LE. (ALMEIDA, 2016, p. 100) Tradução nossa.

<sup>3</sup> O Cognitivismo Interacionista ou Sociointeracionismo, como o próprio nome diz, baseia-se na interação entre o homem e a cultura, elementos considerados por Vigotski como fundamentais para que ocorra aprendizagem”. (ARAÚJO, 2017, p. 25) Tradução nossa.

<sup>4</sup> O ensinador de línguas precisa hoje ser também educador, formador da cidadania, humanizador e formador da consciência crítica da linguagem na nova L [língua]. O desejo de ser crítico e fazer de seus alunos aprendizes críticos é uma marca de nossa época que precisa ser um pouco mais criticamente interpretada. (ALMEIDA FILHO, 2011, p.114) Tradução nossa.



Es de suma relevancia la oportunidad que las clases de lenguas ofrecen para el desarrollo humano cuando entregan componente cultural.

De aquí que el aprendizaje de la cultura es una necesidad de vida; un proceso donde se es partícipe, no receptor pasivo. Donde se construyen y fortalecen personalidades desde los referentes que ofrece el ambiente y las relaciones sociales que mantienen las personas. Sin embargo, éstas no son producto del proceso educativo formal o informal, son tales desde el nacimiento. Los contextos y ambientes de formación brindan elementos que son retomados uno, pero que propician el desarrollo, siempre desigual, de las potencialidades y emociones humanas que les llevarán a mostrarse como tales, y no como copias determinadas. En tal caso, la educación escolarizada no es generadora de sujetos; encuentra su razón de ser en el fortalecimiento de potencialidades y la construcción de oportunidades. (GARCÍA, 2008, p. 291)

Una vez definido cultura y su importancia en la formación humana durante las clases de lenguas - materna o extranjera -, surgen otras cuestiones.

El primer gran objetivo es incluir los contenidos culturales en el aula, y eso, se percibe que ya es posible. Pero, delante de esta oportunidad el docente tiene otros desafíos como, por ejemplo: “¿qué cultura enseñar?”, “Y, ¿dónde?”.

La pregunta “¿qué cultura enseñar?” se justifica porque hay más de una clasificación y, buscando tartar de la lengua española, se hace necesario abordar la cultura de más de 20 países.

Es común mencionar como contenido cultural los grandes escritores, pintores lo que no está con error. Lo que se hace necesario es presentar las costumbres del cotidiano que también son elementos culturales. O, en se tratando de la lengua española, “¿por qué en verano en España se dice ocho de la tarde y no de la noche, como en Brasil?”. En la tentativa de explicar un poco sobre los tipos de cultura que hay Miquel e Sans (2009) mencionan que

(...) la con mayúsculas, que se refiere a la clásica y que además de uno ser nativo de determinado lugar e idioma, no la conoce; la que se denomina “cultura a secas”, relacionadas con las costumbres habituales de la población en general; y la con “K”, que sería la adecuación lingüística a la situación. (MIQUEL; SANS, 2009)

O sea, la cultura en realidad es mucho más amplia do que generalmente se establece, e implica en muchos temas.

Acerca de la pregunta “¿Dónde enseñar?”, las instituciones educacionales no son las únicas opciones, pero aún siguen siendo los locales con mayor responsabilidad.

Se relaciona a la comprensión de la escuela como espacio cultural, social y político y, no solamente como un local donde se transmite conocimientos neutros y sin vínculos con el contexto particular de acción y de la sociedad más amplia. Además, incluye la comprensión del lenguaje como espacio para reflexión y negociación. (MAGALHÃES, 2004, p. 46)<sup>5</sup>

Es cierto que con la internet y un sinnúmero de plataformas digitales el acceso a películas, músicas, libros y es mucho más fácil que antes. Pero, las instituciones educacionales pueden y deben promover el acceso, el debate y la reflexión acerca de las temáticas culturales y su relevancia para el mundo moderno.

---

<sup>5</sup> Incluem questões da compreensão da escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação e da sociedade mais ampla. Incluem, também, a compreensão da linguagem como um espaço para reflexão e negociação. (MAGALHÃES, 2004, p. 46) Tradução nossa.

Por fin, de acuerdo con Fresno (2017, p. 19) “La lengua y la cultura van de la mano, ya que son partes indispensables de una misma realidad”.

A seguir se abordará la cultura y su relación con el todo a través de la interculturalidad, con énfasis a la competencia cultural.

### 2.1.1 COMPETENCIA INTERCULTURAL

En el aporte anterior fue presentado mucho sobre cultura y su relación con la enseñanza y la vida práctica. Se destaca que igualmente relevante al abordaje cultural lo es el intercultural.

La interculturalidad debe desarrollarse como parte integrante de los componentes que constituyen la competencia comunicativa, asimismo hay que tener en cuenta que la competencia cultural es individual, es decir, cada aprendiz construye su propia competencia cultural. (ABELLA, 2004, p. 246)

Como explicado anteriormente, la práctica favorece la comprensión de los elementos estructurales de la lengua, incluyendo las muchas variaciones, incluso culturales.

Esta cuestión levantada por la autora se refiere a cómo cada individuo recibe la información y la acepta, emitiendo pareceres sobre ellas, a partir de sus reflexiones.

En esta perspectiva, se consideran las diferencias individuales de los aprendices, una vez que no hay separación entre los aspectos psicológicos y el desarrollo social, o sea, el individuo y el lenguaje construyen la realidad social por medio de interacción y son construidos en ese proceso en una relación dialógica. El elemento cultural, por consiguiente, es parte intrínseca del desarrollo cognitivo, una vez que el alumno debe apoderarse de herramientas simbólicas de la LE, entre ellas la lengua, para poder interactuar con su interlocutor. (ALMEIDA, 2016, p. 24)<sup>6</sup>

En suma, se observa que la lengua es instrumento básico para las relaciones cotidianas del individuo. Y, a través de ella, y de la interacción con otros elementos es posible promover la formación intelectual y cultural individual.

Dotar al aprendiz de una competencia cultural supone darle los medios para que éste pueda desarrollar capacidades que le permitan implicarse en su aprendizaje y en el descubrimiento del otro. En este sentido, enseñar una lengua y una cultura es realmente un acto educativo, ya que se trata de sacar el máximo provecho de la diversidad porque, en lo fundamental, somos idénticos. Entrando en otra lengua y en otra cultura el aprendiz va a enriquecerse, va a construir otras distinciones, otras maneras de clasificar, de ver el mundo, se va a concienciar de su propia realidad cultural, va a aprender a relativizar. Por este motivo, pensamos que una didáctica del componente cultural en clase de lengua extranjera debe pasar por objetivos y estrategias de aprendizaje que provienen del enfoque propuesto en la educación intercultural. (DENIS; PLA, 2009, p. 95)

Y más que su formación particular, es la contribución con el colectivo, para la construcción de un mundo más receptivo a la diversidad.

Por eso se pone énfasis en traer el componente cultural a las clases, en especial a las de lenguas extranjeras.

---

<sup>6</sup> Nessa perspectiva, consideram-se as diferenças individuais do aprendiz, uma vez que não há separação entre os aspectos psicológicos e o desenvolvimento social, ou seja, o indivíduo e a linguagem constroem a realidade social por meio da interação e são construídos nesse processo em uma relação dialógica. O elemento cultural, por conseguinte, é parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, já que o aluno deve apoderar-se de ferramentas simbólicas da LE, dentre elas a língua, para poder interagir com o seu interlocutor. (ALMEIDA, 2016, p. 24) Tradução nossa.

Actualmente, el componente sociocultural del aprendizaje se integra dentro de la competencia comunicativa, otorgando prioridad a las necesidades del alumno a la hora de enfrentarse a las dificultades de tipo cultural que pueden surgir en la vida cotidiana del país extranjero. Se trata de convertir al estudiante de idiomas en un intermediario cultural haciéndole consciente tanto de su cultura de partida como de la de llegada. Ha de comprender que, en su lengua materna, posee una cultura, una identidad y un status social que pueden no corresponderse con los de la L2, lo cual suele ser causa de estrés cultural. (MERINO, 2005, p. 435)

El proceso dialógico, en lengua materna, pero en especial en LE favorece el desarrollo del hombre a la construcción de un mundo plural. Y esa posibilidad puede ser más fácilmente difundida al trabajar la lengua extranjera de forma colaborativa como, por ejemplo, interdisciplinaria.

## 2.2 LENGUA EXTRANJERA Y INTERDISCIPLINARIDAD

La enseñanza interdisciplinaria, como dicho anteriormente, es algo favorable al avance del proceso educacional y formativo de los individuos.

Entre las ventajas se gana en tiempo, espacio y producción.

Desde el punto de vista de la lógica del tiempo y de los recursos ya mencionada, el enfoque interdisciplinar se presentaría como un intento por enseñar contenidos de dos o más áreas en un mismo contexto educativo espacio-temporal, y con los recursos que normalmente se emplean para abordar los contenidos de una sola. (VILLACANAS, 2013, p. 358)

Dentro de la enseñanza de lenguas, es un marco, visto el enriquecimiento de la lengua materna, de la lengua extranjera, de la criticidad, y de las relaciones humanas.

Esta concepción de la lengua, de la interculturalidad y del aprendizaje marca un antes y un después en la enseñanza de idiomas, dirigiendo los pasos del hablante no nativo un poco más allá de las fronteras meramente lingüísticas. (MERINO, 2005, p. 440)

Esa abundancia de beneficios citados hasta aquí fundamentan la defensa de estas prácticas, así como la sugerencia de que deberían ocurrir con más frecuencia en las instituciones educacionales.

La interdisciplinaria genera procesos metodológicos como consecuencia directa del aprendizaje entre colaboradores. Es una fuente de reflexividad, es decir, una fuente de atención y reflexión de los supuestos metodológicos de que parten las diferentes asignaturas. (ESCOBAR; RAMOS, 2008, p.04)

Por fin, se señala que es algo ya propuesto incluso en los documentos oficiales de enseñanza también llamados de prescriptivos.

## 2.3 DOCUMENTOS OFICIALES

Considerando las orientaciones acerca de la enseñanza de lenguas, en específico de la lengua española no hay ninguna ley que garantice su enseñanza. Las orientaciones anteriores a la Ley N° 13.415, así como la “Base Nacional Común Curricular (BNCC)” versan acerca de la enseñanza de lenguas y su carácter interdisciplinario.

El documento “Parámetros Curriculares Nacionales (PCN+)” el relieve de las lenguas extranjeras además de su carácter funcional.

Por su carácter funcional y simbólico, los idiomas extranjeros constituyen medios de acceso al conocimiento e a la información en sentido amplio; permiten también los procesos de interlocución, la producción del discurso oral y escrito, así como la lectura y la interpretación de enunciados en sus contextos de uso. (BRASIL, 2002, p.102)<sup>7</sup>

Además de la utilidad, el documento “PCN+” trae a discusión la diversidad lingüística y cultural de todo idioma.

(...) la nueva concepción de heterogeneidad del lenguaje y de cultura, que promueve los conceptos de “literalidad” y de “comunidades de práctica”, también vislumbran la heterogeneidad de saberes y conocimientos distintos existentes en cada comunidad de práctica. Esos saberes y conocimientos heterogéneos están presentes en las diversas maneras de literalidad como prácticas socioculturales. Abrir el aula a esas heterogeneidades, puede significar, transformar el carácter excluyente de la escuela. (BRASIL, 2002, p.108)<sup>8</sup>

En otras palabras, la lengua y la cultura necesitan ser comprendidas en una situación práctica de uso. Y además de eso, su enseñanza debe contemplar la variedad, la diversidad, la actualización.

Con relación al documento oficial actual que versa sobre la enseñanza, incluso de lenguas – BNCC – este no diverge del PCN+ cuando se trata de presentar y respetar la diversidad. Por supuesto parece contradictorio una vez que habla de lenguas extranjeras en plural pero solo promueve oficialmente la enseñanza de la lengua inglesa.

Según las habilidades relacionadas al área de lenguaje y sus tecnologías, se debe

EM13LGG201 – Utilizar los diversos lenguajes (artísticos, corporales y verbales) en diferentes contextos, valorándolos como fenómeno social, cultural, histórico, variable, heterogéneo y sensible a los contextos de uso. (...)

EM13LGG305 – Mapear y criar, a través de prácticas de lenguaje, posibilidades de actuación social, política, artística y cultural para enfrentar desafíos contemporáneos, discutiendo principios y objetivos de esa situación de manera crítica, solidaria y ética. (...)

EM13LGG401 – Analizar críticamente textos de modo a comprender y caracterizar las lenguas como fenómeno (geo)político, histórico, social, cultural, variable, heterogéneo y sensible a los contextos de uso. (...) EM13LGG602 – Desfrutar y apreciar estéticamente diversas manifestaciones artísticas y culturales, de las locales a mundiales, así como participar, de modo a promover continuamente la sensibilidad, la imaginación y la creatividad. (...)

EM13LGG604 – Relacionar las prácticas artísticas a las diferentes dimensiones de la vida social, cultural, política y económica, e identificar el proceso de construcción histórica de esas prácticas. (BRASIL, 2018, p. 492-496).<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Por seu caráter funcional e simbólico, os idiomas estrangeiros constituem meio de acesso ao conhecimento e à informação em sentido amplo; permitem, ainda, processos de interlocução, a produção do discurso oral e escrito, bem como a leitura e a interpretação de enunciados em seus contextos de uso. (BRASIL, 2002, p.102). Tradução nossa.

<sup>8</sup> Porém, a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola. (BRASIL, 2002, p.108). Tradução nossa.

<sup>9</sup> EM13LGG201 – Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (...) EM13LGG305 – Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (...)

Es posible verificar que el documento reporta a la pluralidad del idioma – político/geopolítico, histórico, social, cultural, heterogéneo – y de su contextualización. Basándose en estas orientaciones de enseñar utilizándose de diferentes prácticas, incluso artísticas, es que me planeó la “Muestra cultural” de la que trata este trabajo.

## METODOLOGIA

Este trabajo se clasifica como un relato de experiencias. Para fundamentación bibliográfica el aporte teórico incluye autores que estudian temáticas sobre enseñanza de lenguas, cultura y práctica interdisciplinaria. Además de tratar de definir cultura y sus variaciones, también se buscó presentar fundamentación acerca de interculturalidad e interdisciplinaridad; así como los documentos prescriptivos que orientan la enseñanza de LE.

Este relato presenta la experiencia interdisciplinaria realizada en IFCE *campus* Baturité, en 2019. Los alumnos de Filología, Hostelería y Gastronomía fueron invitados a participar del evento/muestra cultural “Día de los Muertos y Halloween”. Tras realizar lecturas acerca de la temática, muchas actividades fueron desarrolladas. Según Denis e Pla (2009) esta es uno de los ejemplos de como se puede trabajar cultura en LE.

Las muestras culturales, es decir fragmentos de información cultural que provienen de un contexto determinado, permiten: • Abordar la cultura en su uso y no desconectada de su situación de producción o contexto. • Comprender hechos culturales a través de varios testigos. • Aprender a situar, ver, comprender, dar un significado, negociar el significado dado y analizar provisionalmente un hecho cultural. (DENIS, PLA; 2009, p. 89)

De acuerdo con los autores, a pesar de esta práctica no ser una inmersión real dentro de la cultura, a través de la misma es posible conocer y reflexionar acerca de las propuestas.

### 2.4 MUESTRA CULTURAL: “Día de los Muertos y Halloween” en IFCE *campus* Baturité.

Al inicio de cada semestre la profesora de Lengua Española verifica la posibilidad de realizar eventos que promuevan la diseminación del dicho idioma, además de contribuir para la ampliación cultural de la comunidad académica y de la sociedad.

De esta manera, durante el segundo semestre de 2019, propuso la realización del evento “Día de los muertos”. Inicialmente se pensó solamente en el español y la relación de esta fecha con el país México, haciendo el comparativo con lo que se celebra para la misma fecha en Brasil.

Esta perspectiva implica que la relación entre lengua y cultura es indisoluble, de modo que en la enseñanza de lenguas extranjeras es preciso reflexionar sobre la construcción de sentidos posibles dentro de una cultura determinada. Incluso es interesante señalar que los conflictos y las diferencias, lejos de ser anulados, forman parte del proceso educativo. (BUGNONE, CAPASSO; 2019, p. 358)

---

EM13LGG401 – Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (...)

EM13LGG602 – Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. (...)

EM13LGG604 – Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas. (BRASIL, 2018, p. 492-496). Tradução nossa.

Pero, al empezar el planteamiento de tal acción, la profesora organizadora quiso incluir la lengua inglesa, y así poder trabajar de modo interdisciplinar. Eso porque los alumnos de los cursos de formación superior poseen acceso a clase de lenguas, en específico los de Filología, con muchas asignaturas en Lengua Inglesa; y los de Hostelería, con español e inglés, en 4 asignaturas cada. Delante de esta realidad la profesora de español invitó a los profesores de lengua inglesa y una de ellas aceptó contribuir con el evento. También contribuyeron dos profesoras del curso de Gastronomía.

Incluir la cultura en las clases de lengua extranjera no hace más que aportar beneficios, haciendo a los alumnos más competentes y debería de considerarse seriamente un factor fundamental en todas las clases de idiomas. (FRESNO, 2017, p. 60)

Luego en las primeras clases de lengua española, en cada turma, la profesora comentó acerca del evento que sería realizado en aquel semestre. Y a los alumnos les pareció estupendo. Así, se siguió con los otros contenidos y siempre que posible, se incluía algo relacionado a la temática elegida.

Algún tiempo antes de las fechas designadas para la realización del evento se inició un estudio más detallado acerca de todo que sería posible desarrollar. La profesora preparó una diversidad de textos y clases expositivas acerca del todo, y después de la explicación se iniciaron los debates.

En las clases posteriores fueron realizadas el sorteo de los subtemas y la división de los equipos, incluso los responsables por la decoración del espacio y la divulgación.

Una semana antes del inicio del evento, la profesora reunió a todos los implicados en el auditorio e hizo una explicación general, con lectura, exposiciones de videos y explicación general a fin de sanar las dudas aun existentes. (Figura 1)

Figura 1: Palestra



Créditos: Autor (2019)

La docente también realizó atendimiento individual con cada equipo responsable por los seminarios temáticos para verificar las láminas de las presentaciones además de

evaluar la exposición oral de cada alumno. Y, realizó ensayo con los equipos responsables por las presentaciones teatrales tras verificar los textos y diálogos.

El evento se realizó en tres días, entre los turnos mañana, tarde y noche, con la realización de actividades diversas.

Los equipos responsables por la decoración prepararon escenarios específicos en varios ambientes: aulas como cementerios con ataúd, con globos representando fantasmas; además de los pasillos y del auditorio con detalles referentes al tema. También hicieron mascarillas a los que quisiesen disfrazarse. (Figura 2)

Figura 2: Escenario y decoración



Créditos: Autor (2019)

En seguida se verificó las presentaciones de los seminarios temáticos, con presentaciones sobre Día de los Muertos y Halloween. (Figura 3)

Figura 3: Seminarios Temáticos



Créditos: Autor (2019)

Se destaca la relevancia de la participación de los alumnos de Filología en Lengua Inglesa, pues son discentes, en realidad, profesores en su formación inicial.

Una vez que se aprende/estudia idiomas, se debe estar dispuesto a las múltiples faces que la lengua ofrece, y por lo tanto se torna imprescindible reconocerse como miembro de esta tan variada cultura, que compone el mundo globalizado que se presenta a todos nosotros. Además de reconocer la diversidad, es papel del profesor saber utilizar adecuadamente el idioma. Por lo tanto, se torna inevitable al profesor el desarrollo de su criticidad y de su postura reflexiva, elementos que, a la vez, deben ser desarrollados ya en los cursos de formación inicial, y no solamente durante la formación continuada, como es lo más común de observar. (ARAÚJO, 2017, p. 27)<sup>1</sup>

También merece énfasis la presentación sobre el altar de los muertos y su simbología en México, con creación del escenario cuya homenajeadora era Frida Kahlo, uno de los íconos mexicanos y mundiales. Ella fue elegida por el equipo, ya retomando otros temas abordados en otros momentos de la formación académica. (Figura 4)

Figura 4: Seminario “Altar de los muertos”



Créditos: Autor (2019)

<sup>1</sup> Quando se aprende/estuda sobretudo idiomas, deve-se estar aberto às múltiplas facetas que a língua oferece, tornando-se, imprescindível, reconhecer-se como membro desta tão variada cultura, num mundo globalizado como o que se apresenta a nós. Além de reconhecer a diversidade, cabe ao professor saber utilizar a língua adequadamente. Portanto, torna-se inevitável ao professor o desenvolvimento de sua criticidade e de sua postura reflexiva, elementos estes que, por sua vez, devem ser desenvolvidos já nos cursos de formação inicial, e não apenas durante a formação continuada, como se costuma observar. (ARAÚJO, 2017, p. 27). Tradução nossa.



05) También hubo presentaciones teatrales: monólogo “Calaverita”, y pieza “LaLlorona”. (Figura

Figura 5: Presentaciones Teatrales



Créditos: Autor (2019)

Como otra práctica interdisciplinaria se realizó la elaboración, presentación y degustación del tradicional “pan de muertos” y varios dulces con referencia a la temática. Antes de la degustación, los equipos presentaron el nombre y la simbología de cada elemento gastronómico. (Figura 6)

Figura 6: Gastronomía



Créditos: Autor (2019)

Por fin, en la última noche, ocurrió la exhibición de la película “COCO”, traducida al portugués como, “Viva! A vida é uma festa!”, que además de exponer muchos de los elementos presentados durante el evento a través de las otras actividades, también sirvió como punto de formación para el debate final acerca del tema, que ocurrió tras la sesión cinematográfica.

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de los años del siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido considerada como esencial frente a la necesidad de la población comunicarse sea por finalidad laboral, educacional, o simplemente, de viaje. Y, por eso, las asignaturas de lenguas extranjeras han sido incluidas como obligatorias en los currículos.

Se destaca que el énfasis en cuál idioma ofrecer como indispensable está relacionado a las políticas gubernamentales, así como las metodologías y estrategias de enseñanza adoptadas van al encuentro de la necesidad del mercado, de la sociedad. Basado en estos intereses, recibió relativo destaque en la enseñanza de LE: el método de la traducción; la fluencia fonética; el conocimiento lexical y comprensión textual; cada uno a su tiempo.

Actualmente, con la globalización, es impensable que uno no tenga conocimiento mínimo en, por lo menos, una lengua extranjera. Eso porque las relaciones personales, comerciales, educacionales están cada vez más en línea a partir de la diversidad de acceso a las informaciones en el mundo, a través de la red con la *internet*. Pero, aunque con esta diversidad de informaciones - libros, videos, música, material auténtico, material interactivo - al alcance de la mano, con acceso por computadora o teléfono móvil, aún no se percibe una real dedicación a todos los componentes de la lengua.

En líneas generales aún es posible percibir una gran preocupación por los elementos lexicales, gramaticales y fonéticos en las clases de E/LE principalmente en el ámbito de las instituciones educacionales, una vez que grande parte de las universidades exigen en los exámenes de selección, conocimiento en lengua extranjera, con énfasis a la lectura e interpretación, y a los elementos gramaticales. En los cursos de posgrado también es necesario comprobar un nivel de conocimiento en LE. Y, al tratarse del mercado laboral, para muchas profesiones como, por ejemplo: Hostelería, Administración, Relaciones Internacionales, Comercio Exterior, la lengua extranjera se hace imprescindible.

A partir de estas informaciones, surgen algunos cuestionamientos: ¿es posible estudiar lengua extranjera sin dar énfasis al componente cultural? Y, al hacerlo, “¿Qué cultura se debe enseñar?”. Otro desafío es buscar trabajar los contenidos culturales de forma interdisciplinaria.

Delante de las preguntas, se buscó presentar un relato de experiencia interdisciplinaria, a partir del componente cultural, con prácticas en lengua española e inglesa. Las actividades fueron desarrolladas con alumnos de tres cursos superiores en el interior de Ceará: IFCE *campus* Baturité.

La práctica cultural interdisciplinaria presentada está relacionada a dos festividades que no tienen la misma nomenclatura tampoco se celebran de la misma manera, pero están relacionadas al mismo periodo de tiempo: “Día de los Muertos” y “Halloween”.

Se destaca entre las actividades realizadas: lectura general y explicación sobre los temas abordados; decoración y preparación de escenarios; presentaciones de seminarios temáticos; presentaciones teatrales; presentación de película; preparación y degustación gastronómica.

Aunque esta sea una práctica controlada, refleja una experiencia de inmersión cultural a través de las lenguas portuguesa, española e inglesa. Se cree que el objetivo de muestra cultural interdisciplinaria para difundir y reflejar sobre interculturalidad ha logrado

éxito, delante de la cantidad de alumnos participantes y, principalmente, por la calidad de los trabajos presentados.

Por fin, de menciona que hablar de la oferta de lenguas extranjera en singular ya es un error. Principalmente en las instituciones públicas.

## REFERENCIAS

ABELLA, Rosa Ma RODRÍGUEZ. El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. **Acti del XXI Convegno** [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2022/ coord. DomenicoAntonio Cusato, Loretta Frattale, Gabriele Morelli, Pietro Taravacci, Belén Tejerina, Vol. 2, 2004 (La memoria delle lingue : la didattica e lo studio delle lingue della Penisola Iberica in Italia), ISBN 88-86897-34-0, págs. 241-250.

Disponible en:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349709>>. Acceso: jun.2022.

ALMEIDA, MICHELE MAFESSONI DE. **A COLEÇÃO FORMAÇÃO EM ESPANHOL:**

LENGUA Y CULTURA: UM DEBATE SOB O PAPEL DO ALUNO E DA CULTURA.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

Disponible en: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147314?show=full>>. Acceso: jul.2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ARAÚJO, Maria Djany de Carvalho. **Prescrições e discurso do professor de espanhol língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará**. Dissertação (mestrado acadêmico). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em

Linguística Aplicada, Fortaleza, 2017. Disponible en: <<http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/Maria-Djany-de-C.-Arau%CC%81jo.pdf>>. Acceso: jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (2017). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acceso em 05 de maio de 2022.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens e códigos e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2002. Disponible en:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acceso: jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acceso em jun.2022.

BUGNONE, Ana Liza; CAPASSO, Verónica Cecilia. Contenidos de cultura en las prácticas docentes y pedagógicas de lenguas extranjeras (PLE y ELE). **Educación en Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 353-370, jul./ago. 2019. p. 353-370. Disponible en:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/MqJKwXcppDxz4N5ShfL9L6w/?lang=es&format=pdf>>. Acceso: jul.2022.

CERDAS RAMÍREZ, Gabriela; RAMÍREZ ACOSTA, Jimmy. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. **Revista De Lenguas Modernas**, Nº 22, 2015 / 297-316 / ISSN: 1659-1933. Disponible en:

<<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19687>>. Acceso: jul.2022.

DENIS, Myriam; PLA, Monserrat Matas. PARA UNA DIDÁCTICA DEL COMPONENTE CULTURAL EN CLASE DE E/LE. marcoELE. ISSN 1885-2211 /núm. 9, 2009. **DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**.

EXPOLINGUA 1999. p. 87-95. Disponible en:

<[https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.denis-matas.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf)>. Acceso: jul.2022.

ESCOBAR, Annia Esther Vizcaino; RAMOS, Idania Otero. Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como alternativa de solución. **Revista Psicología América Latina**, nº 14, México, out.2008. ISSN 1870-350X. disponible en:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000300014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300014)>. Acceso en jul.2022.

FRANCO, Cinzia di. La relación lengua-cultura em el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos. **ASELE. Actas XVI** (2005). Disponible en:

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2154265.pdf>>. Acceso: jul.2022.

- FRESNO, Irune Buela. **El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.** FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN Grado en Traducción e Interpretación TRABAJO FIN DE GRADO. 2017. 63pp. Disponible en: < <https://uvadoc.uva.es> >. Acceso: jul. 2022.
- GARCÍA, Bernardo Martínez. El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. Convergencia. **Revista de Ciencias Sociales.** ISSN 1405-1435, UAEMex, núm. 48, septiembre-diciembre 2008, pp. 287-307. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/105/10504811.pdf>>. Acceso: jul. 2022.
- GRIGOLETTO, Marisa. Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- MERINO, Mar Galindo MERINO. LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS. **INTERLINGÜÍSTICA.** ISSN 1134-8941. 16 (1), 2005, pp. 431-441. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514240.pdf>>. Acceso: jul. 2022.
- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua.** Cable: [s.n], 2004. Disponible en: <<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72261>>. Acceso: jul. 2022.
- VILLACAÑAS, Luis S. Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés. **Didáctica. Lengua y Literatura** 2013, vol. 25 353-373. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42249>>. Acceso: jul. 2022.

# ESTRATEGIAS COOPERATIVAS PARA ATENUAR LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ELE

Edson da Silva Assis Neto<sup>1</sup>

Rodrigo Tiete da Silva<sup>2</sup>

Dayane Mônica Cordeiro<sup>3</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un breve análisis sobre los efectos de la ansiedad en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) y especialmente si las actividades cooperativas ayudan disminuir la ansiedad comunicativa de iniciantes en E/LE.

A partir de esta pregunta, buscamos arrojar luz acerca de la ansiedad idiomática que es uno de los factores afectivos negativos que influyen de manera más significativa en el aprendizaje de E/LE.

Acerca de este fenómeno, Horwitz (2001) ha planteado investigaciones sobre cómo este problema es un factor emocional negativo que surge cuando el estudiante está aprendiendo un idioma extranjero y por tener que interactuar en una lengua no nativa, el alumno se encuentra en un estado de vulnerabilidad, ya que siente que va a ser juzgado por su intervención comunicativa, lo que limita de esta manera, no solamente sus interacciones y participaciones en el aula, sino también, su atención, memoria, motivación y confianza.

Horwitz (2001) por medio de sus investigaciones, ha constatado tres dimensiones de la ansiedad que afectan las clases de lenguas: la aprensión comunicativa que se asocia al miedo de interactuar en la lengua meta; la ansiedad ante exámenes que se relaciona con el miedo al error y al fracaso en aprendizaje de lengua extranjera y, por último, el miedo a una evaluación negativa que se corresponde a las comparaciones y expectativas de malas evaluaciones por parte del profesor o de otros compañeros de clase.

En este sentido, el trabajo busca en un primer momento subrayar la relevancia de las destrezas orales, sobre todo la interacción oral en el aprendizaje de español. A partir de esto, en el segundo momento, se menciona el impacto de la ansiedad comunicativa en el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de la competencia comunicativa. Además discutimos acerca de las contribuciones del aprendizaje cooperativo que tiene el compromiso y cuidado de fortalecer las relaciones interpersonales y garantizar una experiencia de aprendizaje más exitosa y humanista.

Posteriormente, en la sección de metodología, proponemos una investigación que fue elaborada a partir de una experiencia didáctica durante las prácticas IV en la UFPE dentro del curso de letras/español bajo la tutoría de la Dra. Dayane Mônica Cordeiro. Las prácticas y la intervención se han llevado a cabo en el "Colegio de Aplicação", con el grupo del 7ºB durante el periodo de un mes.

Así que en este análisis, tenemos dos objetivos: identificar el nivel de ansiedad lingüística de estos estudiantes y proponer una intervención didáctica con el intuito de reducir

<sup>1</sup> Estudiante de Licenciatura - Español en la Universidade Federal de Pernambuco. edson.assisneto@ufpe.br

<sup>2</sup> Rodrigo Tiete da Silva. Estudiante de Licenciatura - Español en la Universidade Federal de Pernambuco. rodrigotietedasilva@gmail.com

<sup>3</sup> Dayane Monica Cordeiro. Universidade Federal de Pernambuco. dayane.cordeiro@ufpe.br

los efectos de la ansiedad comunicativa y constatar si, "¿las actividades cooperativas pueden disminuir la ansiedad lingüística de los iniciantes en E/LE?".

A continuación, en la sección de recogida de datos y discusión, se exponen los resultados de una pequeña intervención didáctica en la cual se pudo observar que las dinámicas cooperativas con rasgos lúdicos tienen capacidad de atenuar niveles de ansiedad comunicativa, pues estas propuestas motivan a los estudiantes y potencian su autoconfianza durante situaciones de interacción oral en español.

El marco teórico que respalda este estudio se concentra en las publicaciones de Horwitz (2001), las consideraciones sobre la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas por Arnold (2006) y los estudios de Cassany (2009) con el aprendizaje cooperativo, con el intuito de desarrollar factores afectivos positivos en el aula de español.

Se espera que a partir de las propuestas y reflexiones que proponen estos autores y otros investigadores, podamos ofrecer algunas claves para atenuar la ansiedad en el aula de ELE en situaciones de comunicación e interacción oral.

## 2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La idea de competencia comunicativa empieza con la dicotomía de Chomsky, según la cual competencia es el conocimiento de la lengua, es decir, las reglas gramaticales, y desempeño es el uso real de la lengua en situaciones concretas. La dicotomía chomskiana no considera la función social de la lengua.

A partir de la idea de Chomsky, otros autores buscaron y relacionaron el término, "competencia" con el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua.

Hymes (1995) fue el primero en insertar la dimensión social al concepto de competencia, incluyendo el término "comunicativo" al término "competencia". Para Hymes, la competencia comunicativa es la capacidad del individuo de transitar en la lengua meta, es decir, está en el conocimiento tácito del hablante y su capacidad de usarlo de manera adecuada y de acuerdo con los diversos contextos de la comunicación. De esa manera, para Hymes (1995), no es suficiente que el individuo conozca las reglas gramaticales de una lengua para caracterizarlo como hablante competente de esa lengua. Es necesario también que el hablante conozca y use las reglas del discurso de la comunidad a quien pertenece su lengua meta.

De tal modo, este autor presenta que la competencia comunicativa está relacionada "con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma". Eso significa decir que el individuo necesita producir no solamente declaraciones gramaticalmente correctas, sino también socialmente adecuadas. Con la intención de desarrollar una teoría más apropiada, que integra la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la cultura, Hymes (1995) propone criterios para describir una cierta manera de comunicación: si es algo formalmente posible de acuerdo con ciertas reglas, tanto gramaticales como culturales, de una determinada comunidad de individuos; si es algo ejecutable en virtud de los medios de acción disponibles; si es apropiado para el contexto en el que este se utiliza la forma de comunicación; y si es algo que ocurre en la realidad, es decir, algo formalmente posible, que es efectivamente utilizado por ciertos miembros de la comunidad.

Por esto, diferentemente de Chomsky, para Hymes la competencia comunicativa está en una competencia más amplia, que incluye los aspectos socioculturales y contextuales.

A partir de Hymes, muchos autores han ampliado el concepto de competencia comunicativa. Siguiendo su misma línea, Canale (1995) hace una aproximación del concepto de competencia comunicativa a un contexto más práctico y pedagógico, relacionándolo con el proceso de enseñanza/aprendizaje y adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

De una manera aclaradora, Canale describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro subcompetencias que están integradas, a saber: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La primera, la competencia gramatical, está directamente relacionada al dominio de las reglas de una lengua, en todos los niveles lingüísticos, y en la capacidad necesaria para comprender y expresar adecuadamente el significado literal de las expresiones. Para Canale, esta subcompetencia es importante para el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua extranjera, pero no está claro que deba preferirse y que tenga primacía sobre otras competencias.

La competencia sociolingüística corresponde a la capacidad del hablante para adaptar su lenguaje al contexto sociocultural, lo que exige el dominio de un conjunto de saberes que intervienen en todo el acto de comunicación. Esa competencia se ocupa de las expresiones que son producidas y se entienden en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales. Es muy importante para la interpretación de los enunciados, de acuerdo con su significado social, como función comunicativa y actitudes de los individuos.

La competencia discursiva está relacionada con la capacidad del hablante para construir diferentes tipos de discursos, orales o escritos.

Y, por último, la competencia estratégica está relacionada al dominio de las estrategias de la comunicación verbal y no verbal, que puede ser usado para compensar fallas en la comunicación y favorecer el carácter efectivo de la comunicación real. Además de eso, permite acelerar el proceso de aprendizaje.

Dado lo anterior, Canale nos revela que la competencia comunicativa se entiende como un conjunto de factores que deben permanecer en constante interacción, que da la oportunidad al hablante de explorar el lenguaje correctamente en diferentes contextos, siendo capaz de construir diferentes tipos de discurso con la garantía de una comunicación debidamente eficaz.

A partir de estas ideas acerca de la competencia comunicativa, podemos perceber que el papel de los profesores en el aula de E/LE ha cambiado pues las investigaciones más recientes se centran en el aprendizaje y no en la enseñanza, así que el alumno empieza a ser visto como protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

A partir de las reflexiones de Schneider (2010, p. 69), percibe que:

*A abordagem comunicativa fundamenta-se no princípio pragmático-funcional e orienta-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa. Esta abordagem parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem, estabelecendo os objetivos da aprendizagem a partir da pergunta: o que o grupo de alunos em questão precisa para saber se comunicar na língua-alvo?*

Según la autora, el maestro pasa a ocupar el rol de facilitador de los procesos de aprendizaje, posibilitando la interacción, principalmente por medio de actividades en equipo y en parejas. Mientras, el estudiante debe ser considerado como un hablante legítimo y activo que tiene conciencia de su propio aprendizaje y así puede colaborar juntamente con el docente para construir un espacio crítico y creativo en el aula.

## **2.1 LAS DESTREZAS ORALES**

Partiendo de esta perspectiva, se sabe que el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene diversos objetivos como: conocer nuevas culturas y perspectivas; potenciar habilidades

cognitivas y afectivas; facilitar la formación integral del alumnado. Sin embargo, poder comunicarse en la lengua meta ocupa un espacio fundamental, ya que la mayoría de los educandos buscan, sobre todo, saber expresarse y comunicarse con otras personas de forma exitosa. Para ratificar esta noción, a partir de sus investigaciones, Cabezuelo (2006, p.9) nos revela que "el ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%".

En este sentido, la oralidad es un aspecto importante a ser desarrollado en el aula de lengua española, dado su relevancia en la adquisición de una lengua extranjera. De este modo, tomamos como parámetro el MCER (2002) porque es un documento que nos orienta acerca de la lengua española, así como otras lenguas europeas. De ese modo, aunque la investigación se lleva a cabo en Brasil, nos parece interesante tener un documento que habla de la lengua española para orientarnos en esta investigación acerca de la lengua española como lengua extranjera. El MCER nos presenta algunas destrezas orales importantes como: la expresión, la interacción y la mediación oral. Estas competencias son abordadas a partir de actividades que deben posibilitar el ejercicio de las habilidades de oralidad específicas.

Al fijarnos en la expresión e interacción oral, el MCER (2002) subraya que, en la primera destreza, "el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes." (p.61). Sobre la interacción oral, el MCER (2002) plantea que, "El usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación." (p.74)

A partir de esto, percibimos que mientras la expresión oral establece un conjunto de técnicas para que el hablante construya un discurso oral utilizando las reglas gramaticales en situaciones formales o informales. La interacción oral, por su vez, es dependiente de la comprensión y expresión oral, ya que los aprendientes necesitan negociar el significado, intercambiar ideas e informaciones de modo inmediato e improvisado, con el intuito de que ellos puedan manejar conversaciones en diversas situaciones comunicativas realizadas bajo un contexto concreto.

Además, Baralo (2000, p.16) añade que:

Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo, que hacen posible la recuperación de datos y su organización, de forma coherente, para poder perfilar las propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que el interlocutor lo haga. También se desarrollan habilidades de carácter lingüístico, ya que la conversación exige un esfuerzo de descodificación de lo que se escucha, de pronunciación clara, de búsqueda de palabras precisas, de logro de una buena interacción con personas que dominan más la lengua.

Ambas destrezas son muy importantes para que los principiantes en el aula de E/LE puedan practicar más la comunicación oral en las clases de español. No obstante, para llevar a cabo estas destrezas orales, el docente debe tener en cuenta las microdestrezas involucradas en la comunicación oral, pues en este sentido es sumamente relevante:

planificar el mensaje (al nivel de la información), gestionar la interacción (¿qué decir y durante cuánto tiempo?), negociar el significado (ajuste/ selección de formas y procedimientos) y producir (estrategias compensatorias ante problemas/ reparación de la forma del discurso). (JORGE, p.17, 2016)



Además, es importante para una intervención en la clase, las actividades de interacción oral estén vinculadas a temas cercanos a la vida de los alumnos, como por ejemplo: datos personales; rutina diaria; gustos y preferencias etc.

A continuación, Baralo (2000) nos brinda con algunos recursos didácticos para trabajar las destrezas orales como el uso de músicas, exposiciones dinámicas, debates, tertulias, grabaciones en vídeo, entre muchas otras. No obstante, la autora salienta que las actividades cooperativas son las más exitosas pues suelen reproducir situaciones comunicativas cercanas a las reales en las que ellos necesitan conseguir una información, resolver un problema, o tomar decisiones y por lo tanto se tornan los protagonistas de su propio aprendizaje, ya que ellos pueden crear estrategias de aprendizaje y autoevaluarse.

De esta manera el profesor puede proponer diversas tipologías de actividades para mejorar el desarrollo de la expresión e interacción oral en el aula, garantizar la autonomía de los estudiantes y aumentar el conocimiento sociocultural entre esta comunidad de hablantes.

### **3. LOS FACTORES AFECTIVOS**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y difícil, pero común y posible a todos. Como bien es sabido, cada persona/alumno tiene sus necesidades, intereses y/o empiezan a estudiar una lengua extranjera por sus propios objetivos. En el aula, en un contexto más humanizado, es posible percibir que cada estudiante sufre la influencia de factores personales internos y externos.

Todo esto establece como es el proceso de aprendizaje y enseñanza que ocurre en determinada clase.

Un dato evidente en los aprendientes de una lengua extranjera es que logran niveles de éxito bastante diferentes. Pero ¿Por qué algunos alumnos de idiomas tienen mejor éxito en la lengua meta que otros? A esto responde Stevick (1980, pág. 4): "El éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula". Eso significa decir que "la eficacia del aprendizaje en el aula depende menos de los materiales disponibles y más de las interacciones y relaciones que ocurren durante el aula." (STEVICK, 1980 p. 4)

Podemos clasificar las variables cognitivas y afectivas como conjuntos de factores personales que influyen en la adquisición de una segunda lengua. Los procesos cognitivos y afectivos tienen lugar en el aula y están relacionados, ya que un factor afectivo negativo en el alumno puede perjudicar su desarrollo cognitivo. Además, se percibe que el aprendizaje de idiomas está mediatizado por los rasgos individuales, tanto cognitivos como afectivos, de la personalidad del estudiante.

Según la autora Arnold (2000), la variable afectiva comprende todo aquello que está relacionado con los sentimientos, las emociones y vivencias del alumno. Como ejemplo, podemos mencionar la motivación, la autoestima, la ansiedad, la inhibición, los estilos de aprendizaje y etc.

Los estudios acerca del proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera, señalan la importancia de los factores afectivos en el control del aprendizaje eficaz de la lengua extranjera. Según Oatley y Jenkins (1996: 122), "(...) las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos (...) unen lo que es importante para nosotros con el mundo de las personas, las cosas y los sucesos". De esa manera, se hace importante reconocer que los factores afectivos influyen directamente en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y que pueden facilitar la adquisición de la lengua. Además de eso, la atención al aspecto afectivo conlleva muchos beneficios dentro y fuera del aula.

El MCER, (2002 p. 103) reconoce la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. En el apartado 5.1.3, una de las cuatro competencias establece que los rasgos de personalidad y características individuales de los aprendientes, son elementos clave en el proceso de aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Podemos justificar la importancia de la afectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera al papel que ésta desempeña en los recursos internos de los alumnos. Como podemos observar en Álvarez (2014 p. 6) apud Arnold (2000) esto se realiza de cinco formas:

1. Los datos afectivos son almacenados en las mismas estructuras de la memoria con otros tipos de datos.
2. Los datos afectivos pueden invocar a otros tipos de datos concretos provenientes de la memoria a largo plazo, y estos datos suplementarios pueden actuar como obstáculos en la mesa de trabajo, desgastando la capacidad de procesamiento e impidiendo que los tipos de datos que nos interesan sean procesados eficazmente.
3. La dimensión afectiva de la retroalimentación repercute en la configuración y la reconfiguración de las estructuras de la memoria a largo plazo.
4. La afectividad es importante a la hora de iniciar la reproducción voluntaria de la lengua e incide en la respuesta a la reproducción involuntaria.
5. Incluso después de que los datos estén bien almacenados en la memoria a largo plazo, la afectividad todavía puede interferir en nuestra capacidad de hacer uso de esa memoria.

Los seres humanos consideran las emociones como un factor importante en cualquier aspecto, son seres afectivos. Por eso es de vital importancia para el profesor considerar las emociones y utilizarlas como un factor positivo y facilitador, así como consideran Arnold y Brown (2000 p. 257) “nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar los problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras”

En este apartado vamos a centrarnos en la variable afectiva “ansiedad”, pues, de acuerdo con varios estudios, es el factor afectivo que más puede dificultar el proceso de aprendizaje. Esto porque influye directamente en la emoción y el cognitivo del estudiante. La ansiedad, que aquí vamos a tratar con la definición de Jane Arnold, se apoya en el concepto de ansiedad de MacIntyre. Arnold nos presenta la ansiedad como “sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión” (Arnold 2000: 26). Además, de acuerdo a Gardner y MacIntyre (en Arnold 2000:78) la ansiedad es el temor o aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en su lengua extranjera.

El aprendizaje de lengua extranjera es probablemente el área de aprendizaje que desarrolla mayores niveles de ansiedad en sus aprendientes. La ansiedad, que aquí vamos a tratar como “sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión” (Arnold 2000: 26), según algunos autores, puede resultar beneficioso o ser perjudicial al proceso de aprendizaje, a depender de la intensidad del nivel. Sin embargo, es cierto que la mayoría de los estudios que se han llevado a cabo para estudiar este fenómeno

parecen corroborar que la ansiedad es más perjudicial que benéfica. En este caso, por ser un sentimiento natural al ser humano y que es difícil de controlarlo.

#### **4. ANSIEDAD IDIOMÁTICA**

Horwitz y Cope (1986) definen la ansiedad idiomática como “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system” (p.15). Cuando los alumnos deben expresarse en la lengua extranjera, pasan por momentos de tensión asociados a su actuación en el idioma, porque cree que va a ser evaluado negativamente socialmente.

A priori es necesario identificar cómo está el nivel de ansiedad ante el idioma en los alumnos. Si es un estado breve o duradero. Es decir, la ansiedad ante el idioma, en condiciones normales, puede darse en forma de episodios temporarios de miedo en una una situación en la que el alumno tiene que interactuar con la lengua extranjera y eso es pasajero. Eso es un estado de ansiedad. Pero si la ansiedad ante una lengua extranjera no disminuye con el tiempo, si las situaciones se repiten y los alumnos asocian la ansiedad con la actuación respecto al idioma, la ansiedad se convierte en un rasgo más que en un estado (Gardner y MacIntyre en Arnold 2000:79).

Generalmente los alumnos asocian los episodios de ansiedad a las situaciones de interacción con el idioma, cuando eso sucede, la ansiedad deja de ser un estado y se convierte en un rasgo. Así, la ansiedad que se ha convertido en un rasgo permanente en el aprendiente, puede tener efectos negativos generalizados en todo el proceso de aprendizaje del idioma.

Sin embargo, la ansiedad también puede ser “útil” en algunos sentidos, como cuando mantiene alerta a los alumnos (Scovel, 1978). La ansiedad “útil”, mencionando Ehrman y Oxford (1995), puede relacionarse con un alto dominio del idioma y elevada seguridad en sí mismo, en un grupo reducido de excelentes alumnos de idiomas.

Para ilustrar esto, podemos encontrar en Arnold (2000:77) dos ejemplos de cómo la ansiedad puede actuar en el alumno en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En el primer ejemplo, Ressa, tiene la ansiedad que podemos llamar “debilitadora”, pues su rasgo de ansiedad permanente con el idioma la obligó a abandonar sus estudios. Ya en el segundo ejemplo, se presenta la historia de Maurice, quién reconoció su ansiedad, utilizó elementos positivos para superar esta situación y siguió adelante.

En Horwitz et al., 1986; Horwitz, 2010 se distinguen tres dimensiones de la ansiedad idiomática, a saber: la ansiedad comunicativa, la ansiedad durante la evaluación y el miedo a tener una evaluación negativa.

##### **4.1 ANSIEDAD COMUNICATIVA**

"La aprensión comunicativa comprende, por ejemplo, la timidez o el miedo que dificulta o hasta impide la comunicación en una lengua extranjera" (YLITALO, 2018, p.21).

De este modo, la ansiedad comunicativa o lingüística se define como un sentimiento de vulnerabilidad que los hablantes no nativos tenemos al expresarnos en la lengua meta, pues como no disponemos de todo nuestro potencial comunicativo, las situaciones comunicativas suelen ser condicionadas a las clases de español.

Podemos destacar algunos factores causales que están vinculados con la aprensión comunicativa en el entorno de aprendizaje. En primer lugar, están los factores cognitivos, pues se sabe que para aprender otro idioma, el alumno tendrá que conocer y almacenar varios vocablos y reglas necesarias para realizar el acto comunicativo. En segundo lugar, se encuentran los factores sociales que corresponden al sentimiento de pertenencia, las relaciones

interpersonales entre alumno/alumno y alumno/profesor. Además, los factores emocionales que generan grandes niveles de ansiedad, ya que influyen en nuestro autoconcepto y, por esto, muchas veces los educandos tienen una imagen negativa de sí mismos pues no se ven como hablantes competentes. Por fin, hay los factores situacionales que se asocian al contexto de habla. Así que si el alumno necesita hacer una exposición oral frente a toda clase o necesita comunicarse en ámbitos formales donde no conoce al público, este hablante podrá ofrecer un mayor resistencia para realizar el acto comunicativo. (CORDEIRO, 2020)

Asimismo, es necesario señalar que algunas actividades comunicativas pueden generar más o menos ansiedad en los alumnos. Para elucidar esta cuestión, Pavlic (2022) hizo una investigación con 489 alumnos de E/LE y analizó el grado de ansiedad que experimentan los estudiantes de español realizando diferentes tipos de actividades orales, con el propósito de verificar cuáles actividades posibilitan una menor o mayor aprensión al comunicarse.

A partir de la recopilación de datos, fue posible percibir que, "los estudiantes evaluaron como la actividad que les provoca más ansiedad la presentación de un tema, seguido por el juego de roles y el habla individual." (PAVLIC, 2022, p.238)

Teniendo en cuenta este estudio, percibimos que las actividades en las cuales los discentes tienen que ponerse en el centro de la situación comunicativa pueden implicar altos niveles de ansiedad lingüística, ya que los factores sociales, emocionales y situacionales que hemos mencionados suelen permear este tipo de actividad comunicativa.

No obstante, Pavlic (2022) señala que las actividades lúdicas y las actividades cooperativas son las actividades con las que los estudiantes se sienten más cómodos y menos ansiosos, una vez que la estructura de estas actividades son más flexibles y facilitan un contexto seguro y abierto para que el usuario pueda expresarse en la lengua meta de modo afectivo.

## **5. APRENDIZAJE COOPERATIVO**

En este trabajo investigativo, partimos de la idea que el aprendizaje cooperativo puede atenuar los niveles de ansiedad comunicativa. De este modo, a partir de los estudios que fomenta Cassany (2004) acerca del aprendizaje cooperativo, se nota que esta propuesta educativa puede proporcionar un espacio donde: "cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. El aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar porque sabe que si ellos aprenden uno también mejora su propio aprendizaje" (CASSANY, 2004, p.18.)

Como una estrategia para atenuar la ansiedad comunicativa de los alumnos, Cassany (2004) nos presenta el "Aprendizaje Cooperativo", donde hace una sugerencia metodológica para que los alumnos trabajen en conjunto. El aprendizaje cooperativo surge como un revulsivo a la concepción educativa que ponía énfasis en el individualismo y tiene como propósito fomentar la cooperación, la integración y una enseñanza más reflexiva. De esa manera, el alumnado puede sentirse más confortable y seguro de realizar los actos comunicativos, además de aumentar su participación en el aula y de haber el cambio de un posible sentimiento negativo a un positivo en el proceso de aprendizaje de la lengua española.

Aunque se percibe que al crear equipos cooperativos, la comunicación suele fluir con más facilidad y eficacia, esta propuesta tiene como propósito no solamente trabajar la oralidad sino también desarrollar la interacción y la participación para que los alumnos se sientan bien al comunicarse.

No se trata solo de que el alumno aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz — digámoslo sin vergüenza al ridículo o sin miedo a la utopía —, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase. Podemos conseguir estos objetivos de modo mucho más

fácil con actividades que le permitan aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo, que le permitan desarrollar interacciones satisfactorias con sus compañeros, que le faciliten la proyección de su personalidad, etc." (CASSANY, 2004, p. 22)

Para ello, el profesor debe ser visto como facilitador del aprendizaje y su rol se caracteriza por: gestionar el tiempo de la actividad; formar equipos que deben comunicarse, tomar decisiones, resolver conflictos, organizarse y animar a los estudiantes. A partir de esto, el profesor puede tener el compromiso y cuidado de estimular factores cognitivos y afectivos de los alumnos, además de posibilitar el proceso de socialización, comunicación, expresión y construcción del conocimiento e incluso el placer del alumno en aprender un nuevo la lengua española.

## **6. METODOLOGÍA**

Este trabajo académico de carácter exploratorio tiene el intuito de arrojar luz a la pregunta orientadora que es objeto de esta investigación: ¿las actividades cooperativas ayudan a reducir los niveles de ansiedad lingüística de iniciantes en E/LE.

Para comprobar esta hipótesis, hemos elaborado un cuestionario sencillo para conocer los niveles de ansiedad comunicativa de los participantes y en cuáles situaciones comunicativas, ellos creen ponerse más ansiosos. También, hemos propuesto una pequeña intervención didáctica con el intuito de proponer actividades cooperativas y lúdicas capaces de atenuar la ansiedad comunicativa y potenciar el desarrollo de las destrezas orales.

Para realizar la intervención, hemos usado nuestro periodo de pasantía en la asignatura de prácticas IV bajo la tutoría de la profesora titular de la asignatura de prácticas IV Dra. Dayane Cordeiro y bajo la supervisión de la profesora Adélia Andrade en la institución de educación: Colégio de Aplicação (CAp) que está vinculado a la Universidade Federal de Pernambuco(UFPE).

### **6.1 PARTICIPANTES**

El estudio se llevó a cabo a partir de dos secciones de observación y dos secciones de prácticas de docencia con el grupo del 7ºB que estaba compuesto por 15 alumnos de nivel inicial. Es importante subrayar que por tener nivel inicial la mayoría se apoyaba bastante en su lengua materna y les costaba hablar en español.

### **6.2 INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS**

Para realizar el análisis, hemos creado un cuestionario sencillo compuesto por cinco preguntas bajo el tema: ¿cómo los alumnos se sienten en las clases de español? Y el segundo apartado en que pedimos la autorización de los participantes para usar los resultados con fines académicos.

Es importante señalar que el departamento de pasantía del Cap nos solicitó que el cuestionario fuese hecho en "el google forms" y también para que hiciésemos de modo anónimo para que los datos personales de los alumnos no fuesen expuestos.

Además, cabe mencionar que elaboramos nuestras preguntas en su lengua materna para que pudieran contestarlas de modo más efectivo.

### 6.3 PROCEDIMIENTO

Los alumnos han contestado la encuesta en dos momentos: antes y después de nuestra intervención didáctica. De este modo, podríamos verificar si el nivel de ansiedad comunicativa de los alumnos había cambiado o permanecía. A partir de esto, cabe destacar las preguntas utilizadas en nuestra encuesta.

La primera cuestión (C01) fue elaborada para saber cómo se sienten cuando interactúan en lengua española y, para esto, ofrecemos 4 opciones: (A) tengo miedo de cometer errores y ser corregido por el profesor; (B) tengo la sensación que mis colegas hablan español mejor que yo; (C) me siento bien al tener que hablar en español; (D) hablo el menos posible menos posible, pues sé que van a juzgarme.

La segunda cuestión (C02) se planteó con el propósito de verificar cómo reaccionan cuando saben que el profesor/la profesora va a hacerles preguntas en español. Entre las opciones tenemos: (A) contesto tranquilamente; (B) me pongo muy ansioso y, a veces, me olvido las palabras; (C) me pongo tenso, pero respondo a la pregunta y (D) necesito de más tiempo para contestar a la pregunta. Hemos propuesto la tercera cuestión (C03) con el intuito de verificar el grado de autoconfianza al comunicarse y, para esto, podrían elegir las siguientes alternativas: (A) casi siempre; (B) a veces; (C) pocas veces y (D) casi nunca.

En la cuarta cuestión (C04) se presentan algunas actividades para detectar según el criterio de los participantes cuál les genera mayores niveles de ansiedad comunicativa era considerada como la más generadora de ansiedad comunicativa: (A) actividades de presentación oral delante de todos; (B) actividades de conversación en grupos pequeños; (C) actividades de dramatización que consiste en representar a un personaje y (D) actividades individuales donde respondemos las preguntas del profesor. Por fin, la quinta cuestión (C05) tenía el objetivo de verificar las actividades que causaban menos ansiedad lingüística en la clase, así que las alternativas fueron: (A) dinámicas o juegos; (B) actividades en dúos o grupos; (C) actividades de lecturas de cuentos y (D) conversación y debates.

La intervención didáctica tuvo como objetivo disminuir la ansiedad comunicativa y estimular la motivación y la interacción oral de los alumnos mediante actividades cooperativas y lúdicas. De este modo, la temática que nos tocó presentar para los alumnos fue sobre: pedir y dar direcciones en español. Así que hemos empezado la clase con una dinámica cinestésica en la cual mientras los alumnos escuchan una canción de la banda Morat llamada (yo contigo, tú conmigo), ellos deberían pasear por la clase y cuando pausamos la canción, ellos reciben comandos nuestros para ir hacia alguna dirección, por ejemplo: todos a la derecha/izquierda/cerca de la puerta. Después de ofrecer muestras de lenguas por medio de un video sobre las expresiones en español, les explicamos la estructura del imperativo que solemos usar para dar direcciones.

A continuación, elaboramos una actividad de andamiaje en parejas o tríos para relacionar las imágenes de direcciones con las expresiones señaladas en el papelito que recibieron. Al percibir que algunos equipos ya habían contestado la actividad y otros todavía estaban haciéndola, les propusimos que los grupos más adelantados podrían empezar la actividad extra que consistió en una actividad de rellenar huecos a partir de los verbos en imperativo. El propósito de esta actividad era justamente evitar este tipo de situación en el aula.

A continuación, hemos propuesto una dinámica llamada teléfono descompuesto. Los alumnos forman 2 equipos y cada pasante estaba responsable por un grupo. A partir de esto, decimos una expresión de dirección a un estudiante y él tiene que reproducirla a su compañero al lado. El último compañero debe hablar alto lo que ha escuchado. Para evitar que solo un compañero repitiese la expresión siempre pensamos en cambiar el orden del grupo. A partir de

estas actividades lúdicas y cinestésicas, hemos buscado ofrecer a los alumnos muestras de lenguas para que pudiesen estar más tranquilos al expresarse en la lengua meta.

Como actividad final, los alumnos divididos en equipos de 4 integrantes, deberían crear un mapa del tesoro poniendo instrucciones para llegar a un sitio de la escuela y después cada grupo tendría que salir de la clase y encontrar las cuatro contraseñas en formato de papelito y que cada una contenía una sílaba de la palabra, cooperación. Además, hemos preguntado a los alumnos si habían entendido la propuesta y he solicitado que un alumno explicase de nuevo a sus compañeros para evitar posibles dudas. Cuando descubrieron que iban a salir del aula, se pusieron más animados y motivados.

Posteriormente, hemos propuesto una charla sobre qué significa la palabra cooperación y cuál su importancia en la clase de español y ellos contestaron que estas actividades fomentan la empatía y la amistad entre los estudiantes y que es más divertido aprender juntos.

Además, hicimos una retroalimentación preguntando a los alumnos cómo evalúan nuestra clase y cómo se sintieron en el aula. La mayoría contestó que la clase fue divertida y pudieron participar de varias dinámicas diferentes. La diversión, la motivación, la participación activa, son antídotos para atenuar la ansiedad lingüística.

## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la recogida de datos, hemos observado que las preguntas (C01) ; (C02) y (C04) nos revelan algunas situaciones que les provocan más ansiedad comunicativa. Así que la 1° y la 2° encuesta demuestran que la mitad de los alumnos se sienten menos competentes para comunicarse en español con relación a sus compañeros y también algunos alumnos se ponen excesivamente nerviosos al interactuar con el profesor que se les olvidan las palabras. Por fin, la mayoría de los alumnos ha votado que las presentaciones orales les generan más ansiedad comunicativa que cualquier otra actividad en el aula.

Ahora, verificamos el gráfico de las preguntas que tiene el propósito de verificar si es posible disminuir la ansiedad lingüística a partir de actividades cooperativas y lúdicas.

GRÁFICO 1



GRÁFICO 2



A partir de los gráficos 1 y 2, se percibe que la mayoría de los estudiantes han confirmado que las actividades lúdicas son las que les ponen más motivados en las aulas de español y luego después tenemos las actividades en grupos y parejas. De esta forma, se percibe que el lúdico desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, al romper con ideas y concepciones tradicionales, buscan desarrollar el placer por aprender por medios de juegos y dinámicas que suscitan la cooperación y no la individualización entre estudiantes.

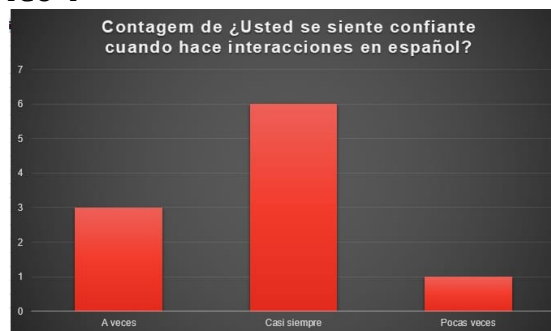
Tomando en cuenta nuestras observaciones, se puede afirmar que la actividad en exteriores ha sorprendido de manera positiva a los alumnos. Y posteriormente hemos presenciado que miembros del 1° equipo han ayudado a los integrantes del 2° equipo a

completar la misión. Así que de esta forma podemos comprobar que el lúdico ofrece actividades libres capaces de desvincular los patrones tradicionales aún existentes en el ámbito escolar y las actividades cooperativas fortalecen las relaciones interpersonales fomentando, así, un aprendizaje humanístico.

GRÁFICO 3



GRÁFICO 4



El gráfico 3 nos revela que la mayoría de los participantes se sienten generalmente seguros cuando hacen interacciones en español.

No obstante, el gráfico 4 nos muestra que el nivel de autoconfianza de los alumnos que han participado de nuestra intervención ha subido revelando bajos niveles de ansiedad comunicativa durante nuestra propuesta didáctica. De esta forma, aunque ellos solían apoyarse en su lengua materna algunas veces, hemos confirmado que los iniciantes de ELE tuvieron mayor predisposición a participar de las actividades propuestas.

De este modo, presenciamos que las dinámicas lúdicas/cooperativas tienen el potencial de disminuir los niveles de ansiedad comunicativa de estudiantes iniciantes en las clases de ELE, pues las actividades cooperativas, sobre todo, con carácter lúdico posibilitan la motivación que es un filtro afectivo positivo que reduce los niveles de ansiedad idiomática del alumnado. Aún así, podemos señalar que, crear un espacio de cooperación y no competición permite que los discentes establezcan vínculos más profundos con sus compañeros y ellos pueden lograr expresarse en la lengua meta sin tanto miedo de cometer errores durante las actividades o de sentirse juzgados por el maestro y menos competentes que sus compañeros.

No obstante, es fundamental resaltar que es improbable crear un espacio cooperativo en menos de un mes pues percibimos que aunque estaban involucrados en las clases, se puede decir que uno de los retos de esta clase fue la escucha activa, ya que mientras un grupo toma el turno de habla, otros equipos no paran para escuchar a sus compañeros, demostrando así la necesidad de trabajar la responsabilidad intergrupala y los turnos de habla y escucha. Además, verificamos que los alumnos suelen formar equipos entre miembros que ya se conocen y algunas personas tienen más dificultad para formar grupos rápidamente. Y como la propuesta del aprendizaje cooperativo es formar grupos heterogéneos, podemos identificar esta cuestión como otro reto a ser superado en la clase observada.

## 8. CONCLUSIÓN

Se constata, por lo tanto, que las actividades cooperativas desde un carácter lúdico pueden atenuar la ansiedad lingüística y garantizar interacciones orales más eficaces y afectivas, sin embargo, el profesor también necesita tener en cuenta el nivel de cercanía o lejanía que tiene con los alumnos, ya que cuanto más el profesor les pase un sentimiento de confianza y conocer las emociones de sus alumnos en la clase, probablemente él sabrá cómo atenuar sus niveles de ansiedad comunicativa. Como nosotros no tuvimos mucho tiempo para conocernos



más a los alumnos, ya que solo estuvimos un mes en el CAp, es posible afirmar que algunos alumnos pudieron tener menos ganas de arriesgarse a interactuar en español debido a falta de familiaridad con nosotros.

Además, es primordial que el docente sepa gestionar sus propias emociones en el aula, ya que un profesor desmotivado o sin autoconfianza puede transmitir a los aprendientes sentimientos negativos también y ellos pueden optar por no participar de las actividades orales de forma esperada.

Por fin, el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE que busca desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos debe antes priorizar la gestión de emociones de los iniciantes en ELE puedan tener una experiencia más exitosa en el aula y puedan tener más ganas de comunicarse en español. A partir de esta perspectiva, la construcción de un aprendizaje afectivo contribuye, no solamente para que el alumno se sienta más confortable para expresarse y tenga más disposición para participar e interactuar en la lengua extranjera, sino también para que este sepa las claves para desarrollar su autonomía y gestionar sus emociones en las clases de E/LE.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Paula Benito. **Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras**. Valladolid, Junio de 2014.
- ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: CUP. 2000.
- ARNOLD, Jane. y BROWN, Douglas. 2000. "Mapa del Terreno", en J. Arnold. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: CUP.
- ARNOLD, Jane. Aprendizaje de lenguas: afectivo y efectivo. **Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes**. Org.: Consejería de Educación Embajada de España en Brasilia. Ministerio de educación, cultura y deporte. Brasilia, p. 11-24, 2017.
- ARNOLD, Jane. **Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold05.htm). Acceso en 30 de septiembre de 2022.
- CABEZUELO MARTÍN, Margarita et al. Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español. **Biblioteca virtual redELE**, 2006.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.
- CASSANY, Daniel. Aprendizaje cooperativo para ELE. **Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004**. Munich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11-30, 2004.
- BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. **Carabela**, v. 47, p. 5-36, 2000.
- CORDEIRO, Dayane Mónica. La ansiedad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera y su relación con el contacto lingüístico en contexto de inmersión. **EntreLínguas**, v. 5, n. 1, p. 312-327, 2019.
- CORDEIRO, Dayane Monica. ¿Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE. **Foro de profesores de E/LE**, n. 16, p. 103, 2020.
- EHRMAN, M. y OXFORD, R. **Cognition Plus: Correlates of Language Proficiency**. Modern Language Journal. 1995.
- HORWITZ, Elaine K. LANGUAGE ANXIETY AND ACHIEVEMENT. **Annual Review of Applied Linguistics** (2001) 21, 112, 126. Cambridge University.
- HORWITZ, Elaine K. Horwitz comments: It ain't over'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. **Modern Language Journal**, p. 256-259, 2000.
- HORWITZ, Elaine. K. (2010). Foreign and second language anxiety. **Language Teaching**, 43, 154-167.
- HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995
- JORGE, Anabela Violante Miguel Alves. **El desarrollo de la interacción oral en la clase de E/LE (A2. 1)**. 2016. Tese de Doutorado.
- LUNA, Esther Jiménez. **Los factores afectivos en las programaciones de cursos**. Universidad Antonio de Nebrija, Junio de 2005.
- MACINTYRE, Peter D; How does anxiety affect secundaria language learning? A reply to Sparks and Ganshow. **The Modern Language Journal**. Vol. 79, N.1, p.90-99. Spring, 1995.

MANGA, André-Marie. Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del español en camerún. Ogiya, **Revista electrónica de estudios hispánicos**, 5 (2009), pp. 19-28. ISSN: 1887-3731.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2002). Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya. Disponible em:

<[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> . Acesso em: 23 de outubro de 2022.

OATLEY, Keith, Jenkins, Jennifer M., (1996-1998/2002). **Comprender as Emoções**. Lisboa, Instituto Piaget.

PAVLIČ, Ana. La ansiedad y la tipología de las actividades orales en la clase de español como lengua extranjera.

**Verbum-Analecta Neolatina**, v. 23, n. 1, p. 227-243, 2022.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. In:

**Revista Contingentia**, 2010. Disponível: <<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7613>>

Acesso em: 25 de outubro de 2022.

SCHUMANN, John . “Where is cognition? Emotion and cognition in second language

acquisition”. **Studies in Second Language Acquisition**, 16 (1994): 231-242.

SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. **Language**

**Learning**, v. 28, n. 1, p. 129-142, 1978.

YLITALO, Elina. **La ansiedad en situaciones de comunicación oral en el aula de ELE**: actitudes de los estudiantes de la Universidad de Turku hacia ella y actividades que la aumentan y la reducen. 2018.

# POR UNA BUSCA INTEGRAL DEL HOMBRE: RASGOS SURREALISTAS Y EXISTENCIALISTAS EN LAS NOVELAS DE JULIO CORTÁZAR Y PEDRO JUAN GUTIÉRREZ

Adriano Huoya Mariano  
Adriana De Borges Gomes

## 1 SURREALISMO Y EXISTENCIALISMO CORTAZARIANO

En el 1924, en el manifiesto surrealista de André Breton, se documentaba la ruptura en el mundo de muchos padrones y paradigmas, lo que iba a promover la libertad de pensamiento de manera más expresiva.

Ao contrário, a atitude realista, inspirada no positivismo, de São Tomás a Anatole France, parece-me hostil a todo impulso de liberação intelectual e moral. Tenho-lhe horror, por ser feita de mediocridade, ódio e insípida presunção [...] Se um cacho de uvas não tem duas sementes iguais, como querem que lhes descreva este bago pelo outro, por todos os outros, que dele faça um bago bom para comer? Esta intratável mania de reduzir o desconhecido ao conhecido, ao classificável, embala os cérebros. O desejo de análise prevalece sobre os sentimentos. (BRETON, 1924 p.3 e 4)

Este movimiento influyó en el estético, en las artes visuales, en el cinema, en la filosofía y en la literatura además representó una oposición a la racionalidad, la ordenación lógica, valorando el sueño, la causalidad y el fortuito.

Concretamente en la literatura, la novela Nadja (1928), de autoría del propio Bretón, preconiza aspectos importantes del surrealismo: el confuso límite entre la vida y la literatura, el uso de simbologías, del mágico y del inesperado en las acciones más ordinarias. Es también representativo la presencia de la mujer revestida se significados, el uso del ambiente espacial como componente de la narrativa y los encuentros y desencuentros en la trama que de manera simbólica funciona como un juego de interface entre el autor, el personaje y el lector, movimiento que vendría a dialogar posteriormente con la obra cortazariana, Rayuela de 1963.

Envuelto en esta atmosfera surrealista Julio Cortázar experimenta en su obra literaria la oposición al escritor clásico, proponiendo subordinar una nova estética a una busca integral del hombre y con recursos bien consientes el autor argentino mezcla rasgos del surrealismo y del existencialismo llevando al que el filósofo Jean Paul Sartre llama del nuevo humanismo.

[...] Serve-se do surrealismo e do existencialismo conjugados para fundar (como predica o próprio Jean-Paul Sartre) um novo humanismo que busque o pleno exercício de todas as faculdades e possibilidades humanas. [...] Postula o amálgama do surrealismo com o existencialismo, a fusão do poético com o narrativo como confluência que permita a expressão de todas as possibilidades humanas, obter um novela em que o homem se reencontre com seu reino.(YURKIEVICH, 1998, p. 1; 5 )

Las citas enseñan el cimiento de la literatura emergida luego de las interferencias de estos movimientos surrealistas y existencialistas en la obra de Cortázar, el intento de expresar en una novela el hombre en su amplitud.

## Rayuela

Rayuela (1963), novela de Julio Cortázar se configura como la obra clave de la experimentación del nuevo humanismo. La presencia de simbologías marca la narrativa que, como táctica, suele trocar el estético por el poético, en la intención de lograr expresar una mayor diversidad de espectros de la esencia humana.

[...] a literatura tem que se manifestar como o modo verbal de ser do homem. [...] tornar-se bárbaro; empregar táticas de ataque contra o literário para reconquistar destrutivamente a autonomia instrumental; exacerbar-se, excentrar-se, exorbitar-se; trocar o estético pelo poético. [...] Esse cruzamento ou hibridação genérica produz um tipo especial de narrativa que Cortázar qualifica de poetista. (CORTÁZAR, 1947, p. 10)

Según ARRIGUCCI (2010) Cortázar se utiliza de la analogía como principio básico de la experiencia poética, y es a través de los signos y elementos inseridos en esta obra que el autor busca extrapolar el literario y acercarse del hombre y su existencia. Aun según este autor la obra de Cortázar delinea un trayecto laberíntico en una búsqueda incesante. Desde ahí se llega a dos importantes elementos que caracterizan Rayuela, el laberinto y la espiral, demostrando la idea, respectivamente, de multiplicidad de caminos y de persecución sin fin, hechos que remontan la trayectoria de la vida humana.

Esta diversidad caminos se puede ver en la obra tanto de manera objetiva, en la posibilidad del lector de elegir el recorrido que quiera seguir, ya que, se puede leer Rayuela desde una lectura lineal desde del 1º hasta el 56º capítulo o por capítulos alternados según una tabla numérica que hay en el comienzo del libro, como de manera subjetiva, en los recorridos de Horacio Oliveira, protagonista de la novela, que camina por las calles de París o Buenos Aires, y lleva al lector una infinidad de encuentros y desencuentros.

En una analogía a la espiral Rayuela presenta una persecución, la eterna e inagotable búsqueda por Maga, figura femenina que configura el eje de la narrativa, un desarrollo que corresponde a esta busca existencial, a la propia vida. El jazz como componente simbólico y recurrente dentro de la narrativa representa para ARRIGUCCI (2010) uno de los instrumentos que basan esta busca en espiral.

[...] jazz como motivo para evasão do mundo cotidiano[...] e como elemento adequado à porosidade, á abertura do universo cortazariano [...] o mundo onde o homem é mais que um homem.[...] O jazz combate, transforma, irisa o tema em variações, em espirais sem conta, numa perseguição sem fim. (ARRIGUCCI, 2010, p.37,43)

Las metáforas contenidas en las simbologías en el texto de Julio Cortázar expresan sentimientos que extrapolan los personajes de la novela. Según Gomes (2014), el dialogo entre el sujeto y los personajes de Cortázar es oriundo del existencialismo y caracteriza su poética:

Quando discute e elabora a concepção do sujeito através de suas personagens, ele interpela, interroga e questiona, enfim, trabalha, pelo diálogo, o trânsito e o intervalo entre o eu e o tu. Essa compreensão estética é oriunda do existencialismo[...] A abordagem sobre a existência desse intervalo entre os sujeitos é uma das células da narrativa cortazariana, tanto na sua composição estrutural, como também na temática de sua poética[...] (GOMES, 2014, p.58)

Otros elementos que aparecen en la escritura, que al primero vistazo pueden parecer sin mayor relevancia, van amplificar sus significados cuando dichos en el contexto de Rayuela. Portales, puentes, galerías son símbolos que aparecen a menudo en la obra que poseen significados velados o implícitos que ayudan a acceder a los conflictos propuestos por el autor. De forma subliminar estos pasajes per pasan por la conciencia de cada uno y se vuelven gatillos

extra literatura, lo que va a resultar en un acercamiento del ficcional al real propuesto por Cortázar.

Até o leitor mais desprevenido notará abundância de pontes, portas, galerias e toda sorte de passagens que conferem uma porosidade característica ao espaço na ficção de Cortázar. [...] A metáfora aparece, dentro desta linha de pensamento, como expressão do sentimento [...] O poeta com todos os recursos formais da analogia manifesta um único desejo de salto, de irrupção de ser outra coisa. [...] se insiste na ideia da poesia como posse da realidade[...] surge a linguagem poética como instrumento de sondagem do real. (JR. ARRIGUCCI, 2010, p.35; 46;48)

Otra simbología que se encuentra mucho en Rayuela, es del propio juego. El lúdico dentro de la novela aparece como forma de obtener la plenitud del humano, ejemplificándose una vez más el nuevo humanismo en la extrapolación de la escritura. Al Horacio Oliveira crear un juego para huir de su realidad dentro de la trama, muestra con exactitud el poder de este recurso del autor, elaborar en el hombre nuevas posibilidades, simulando situaciones y pudiendo amenizar duras verdades. Así se puede verificar en citas del libro:

yo aprovechaba para pensar en cosas inútiles, método que había empezado a practicar años atrás en un hospital y que cada vez me parecía más fecundo y necesario [...] el juego consistía en recobrar tan sólo lo insignificante, lo inostentoso, lo periculado [...] antes de desembarcar en la mamá patria, oliveira había decidido que todo lo pasado no era pasado y que solamente una falacia mental como tantas otras podía permitir el fácil expediente de imaginar un futuro abonado por los juegos ya jugados. (CORTAZAR, 1964, p.9; 182)

Igualmente, el propio título del libro genera una alusión al juego y anima al lector a participar de la rayuela propuesta, en una correlación al trayecto de la vida, donde al final se encuentra el “cielo”. ARRIGUCCI (2010) todavía, hace una comparación de la rayuela a un rompe cabezas iniciático a la descubierta del real: “A amarelinha tem, sem dúvida, esse aspecto de quebra cabeça iniciatório, de convite à descoberta do real [...]” (ARRIGUCCI, 2010, p.74).

Aun sobre la obra de Cortázar, se nota como parte de la ruptura experimental enunciada el mutuo reflejo entre los lectores, el autor y sus personajes. Dentro de la narrativa de Rayuela, que alterna entre primera y tercera persona, se lograron sacar los sentimientos, conflictos e reflexiones que pasan en el interior de los personajes, como sus cuestiones existenciales, pero igual se puede ver cuestiones externas, como las relaciones con la sociedad y con el espacio a su alrededor, siempre espejando estos aspectos a los lectores. La idea del espejo donde el ansia por la existencia de uno refleja en el otro se puede ver en el libro:

Los mirábamos, jugando a acercar los ojos al vidrio, pegando la nariz, encolerizando a las viejas vendedoras armadas de redes de cazar mariposas acuáticas, y comprendíamos cada vez peor lo que es un pez, por ese camino de no comprender nos íbamos acercando a ellos que no se comprenden, franqueábamos las peceras [...] Y pensábamos en esa cosa increíble que habíamos leído, que un pez solo en su pecera se entristece y entonces basta ponerle un espejo y el pez vuelve a estar contento... (CORTAZAR, 2016, p.30)

El uso de estos elementos simbólicos concretiza la necesidad de la extrapolación del libro tradicional, de la aproximación de la literatura al hambre, en el intento de conseguir expresar más y de forma más táctil los sentimientos, dilemas, deseos y cualquier cuestión humana. Como apunta ARRIGUCCI (2010), la exigencia en alcanzar lo que las palabras no pueden decir acaba por exigir también la tematización del inherente acto de narrar, e esa narrativa que debe tener como busca la propia esencia: “Uma literatura de invenção, marcada

na essência pela busca e experimentação contínua de novos rumos [...] o texto avesso aos moldes tradicionais, mescla linguagem poética, referencial e metalinguagem [...]" (ARRIGUCCI, 2010, p.20).

La propuesta de inserción de signos, cumple así, su rol de agregar el poético a la narrativa permitiendo el acceso a nuevas realidades y al existencial en su completa expresión humana.

[...]se; trocar o estético pelo poético. [...]Esse cruzamento ou hibridação genérica produz um tipo especial de narrativa que Cortázar qualifica de poetista [...]para quem o poético é a única linguagem significativa, porque o poético é o existencial, sua expressão humana e sua revelação como realidade última" (CORTAZAR 1998 p.10, 50)

En Rayuela además de las simbologías ya citadas se puede encontrar el simbólico en muchas partes: En las ciudades donde se ubica la historia; en los nombres de los personajes, en la presencia de muerte; en la locura; y hasta en los propios personajes. Nada para Cortázar parece ser puesto por acaso, y todo esto enmarañado de signos y significados, a ser desvelados, comprueba el empeño del autor argentino en reflejar de manera más fiel el hombre y sus matices en su obra.

### **Trilogía sucia de Habana**

Mientras Cortázar explota el poético utilizándose del simbólico, como herramienta para alcanzar la plenitud del hombre real, Pedro Juan Gutiérrez en oposición, en su libro auto ficcional, Trilogía sucia de Habana, llega al real, a esencia humana por una narrativa más directa y explícita, que permea de igual manera rasgos del existencialismo y surrealismo.

[...] Na verdade não me interessa nada que seja linear, reto. Não me interessa nada que avance diretamente que se saiba perfeitamente que essa linha começou aqui e terminou ali. Não. Não se pode pretender ser atinado e sensato e levar uma vida linear e exata. A vida é cheia de surpresas. (GUTIERREZ, 1998, p.284)

En esta citación el personaje protagonista, Pedro Juan, demuestra su visión de discontinuidad de la vida, rasgo del surrealismo que remonta al laberinto, al inesperado. También, es posible ver más claramente las cuestiones existenciales en su obra que, por diversos pasajes, su protagonista cuestiona y reflexiona sobre su existencia.

[...] fiquei mais sozinho. Pouco a pouco estamos todos mais sozinhos. No caminho ficam as mulheres que amei. Os lugares onde fui feliz. Os filhos que se afastam. Os amigos. Tudo que se tem se perde [...] mesmo assim continuo tentando organizar minha vida interior. Externamente não tenho problemas. Todo mundo acredita que há um único Pedro Juan, muito sólido, muito eficaz e muito alegre. Não imaginam que no interior todos os Pedritos estão dando pescoções e rasteiras uns nos outros. Todos tentando botar a cabeça de fora ao mesmo tempo. (GUTIERREZ, 1998, p.95; 145)

Otra correspondencia de la obra Trilogía sucia de Habana con la busca de su autor en acercarse del hombre es la utilización del realismo sucio, del abyecto en su narrativa, enseñado todas las entrañas del ser humano. El sexo, la violencia, la miseria son alguno de los temas recurrentes en el libro de Gutiérrez que, provocan sobresalto y rechazo al leyente, generando tácitamente cuestionamientos existenciales sobre el ser y su contexto. AZEVEDO (2016), afirma que a pocos les gustan depararse con la degradación de la esencia humana:

A verdade é que quase ninguém gosta de se deparar com sujeitos degenerados, vivendo em outro tempo, incomodando o seu caminho e mostrando o quão desprezível/desprezada pode ser a existência humana. Sobre os poucos que possuem o altruísmo necessário para se deter nesse encontro, para algo entre o extremo da compaixão e da morbidez humana. (AZEVEDO, 2016, p.13)

Esta molesta es usada como recurso en los cuentos de la Trilogía, y genera exactamente las reflexiones del protagonista que van inevitablemente, llegar al lector. Según CRUZ (2017), en artículo académico sobre el libro *Nausea* de Jean Paul Sartre, el análisis de la cruda de la realidad por la realidad ha creado la corriente del existencialismo.

A análise crua da realidade pela realidade conseguiu criar a corrente filosófica do existencialismo, e as obras voltadas para esse tema podem ser tanto consoladoras como desoladoras, à medida em que se tem sensibilidade o suficiente para compreender o que esses caras querem dizer. (CRUZ, 2017, p.2)

De esta forma se observa en el corpus analizado el mecanismo de aproximación de la ficción a la realidad, hecho a través de su lenguaje por veces cutre, en enseñas que llegan a ser escatológicas y obscenas en sus cuentos. Por esta dinámica del choque moral y realista el autor hace llegar al lector una de las faces más profundas y oscuras del ser humano.

Quando saímos do cortiço, Grace me disse: Arranja um preto se quiser trepar, porque você está mal com o mulhério. Nisso Chegava outra amiguinha dela. Uma branca magra suada, com a roupa meio encardida e a pele maltratada e manchada. Estava um nojo [...] De qualquer jeito era preferível essa mulher meio porca a ter que tocar punheta de noite ouvindo Grace e o mexicano na sua foda desenfreada. (GUTIÉRREZ, 1998, p. 69)

Gutiérrez aproxima, en un pasaje del libro, el surrealismo al cotidiano. Al relacionar el movimiento a las situaciones más ordinarias del día demuestra, una vez más, la conexión del poético al real, haciendo del surreal una expresión muy presente en la sociedad en general: “De repente os políticos dos dois países decidem fazer as coisas ao contrário, porque agora tem interesse. E ainda tem gente que se assombra com o absurdo, a arte abstrata, o surrealismo. Basta viver um pouco e olhar. Ou não?” (GUTIÉRREZ, 1998, p.78)

Un aspecto que ayuda a entender la extrapolación de la escritura es esta obra, es la mezcla entre la ficción y realidad entre el autor y su personaje que se hace notorio en el trozo del texto a continuación. El uso de la propia narrativa como tema dentro de la obra trae para el mundo de verdad el ficcional.

Às vezes a realidade é tão dura que as pessoas não acreditam. Leem o conto e dizem: Não, não Pedro Juan, tem coisas aqui que não funcionam. Mas não. Nada é inventado. Só tive força para pegar toda a maçaroca de realidade e deixa-la cair de supetão em cima da página em branco. (GUTIÉRREZ, 1998, p.98)

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Al debruzarse sobre el manifiesto surrealista de Breton, 1924, una consecuencia directa de cuestionamientos, cambios y revoluciones que se pasaban en las más distintas áreas en aquel momento del mundo y al analizar la obra literaria, *Nadja*, del mismo autor, se concibe las premisas de una nueva escritura que cambiaría la relación entre el autor, personaje y lector en la literatura. Así, Julio Cortázar, inmerso en este contexto va subordinar su estética al nuevo escritor, y con rasgos surrealistas y existencialistas, el autor argentino apropiase del, que según Sartre, nuevo humanismo, en una búsqueda de una mayor aproximación del hombre como ser integral dentro de su escritura.

En *Rayuela*, Cortázar expresa su ruptura del tradicional, experimenta recursos como metáfora, simbología y explotación de las relaciones entre sus personajes, leyentes y los espacios y ciudades, en una dimensión que extrapola la forma literaria. La poética así, llega a la narrativa de la obra y trae para cerca de la vida real sus personajes ficticiales.

La obra de Pedro Juan Gutiérrez, por su lado, despierta en el lector una reacción inmediata de la identificación dado el tenor realista. EL rechazo provocado por actor políticos y sociales en los cuentos de a Trilogía sucia de Habana, tiene el existencialismo su característica más notable y por ella se genera las reflexiones y cuestionamientos que van acercar la literatura auto ficcional de Gutiérrez a la esencia del hombre. La trayectoria del protagonista, Pedro Juan, su discontinuidad y inestabilidad, además de su relación con el autor develan también rasgos surrealistas de la obra del cubano.

Por fin al comparar las obras expuestas se nota que, aunque los aspectos surreales y existenciales se manifestaren de forma distinta entre ellas, su intención en proponer una nueva estética y una ruptura con el escritor tradicional se quedan claras y además representan, cada autor a su manera, un intento de la literatura en alcanzar cada vez más el amago del individuo. Las correlaciones, entre las dos novelas y sus rasgos surrealistas y existencialistas ocurren también, en sus narrativas no lineares y en una búsqueda incansable por respuestas existenciales, que por veces no obedece un límite claro entre el factual y el ficcional. Autores que se confunden con sus protagonistas, relación de ellos con las ciudades donde se ubican sus tramas, la evidencia de la América Latina ante una centralización europea o norte americana, la provocación al lector y su inserción dentro de la obra como consumidor de la narrativa, son algunas características comunes entre las dos obras y que construyen puentes muy consistentes entre los dos novelas, permitiendo inferir el comprometimiento de estos autores en esta persecución por la transcendencia del ser.

A la vez, los libros analizados se contraponen por otras ópticas. La configuración de la interacción con sus lectores, de un lado las metáforas y elementos simbólicos se destacan, en una busca por una comunicación poética, mientras en el otro la realidad cruda se impone a través de la provocación de un cotidiano deplorable. Además, los matices sociales, las cuestiones políticas que, por un lado en la obra cortazariana surgen como telón de fondo, en una ambientación de la trayectoria del protagonista, por otro, en la obra de Gutiérrez se vuelve como eje central y explícito que interactúa con sus personajes desde inicio al fin de su narrativa.

Así, a partir de la intertextualidad entre las novelas examinadas en este trabajo, desde sus proximidades hasta sus distanciamientos, se valida el rol de esta literatura latinoamericana, con rasgos surrealistas y existencialistas, en la construcción de un diálogo contiguo entre el hombre y sus propias cuestiones.

## REFERENCIAS

- CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Fernando Castro Ferro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CORTÁZAR, Julio. **Rayuela**. Buenos Aires: Punto de Lectura, 2016
- CORTÁZAR, Julio. "Teoría do túnel" .In\_ **Obra crítica**. Saúl Yurkievitch. Tradução de Paulina Watch e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999 . v. 1 p.14-46.
- JR. ARRIGUCCI, Davi. **O Escorpião Encalacrado**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.
- GUTIÉRREZ, Pedro Juan. **Trilogia suja de Havana**. Tradução Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Objetiva 2008.
- AZEVEDO, Gabriela. **Entre lugares, entre olhares: a performace da escrita de Pedro Juan Gutiérrez**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras 2016.
- SARTRE, Jean- Paul. **O existencialismo e um humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. Lisboa: Presença,1978.



**CRUZ, Ary.** Jean-Paul sartre – a náusea: quando deixamos de atribuir grande significado à existência. **Site Homeopatia, 2017.**

**GOMES, Adriana de Borges.** **Um tal Morelli, coautor do Quixote:** a leitura como poética da escritura. Porto Alegre: UFRS, 2014.

# EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS EN LA ECEME: RELATO DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Mônica da Silva Boia

*No podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes. No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.*

PERRENOUD, Philippe, 2001.

## 1 INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años, el Ejército Brasileño, alineado con una revisión crítica del proceso de aprendizaje en todo el mundo, viene repensando cómo enseñar y también cómo evaluar dentro de sus escuelas de formación. Perteneciente al Magisterio Militar con titulación en español desde el año 2001, seguí varios cambios en ese sentido y realmente creo que, en la actualidad, estamos trabajando de mejor manera, teniendo en cuenta las posibilidades de un aprendizaje más significativo para los alumnos. En todos los niveles, *guardadas las debidas proporciones*, hace falta, como dice Perrenoud en el epígrafe, desarrollar la capacidad de cuestionar, con la cual se dan condiciones de llevar a cabo las acciones de planificar, analizar, exponer ideas, escuchar atenta y respetuosamente al otro y, finalmente, decidir. Todos estos aspectos permiten la construcción de un hombre integral y, por lo tanto, de un ciudadano, dispuesto a participar de una realidad difícil y compleja, superando un lugar de educación tradicional que privilegiaba la transmisión de saberes.

La Escuela de Comando y Estado Mayor del Ejército (ECEME), como espacio de enseñanza superior y considerada la escuela de más alto nivel del Ejército Brasileño, como no podía dejar de serlo, hace mucho tiempo, también responde a este llamado a la evolución de la práctica docente.

En este artículo, la intención principal es reflexionar sobre la praxis profesoral moderna y sobre la inserción del idioma español en la enseñanza por competencias en la ECEME, a partir de algunas consideraciones relacionadas con una de las clases preparadas por el equipo docente de español, que forma parte de la Subsección de Idiomas de la Oficina de Ciencias Generales de nuestra institución.

## 2 LEGISLACIÓN BÁSICA Y ALGUNOS CONCEPTOS PRINCIPALES

En la Ordenanza N° 114-DECEX, de 31 de mayo de 2017, el Jefe del Departamento de Educación y Cultura del Ejército (DECEX) aprobó las Instrucciones Reguladoras de la Enseñanza por Competencias: Currículo y Evaluación – 3ª Edición (**IREC- EB60-IR-05.008**).

En el Art. 1º, se determina que las Instrucciones Reguladoras (IR) están destinadas a cursos y pasantías generales y sectoriales a desarrollarse con base en la enseñanza por

competencias, en el ámbito del Departamento de Educación y Cultura del Ejército, con los siguientes propósitos: presentar los conceptos básicos relacionados con la enseñanza por competencias, a través de un glosario presente en la publicación, establecer directrices relativas a la metodología de construcción curricular, que abarquen tanto los trabajos de elaboración como de revisión del currículo y establecer directrices relativas a la evaluación de los aprendizajes con base en el enfoque de la enseñanza por competencias.

En el Art. 2º, se puntualiza el término *competencia* como la “acción de movilizar diversos recursos, integrándolos para decidir y actuar en una familia de acciones”. (traducción nuestra) Los recursos movilizados por competencias incluyen **Conocimientos, Habilidades, Actitudes, Valores y Experiencias** (acrónimo **CHAVE**). (IREC- EB60-IR-05.008), p. 2)<sup>1</sup>

La llamada teoría de las competencias surge en la década de 90 y sus principios rectores abogan, entre otras habilidades, por la formación de individuos con capacidad de análisis crítico de sus circunstancias, con una buena relación interpersonal y con cierto grado de adaptabilidad para actuar con eficacia en situaciones y problemas variados. (WITTACZIK, 2007)

El currículo está estrechamente ligado a los aspectos históricos, culturales, políticos y filosóficos de la sociedad y de la educación brasileñas, a las tradiciones peculiares de la educación militar, a las culturas escolares específicas de determinados establecimientos educativos y a aspectos fundamentales de la cultura organizacional del Ejército Brasileño.

En la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos** en Jomtien, Tailandia, en 1990, ya fue sumamente consensuado que la educación debe basarse en cuatro conceptos básicos: *aprender a conocer*, que engloba la cultura en general, el estímulo del espíritu investigador, de la mirada crítica y del “aprender a aprender”; *aprender a hacer*, que involucra las relaciones grupales, la resolución de problemas y el objetivo de la cualificación profesional; *aprender a convivir con los demás*, lo que incluye saber comprender y respetar al otro y solucionar conflictos; y *aprender a ser*, que pretende que el alumno sea capaz de actuar de forma autónoma, expresando opiniones y asumiendo responsabilidades personales.

Según Perrenoud (1999), en efecto, el enfoque competencial concibe el conocimiento como un medio que, de acuerdo con las necesidades pedagógicas, necesita ser movilizado, con el objetivo de solucionar situaciones problema presentadas en el espacio del aula, en el entorno profesional o en otras esferas. De esta forma, la construcción de competencias se relaciona precisamente con la capacidad de congregar diversos recursos asimilados a partir de las experiencias del sujeto para afrontar con éxito distintas coyunturas.

### 3 PLAN DE DISCIPLINA DE IDIOMAS

Respondiendo a toda esa manera de contemplar la docencia, la asignatura de Idiomas, Inglés y Español, pasó por otra revisión curricular y construyó un nuevo Plan de Disciplina (PLADIS) a lo largo de 2019, con una carga horaria total de 100 horas. Ese documento tiene como propósito cumplir y desarrollar el “Índice de Proficiencia Lingüística” (IPL) mínimo de entrada de 2121 (Comprensión Auditiva, Nivel 2, Expresión Oral, Nivel 1, Comprensión Lectora, Nivel 2 y Expresión Escrita, Nivel 1) requerido para el candidato, según las Instrucciones Regulatorias del Proceso Selectivo para el Ingreso en los Cursos de Altos Estudios Militares de la Escuela de Comando y Estado Mayor del Ejército (IRPSM/CAEM – EB 60-IR-11.001, p.6). Nuestro cometido principal es proporcionar la continuidad del contacto del

<sup>1</sup> Conocimientos: son los saberes relacionados con la naturaleza cognitiva del individuo. Habilidades: son las capacidades que adquiere una persona para desempeñar un determinado rol o función. Actitudes: Se trata de cómo responde un individuo a un estímulo profesional. Valores: son los principios éticos a partir de los que se juzgan situaciones y conductas. Experiencias: son las vivencias profesionales que se pueden movilizar para mejorar la ejecución de una tarea.

alumno con el idioma extranjero por medio de un enfoque profesional en esa etapa de su itinerario formativo, teniendo en cuenta que el discente ya posee determinadas habilidades lingüísticas en esa segunda lengua. Merece la pena aún añadir que, actualmente, dada la creciente importancia del dominio de idiomas extranjeros en la perspectiva técnica, especialmente para el militar combatiente del Ejército Brasileño, el número de estudiantes con IPL superior se está convirtiendo cada vez más en parte expresiva de nuestra realidad.

Al inicio del año, cuando se presentan los nuevos oficiales, realizamos un Test de Sondeo Inicial (TSI) y armonizamos mejor a los alumnos en la distribución de los grupos (A, B y C), según la mayor afinidad de conocimientos encontrada entre ellos, para que cada docente pueda trabajar los contenidos propuestos, de acuerdo con el nivel de lengua medido por ese instrumento de evaluación preliminar.

Dentro del PLADIS de Idiomas, disponible para uso y validación en el aula el año de 2020, la principal competencia es desempeñar las funciones de Oficial del Cuadro de Estado Mayor de la activa y de Oficial General. Los contenidos se dividen en comprensión e interpretación de textos referentes a aspectos de la coyuntura nacional e internacional, con temas relacionados con la política, geopolítica, relaciones internacionales y estrategia, y descripción, narración y discusión de situaciones variadas, con comprensión y elaboración de proyectos y planes de actividades profesionales, que, a su vez, se enfocan principalmente en el contexto de las operaciones militares, aplicándose a situaciones de sesgo táctico relacionadas con el Examen de Situación del Comandante, un componente sistemático de planificación detallada para el empleo de los elementos de la Fuerza Terrestre, que pretende dar una secuencia lógica y ordenada a los diversos factores que intervienen en el proceso de toma de decisiones en operaciones de amplio espectro.

El PLADIS de Idiomas se enfoca en contenidos de aprendizaje conceptuales y actitudinales, con importantes ejes transversales para el desarrollo de las actividades en el aula y fundamentales a la formación de los oficiales superiores para el futuro ejercicio de las funciones de Estado Mayor, Comando, Jefatura, Dirección y Asesoramiento a los más altos niveles de la Fuerza Terrestre. Entre esos ejes transversales, destaco la autoconfianza, la comunicación, la creatividad, la objetividad y la sintetización.

La manera de enseñar y el desarrollo de las competencias pasaron a enfocarse en la Psicología de la Enseñanza, considerando el modo con el que el cerebro retiene el conocimiento de distintos tipos de contenidos, los cuales se pueden definir como de memorización (factuales), reflexión e integración (conceptuales), práctica de actividades laborales (procedimentales) y los que inspiran la forma peculiar del profesional ser y ejecutar su trabajo (actitudinales).

En la ECEME, ese cambio de la anterior metodología de Enseñanza por Objetivos, con el docente ya en el papel de facilitador del aprendizaje y el alumno y el saber en una posición más centralizada, pero aún con rasgos memorísticos, mecánicos, repetitivos y poco reflexivos, hacia la metodología de Enseñanza por Competencias en el Sistema de Educación y Cultura del Ejército fue la respuesta del DECEX al Proceso de Transformación de la Fuerza Terrestre. Sin lugar a dudas, el enfoque de la enseñanza por competencias implica también la formulación de un currículo basado igualmente en competencias en el que se prestigie un encauzamiento interdisciplinario, globalizador y ligado a la vida profesional del discente, que logre promover el diálogo y la integración entre diversos campos del saber para hacer frente a los frecuentes y veloces retos de la Era del Conocimiento.

La metodología de enseñanza por competencias en los establecimientos educativos del Ejército Brasileño ofrece más recursos pedagógicos orientados al desempeño y, aún, favorece mejores condiciones para desarrollar un pensamiento sistémico, crítico e integrador con más oportunidades para reflexionar y utilizar la capacidad creativa en la resolución de

situaciones y problemas complejos e inéditos, aprovechando todo el valor de la experiencia laboral de los discentes. Por otra parte, es importante destacar que la implementación de la enseñanza por competencias en el Ejército Brasileño no pretende rechazar la enseñanza practicada anteriormente, sino modernizar y perfeccionar las prácticas docentes vigentes, con el objetivo de formar a profesionales más preparados y adaptados a las nuevas necesidades de empleo de la Fuerza Terrestre en el mundo actual.

#### **4 PRACTICANDO LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS**

Para compartir un poco de la experiencia del equipo de español en la enseñanza por competencias, elegí la clase que preparamos sobre geopolítica, que aparece como el asunto 2 del PLADIS, *Temas de la Geopolítica: panorama geopolítico contemporáneo*.

Pretendimos abordar, en la clase de español, un tema que los discentes suelen estudiar en el curso, en un intento de seguir un camino de interdisciplinaridad en la enseñanza de una lengua extranjera, con el objetivo de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de leer, oír, hablar y escribir de manera eficiente y correcta en diferentes entornos de interacción social, especialmente en el ámbito profesional. Cabe señalar que los alumnos de nuestra escuela son adultos, oficiales superiores, comandantes y tenientes coroneles, presentan un grupo de edad que oscila entre los 35 y 45 años y cuentan con, al menos, veinte años de servicio militar activo.

Nuestros objetivos de aprendizaje son: comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales relacionados con la geopolítica (CONCEPTUAL); comprender las estructuras gramaticales propias de textos descriptivos, argumentativos y expositivos (CONCEPTUAL); comprender e interpretar textos auténticos y/o adaptados sobre asuntos contemporáneos relacionados con temas de geopolítica (CONCEPTUAL); demostrar seguridad durante las clases (ACTITUDINAL); y expresar con naturalidad sus opiniones o preguntas en el aula (ACTITUDINAL). Los objetivos de aprendizaje siguen fundamentalmente el mismo patrón o esencia en todos los asuntos. Así, tanto el inglés, como el español pueden trabajar las especificidades de cada idioma, desarrollando habilidades y competencias que facilitarán el proceso de aprendizaje de esas lenguas extranjeras.

Las profesoras de inglés y español realizan reuniones pedagógicas antes de cada asunto para presentar los planes de instrucción bajo su responsabilidad y discutir las ideas propuestas. Esos momentos de interacción son cruciales para el mejoramiento de las clases, ya que abrimos nuestra mente a nuevas visiones y posibilidades cognitivas y didácticas. A continuación, tenemos el “Plan de sesión” para la clase sobre Geopolítica.

## PLANO DE SESSÃO

1. CURSO: CCEM/1		Visto Ch Seq
2. DATA: 18 FEV 2022 22 MAR 2022		HORA: 1115 - 1255 (2T) HORA: 1300 - 1440 (2T)
3. DISCIPLINA: 18. IDIOMAS / ESPANHOL.		
4. CONTEÚDO: COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS REFERENTES A ASPECTOS DA CONJUNTURA NACIONAL E INTERNACIONAL.		
5. ASSUNTO: 18.2 – TEMAS DA GEOPOLÍTICA: Panorama Geopolítico Contemporâneo.		
Crítérios com suas condicionantes	Seqüência didática	Horário
<b>Vocabulário</b> Conhecer vocabulário necessário para compreender textos e áudios sobre o Panorama Geopolítico Contemporâneo: "choque de civilizaciones", "remodelación del orden mundial", (des)(re) territorialización, ciberespacio, agentes de cambio, mundo bipolar, unipolaridad, multipolaridad, escenarios, conflicto de intereses,	<b>Seqüência didática 01</b> <b>ESTUDO PRELIMINAR</b> Os Oficiais-Alunos (Of Al) realizarão os exercícios da apresentação da aula sobre geopolítica disponibilizada no ECEME VIRTUAL, plataforma MOODLE. Na aula, o professor corrigirá as atividades e sanará as dúvidas existentes, se for o caso.	NP
	<b>18 FEV 2022</b> <b>Seqüência didática 02</b> O professor apresentará os objetivos de aprendizagem e os eixos transversais previstos para a sessão.	1º TI (11:15-12:00)
	<b>Seqüência didática 03</b> O professor exibirá imagens relacionadas à geopolítica e solicitará que os Of Al escolham uma e façam comentários, com o objetivo de ativar seus conhecimentos prévios acerca do assunto. <b>TEMPESTADE DE IDEIAS.</b>	
	<b>Seqüência didática 04</b> O professor projetará definições de geopolítica e algumas informações sobre seus pensadores. Solicitará a participação dos Of Al na leitura dos slides em voz alta, fazendo observações sobre sua pronúncia e entonação, se necessário. Em seguida, pedirá aos instruídos que comentem o material e contribuam com outras ideias pertinentes. <b>DISCUSSÃO DIRIGIDA.</b>	

Figura 1: "Plan de sesión" elaborado por los profesores de español.

coronavirus, importancia de la geografía.	<b>Seqüência didática 05</b> O professor apresentará um slide com estratégias de leitura e enfatizará as que serão utilizadas no bloco de Política e Estratégia.	2º TI (12:10-12:55)
<b>Estruturas gramaticais</b>  Conhecer as estruturas gramaticais necessárias para compreender textos e áudios sobre o Panorama Geopolítico Contemporâneo: verbos em presente de indicativo.	<b>Seqüência didática 06</b> O professor corrigirá o exercício de leitura com a técnica de <i>scanning</i> no preenchimento de um quadro sintético de conteúdo primordial baseado nos slides sobre pensadores da geopolítica. <b>EXERCÍCIO INDIVIDUAL.</b>	
	<b>Seqüência didática 07</b> O professor corrigirá a atividade de compreensão auditiva do material "Leemos la Venganza de la Geografía y pasa ESTO". Após o exercício, os Of Al comentarão o conteúdo do áudio. <b>EXERCÍCIO INDIVIDUAL.</b>	
	<b>22 MAR 2022</b> <b>Seqüência didática 08</b> Os Of Al realizarão, em grupos, as atividades de compreensão leitora propostas nos slides, utilizando as estratégias de leitura sugeridas. <b>TRABALHO EM GRUPO.</b>	1º TI (13:00-13:45)
	<b>Seqüência didática 09</b> O professor corrigirá as atividades de compreensão leitora e solicitará que os Of Al comentem os textos. <b>DISCUSSÃO DIRIGIDA.</b>	2º TI (13:55-14:40)

Figura 2: Continución del "Plan de sesión" elaborado por los profesores de español.

<b>EIXOS TRANSVERSAIS</b> Serão desenvolvidas a <b>AUTOCONFIANÇA</b> , a <b>CAPACIDADE LINGUÍSTICA</b> e a <b>COMUNICAÇÃO</b> , quando os Of Al interagirão com o seu grupo e com o professor para fazer comentários sobre o assunto estudado e apresentar soluções às tarefas requeridas oralmente.	
<b>6. ASSINATURAS:</b>	
_____ Coor Disc	_____ Supv DE

Figura 3: Continuación del “Plan de sesión” elaborado por los profesores de español.

Para ese asunto, los ejes transversales incluyen, según los objetivos de aprendizaje, la autoconfianza, la capacidad lingüística y la comunicación. En general, tenemos entre cuatro y cinco tiempos de instrucción, donde cada uno tiene una duración de 45 minutos, con intervalos de 10 a 15 minutos.

Para iniciar la clase, se presentan unas imágenes sobre geopolítica a modo de calentamiento para introducir el tema en español y provocar una lluvia de ideas, aprovechando los conocimientos previos de los alumnos sobre este asunto, asimilados a través de las clases de geopolítica y a través de otras disciplinas transversales impartidas en la escuela.



Figura 4: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

<https://view.genial.ly/5bea4b9ddac5315ad0c92f90/interactive-content-geopolitica>

Mosaico de imágenes tomadas de internet.

De esta forma, los alumnos eligen una de las imágenes y la comentan, enriqueciendo su capacidad de expresar opiniones, estando de acuerdo o en desacuerdo con el recurso didáctico compartido.

Luego, se proyectan definiciones de geopolítica y su relación con otras ciencias, como la geografía, la historia, la economía, la sociología y la propia ciencia militar para lectura y para llevar a cabo la técnica de enseñanza *discusión dirigida*, lo que confirma el supuesto de que, para comprender con mayor profundidad la geopolítica, es necesario movilizar una serie

de saberes laterales primordiales de extrema importancia e indisolublemente ligados a su campo de significado.

Durante la clase, los principales pensadores de la geopolítica también son mencionados sucintamente para expresar las líneas de pensamiento fundacionales de esta ciencia. Como ejercicio para consolidar los contenidos y fomentar el uso del español en la lectura y escritura, se realizó una pequeña tarea de cumplimentación de datos, basada en la técnica del *scanning*, una forma práctica y muy objetiva de leer para encontrar información específica, normalmente con la ayuda de palabras clave o ideas en un texto.

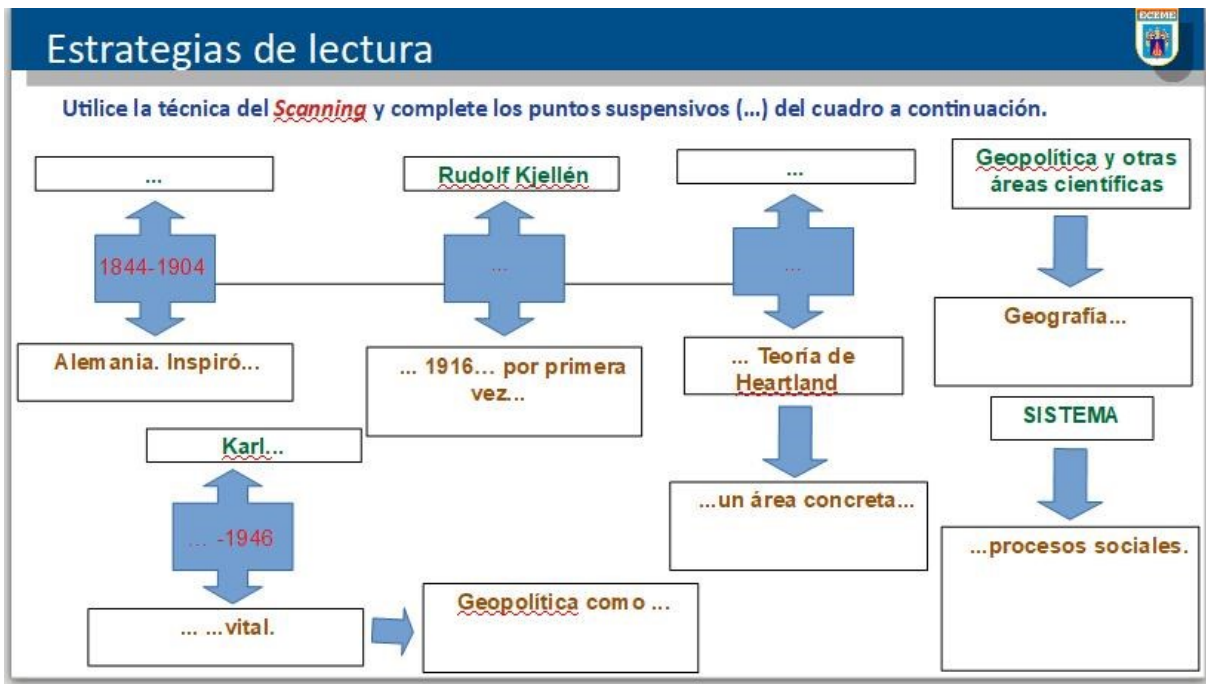


Figura 5: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

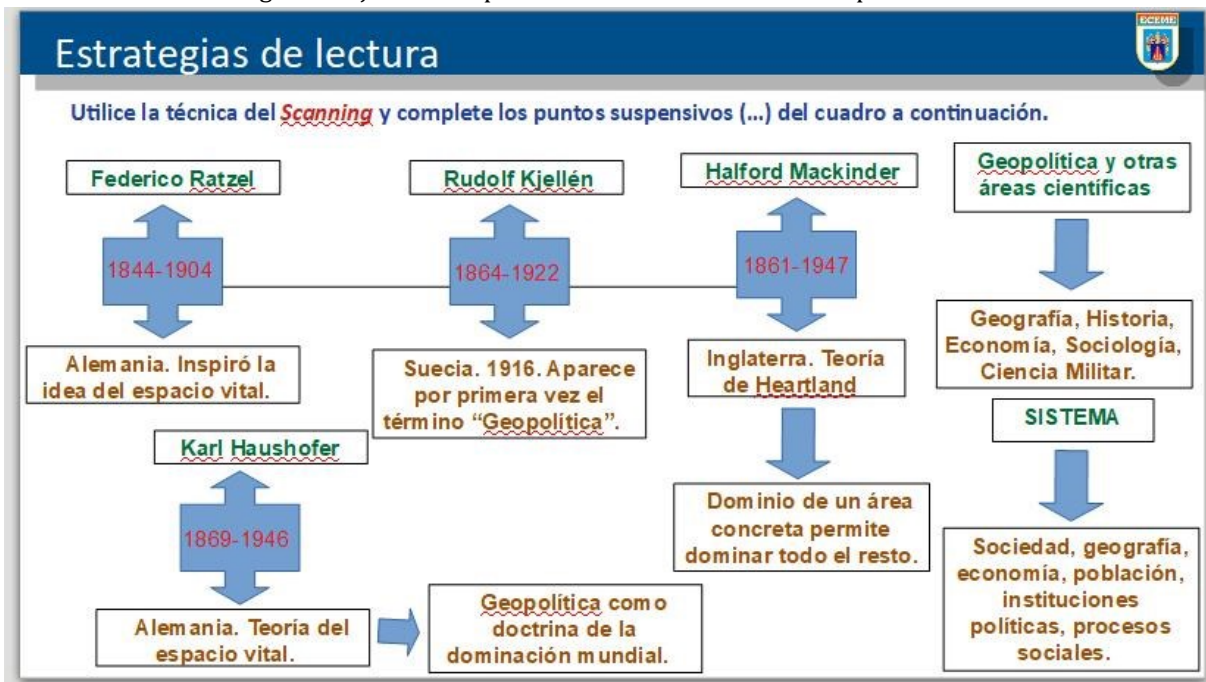


Figura 6: Solución del ejercicio presentada a los alumnos.



En este tipo de ejercicio, los discentes necesitan realizar una estrategia de lectura objetiva para encontrar ciertos elementos que completen los espacios presentados, lo que los lleva a producir esquemas resumidos o tablas de contenido primordial, que colaboren con el desarrollo de un poder de sintetización, cuyo resultado esperado es aprender vocabulario y estructuras gramaticales en español relacionados con este tema, incluso reforzándolo.

Otra actividad realizada en esta clase fue la comprensión auditiva. El material utilizado fue el vídeo del YouTube “Leemos la Venganza de la Geografía y pasa ESTO”, de Martin Menendez. La elección de este material estuvo motivada por la obra **La venganza de la geografía: Cómo los mapas condicionan el destino de las naciones**, escrita por Robert D. Kaplan, en 2012, que se convirtió en lectura obligatoria para los candidatos a alumnos de la ECEME. A continuación, podemos ver la ficha de comprensión del vídeo, que se puso a disposición de los alumnos con antelación, para que pudieran escucharlo tantas veces como les fuera conveniente para realizar bien la tarea. Asimismo, pusimos a disposición todas las demás actividades con, al menos, una semana de anterioridad. Discutiré este procedimiento con detalle más adelante.

**CCEM 1 – TEMAS DE LA GEOPOLÍTICA: Panorama Geopolítico Contemporáneo**

**ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN ORAL**

AUDIO: “Leemos La Venganza de la Geografía y pasa Esto”

**PARTE 1**

CONTESTE A LAS PREGUNTAS SOBRE EL AUDIO.

1- ¿Cuál es la idea central de la obra?

2- Explique la defensa del determinismo parcial por parte del autor y la manera más eficaz de enseñar ideas.

**PARTE 2:**

COMPLETE CON LAS PALABRAS QUE SE ESCUCHEN EN EL AUDIO.

“Pasemos \_\_\_\_\_ al Nuevo Mundo. \_\_\_\_\_ Kaplan, al continente, lo caracterizan dos cosas: el Mediterráneo Americano, que es la cuenca del Caribe, \_\_\_\_\_ interesante, quien lo controle, controla las \_\_\_\_\_ comerciales y básicamente el continente \_\_\_\_\_. Y la región subamazónica, que es de importancia marginal por su \_\_\_\_\_ geográfico. El poder de EEUU reside en el mar. Ha conseguido hegemonizar el planeta, gracias al \_\_\_\_\_ del Caribe, las \_\_\_\_\_ económicas por el contacto con el Pacífico y el Atlántico y Asia Oriental y Europa y finalmente la \_\_\_\_\_ de sus \_\_\_\_\_ que lo \_\_\_\_\_ de los imperialismos \_\_\_\_\_ y le permite retirar a sus tropas a \_\_\_\_\_ seguras.”

Figura 7: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

**PARTE 3:**  
MARQUE "V" (VERDADERO) O "F" (FALSO), SEGÚN EL AUDIO. SI "F", JUSTIFIQUE.

1)- ( ) Kaplan le atribuye a África mucho espacio en su libro.  
2)- ( ) La miseria africana tiene raíz en factores económicos.  
3)- ( ) El locutor está a favor de las ideas de Kaplan.

**PARTE 4:**  
SUBRAYE LAS PALABRAS QUE APARECEN EN EL AUDIO.

HACINAMIENTO – ENFRENTAMIENTO – DIFERENCIAS – DISTINCIONES –  
APUESTA – APUESTO – ACCIONES – REACCIONES – ONDA – OLA –  
SUBESTIMAMOS – SUPERESTIMAMOS – CUESTIONAN – GESTIONAN –  
CAÍDA – SALIDA – ACTITUD – ALTITUD

Figura 8: Continuación del ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

La elección de este vídeo favoreció la enseñanza del español por medio de la referencia a un libro que los discentes conocen bien y permitió mejorar la competencia en una lengua extranjera, desarrollando las habilidades pertinentes a la acción de oír, comprender, escribir y hablar la respuesta encontrada. Las aportaciones de Perrenoud (1995) al proceso de aprendizaje defienden que las competencias se construyen en la medida en que somos capaces de mejorar nuestros esquemas mentales para concentrar los conocimientos adquiridos o acumulados en nuevos objetivos en un momento o circunstancia específica. Así, la movilización de recursos cognitivos, en determinadas situaciones, es posible gracias a una serie de experiencias relevantes y significativas. Dentro de este prisma, las competencias no se aprenden en proporción a la asimilación de nuevos contenidos, sino que es fundamental interiorizarlas de manera gradual y reflexiva, transformándolas en un trabajo constante, diversificado y desafiante.

Se les ofrecieron a los discentes otras tareas para el aprendizaje del español como lengua extranjera que abordaban este mismo tema, procurando continuamente llamarles la atención acerca de la importancia del uso de algunas estrategias de lectura presentadas para asimilar los contenidos del texto de modo eficiente y extraer asimismo del material las informaciones requeridas, como resaltar la idea principal y las palabras clave de un fragmento del texto, identificar un organizador previo, inferir formas comunes de verbos irregulares y reglas gramaticales generales, discutir una idea en particular en un material, descubrir el significado de una palabra a partir de su contexto y comentar declaraciones. A continuación, podemos observar las actividades presentadas a los alumnos. Aquí, no pondré las soluciones sugeridas debido al límite de páginas del artículo.

DESTAQUE LA IDEA PRINCIPAL ✓ Y LAS PALABRAS CLAVE ✓ DEL TEXTO

La geopolítica es un campo de estudio, no es necesariamente una ciencia. Los geopolíticos tradicionalmente la tratan como una ciencia, pero es un campo de estudio, que surgió a fines del siglo XIX. El padre de la geopolítica es el alemán llamado Friedrich Ratzel. Ratzel, en sus obras de finales del siglo XIX, colocó el territorio como la base del poder. El territorio es la base del poder. En los estudios sobre la Segunda Guerra Mundial y los nazistas, usando el concepto de Lebensraum, se sabe que este es un concepto de espacio vital. Alemania necesitaba espacio vital. Este concepto de espacio vital es de Friedrich Ratzel.

La geopolítica es un campo de estudio que tradicionalmente hace esta asociación entre territorio y poder, especialmente el poder del estado nacional. El nombre geopolítica solo aparece en el siglo XX y quien lo creó fue un politólogo sueco Rudolf Kjellén, inspirado en el trabajo de Friedrich Ratzel, Politische Geographie (Geografía política), de 1897.

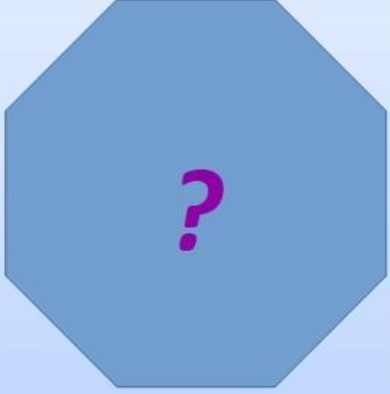


Figura 9: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

¿Cómo se accede a un organizador previo del lector ✓ en el fragmento para comprender el juego geopolítico?

La China de 2020 no es la China de 2003, mucho menos la de los 90, la del año 78, es una China cada vez más poderosa y disputando más y más espacio en esta arena de poder, en la escena geopolítica mundial con Estados Unidos.

La geopolítica para las personas es similar a una disputa de War, cuando abres ese tablero, cuando ves que el tipo que está allí con amarillo, con azul, está ganando o perdiendo o es fuerte o débil, este es un escenario geopolítico.

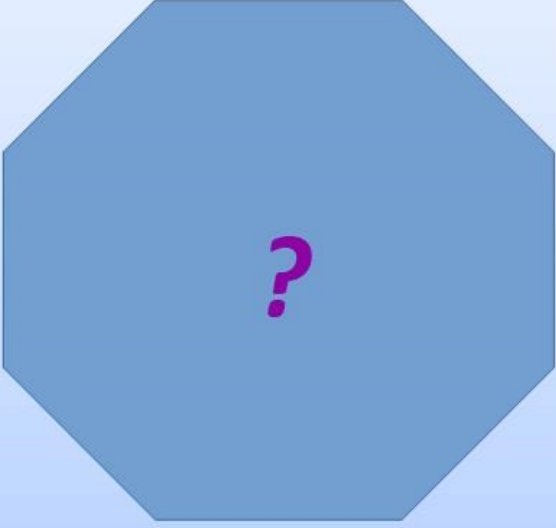
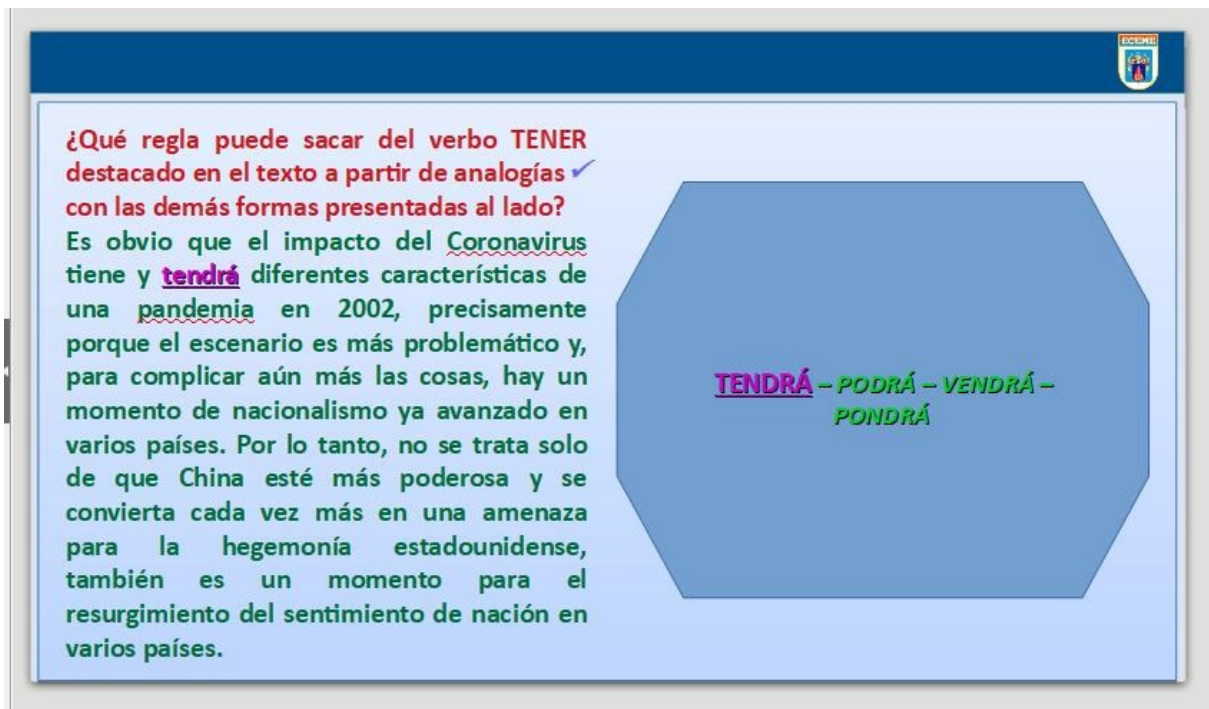


Figura 10: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

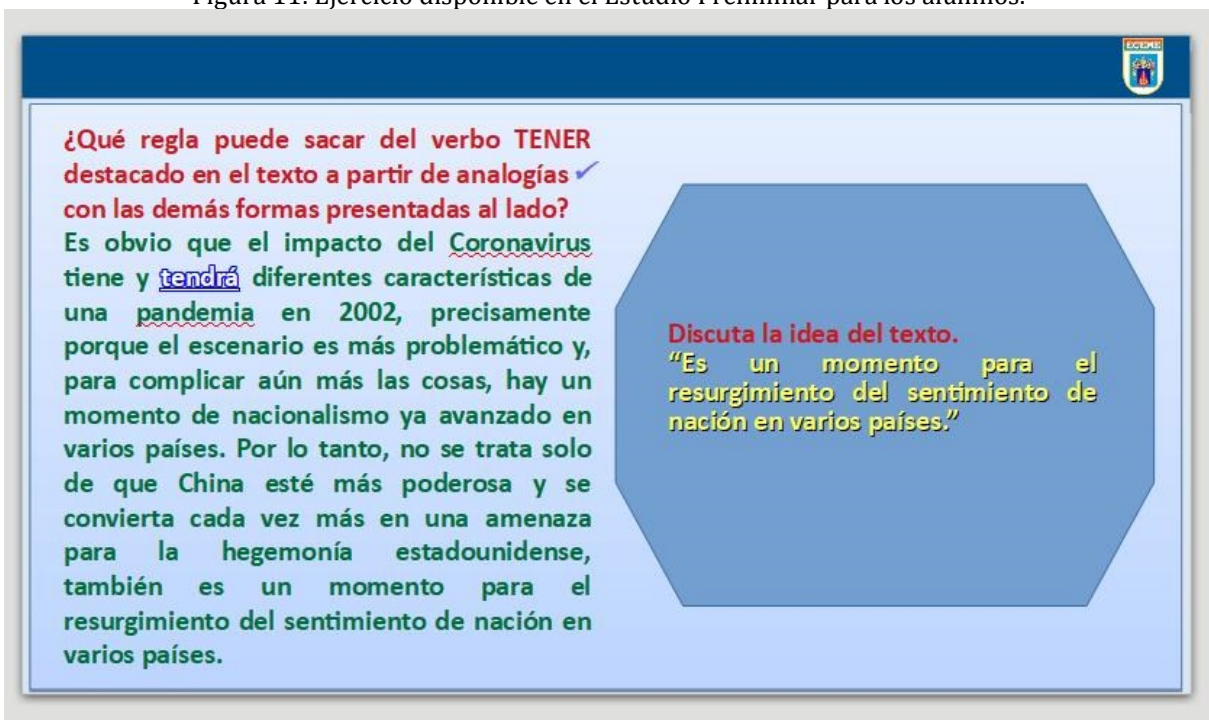


¿Qué regla puede sacar del verbo **TENER** destacado en el texto a partir de analogías ✓ con las demás formas presentadas al lado?

Es obvio que el impacto del Coronavirus tiene y tendrá diferentes características de una pandemia en 2002, precisamente porque el escenario es más problemático y, para complicar aún más las cosas, hay un momento de nacionalismo ya avanzado en varios países. Por lo tanto, no se trata solo de que China esté más poderosa y se convierta cada vez más en una amenaza para la hegemonía estadounidense, también es un momento para el resurgimiento del sentimiento de nación en varios países.

**TENDRÁ** – **PODRÁ** – **VENDRÁ** –  
**PONDRÁ**

Figura 11: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

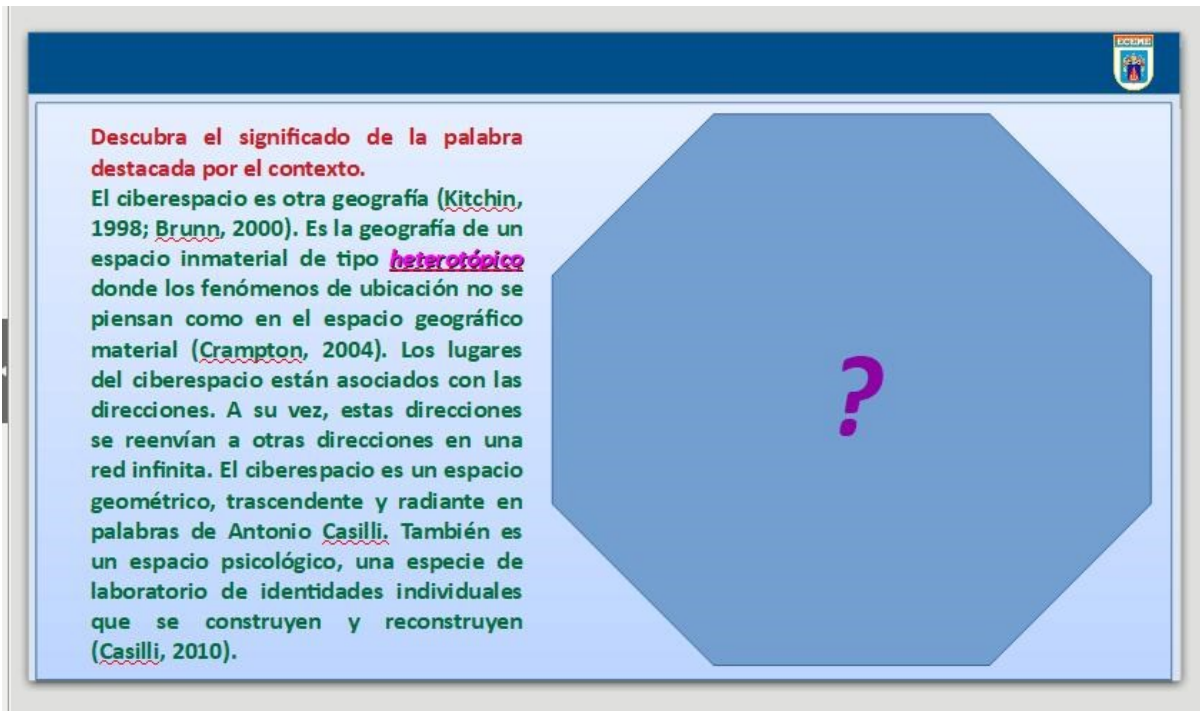


¿Qué regla puede sacar del verbo **TENER** destacado en el texto a partir de analogías ✓ con las demás formas presentadas al lado?

Es obvio que el impacto del Coronavirus tiene y tendrá diferentes características de una pandemia en 2002, precisamente porque el escenario es más problemático y, para complicar aún más las cosas, hay un momento de nacionalismo ya avanzado en varios países. Por lo tanto, no se trata solo de que China esté más poderosa y se convierta cada vez más en una amenaza para la hegemonía estadounidense, también es un momento para el resurgimiento del sentimiento de nación en varios países.

**Discuta la idea del texto.**  
"Es un momento para el resurgimiento del sentimiento de nación en varios países."

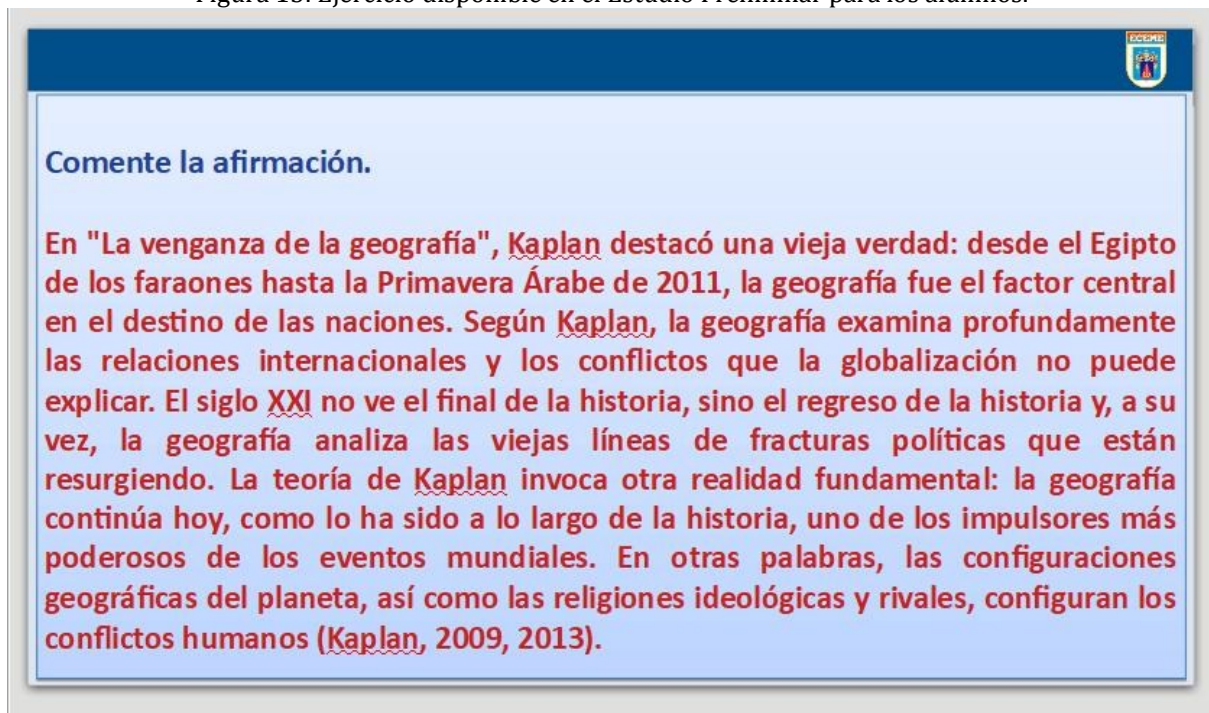
Figura 12: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.



Descubra el significado de la palabra destacada por el contexto.

El ciberespacio es otra geografía (Kitchin, 1998; Brun, 2000). Es la geografía de un espacio inmaterial de tipo **heterotópico** donde los fenómenos de ubicación no se piensan como en el espacio geográfico material (Crampton, 2004). Los lugares del ciberespacio están asociados con las direcciones. A su vez, estas direcciones se reenvían a otras direcciones en una red infinita. El ciberespacio es un espacio geométrico, trascendente y radiante en palabras de Antonio Casilli. También es un espacio psicológico, una especie de laboratorio de identidades individuales que se construyen y reconstruyen (Casilli, 2010).

Figura 13: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.



Comente la afirmación.

En "La venganza de la geografía", Kaplan destacó una vieja verdad: desde el Egipto de los faraones hasta la Primavera Árabe de 2011, la geografía fue el factor central en el destino de las naciones. Según Kaplan, la geografía examina profundamente las relaciones internacionales y los conflictos que la globalización no puede explicar. El siglo XXI no ve el final de la historia, sino el regreso de la historia y, a su vez, la geografía analiza las viejas líneas de fracturas políticas que están resurgiendo. La teoría de Kaplan invoca otra realidad fundamental: la geografía continúa hoy, como lo ha sido a lo largo de la historia, uno de los impulsores más poderosos de los eventos mundiales. En otras palabras, las configuraciones geográficas del planeta, así como las religiones ideológicas y rivales, configuran los conflictos humanos (Kaplan, 2009, 2013).

Figura 14: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

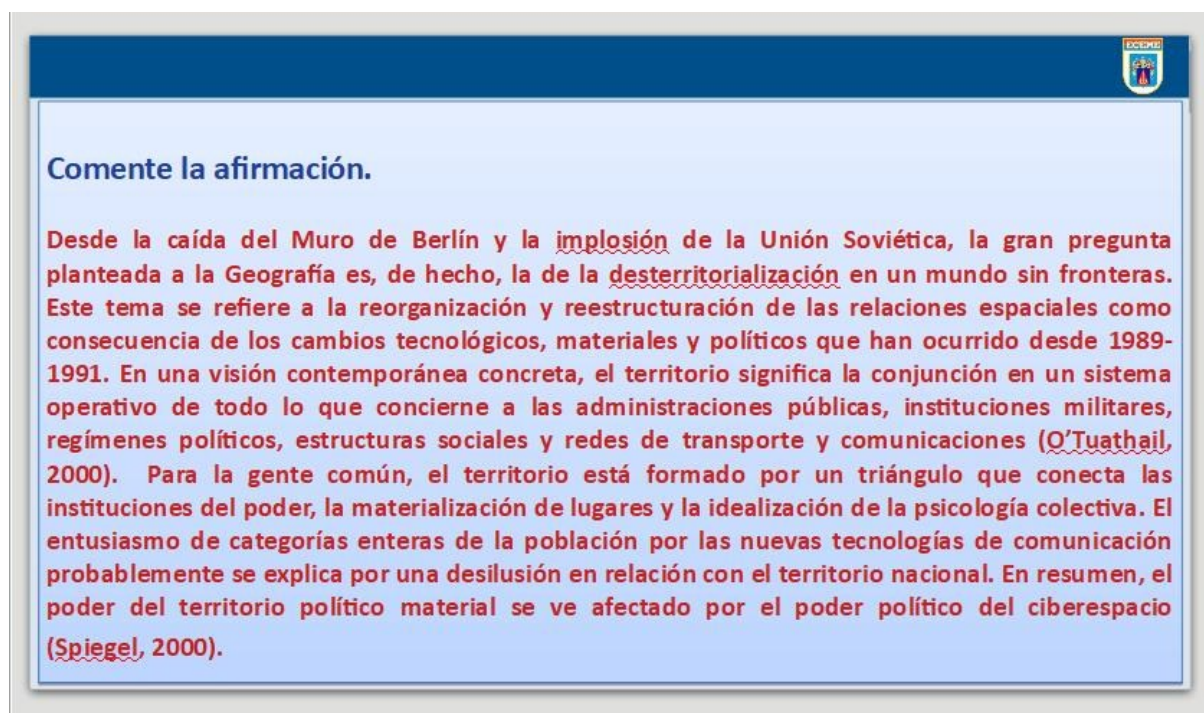


**Comente la afirmación.**

En Friedman analiza el progreso de la globalización con especial énfasis en el principio del siglo XXI.

El autor cree que el mundo es plano en el sentido de que los campos de competencia entre los países desarrollados y en desarrollo se están nivelando. Señala los ejemplos de China e India. Se refiere al cambio en la percepción del mundo de las personas (una vez redondo y ahora plano) y la necesidad de un cambio igual si los países, las empresas y los individuos desean seguir siendo competitivos en el mercado global, donde las divisiones históricas, regionales y geográficas son cada vez menos relevantes.

Figura 15: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.



**Comente la afirmación.**

Desde la caída del Muro de Berlín y la implosión de la Unión Soviética, la gran pregunta planteada a la Geografía es, de hecho, la de la desterritorialización en un mundo sin fronteras. Este tema se refiere a la reorganización y reestructuración de las relaciones espaciales como consecuencia de los cambios tecnológicos, materiales y políticos que han ocurrido desde 1989-1991. En una visión contemporánea concreta, el territorio significa la conjunción en un sistema operativo de todo lo que concierne a las administraciones públicas, instituciones militares, regímenes políticos, estructuras sociales y redes de transporte y comunicaciones (O'Tuathail, 2000). Para la gente común, el territorio está formado por un triángulo que conecta las instituciones del poder, la materialización de lugares y la idealización de la psicología colectiva. El entusiasmo de categorías enteras de la población por las nuevas tecnologías de comunicación probablemente se explica por una desilusión en relación con el territorio nacional. En resumen, el poder del territorio político material se ve afectado por el poder político del ciberespacio (Spiegel, 2000).

Figura 16: Ejercicio disponible en el Estudio Preliminar para los alumnos.

Es indispensable poner de relieve que, en las clases de idiomas en la ECEME, utilizamos la metodología activa del aula invertida. Las metodologías activas, como la gamificación, la rotación por estaciones de aprendizaje, el aprendizaje basado en problemas, entre otras, han ido cobrando un protagonismo destacado en el mundo de la educación a diferentes niveles. Uno de sus beneficios más estimulantes es poder contar con un mayor compromiso de los discentes, quienes, a su vez, tienen más autonomía y control sobre su propio proceso de aprendizaje, de acuerdo con su tiempo de asimilación, con condiciones para leer y releer todo el material ofrecido tantas veces como lo estimen necesario y conveniente para su comprensión y ejecución.

Como somos una asignatura de instrumentalización, es decir, de interfaz con otros campos principales del saber, la evaluación es formativa y se realiza con la retroalimentación de contenidos luego de la corrección de cada tarea propuesta, promoviendo una acción continua imprescindible para el desarrollo de competencias relevantes para el correcto uso del español como lengua extranjera en todos sus aspectos.

Al final de este primer bloque de asuntos (política, geopolítica, relaciones internacionales y estrategia), realizamos una evaluación formativa de opción múltiple, que involucra la capacidad lectora de nuestros discentes. Todavía, cabe señalar que los idiomas inglés y español están presentes en evaluaciones sumativas y diversos proyectos de integración con las asignaturas centrales de la ECEME, como *briefings* en los ejercicios de campo, actividades de comunicación social en ruedas de prensa y seminarios relacionados con la profesión militar, como liderazgo, actuando, incluso, en la observación y evaluación actitudinal.

La NIDACA<sup>2</sup> (2020, p. 3, 6) afirma que, dentro del proceso pedagógico, hace falta favorecer el desarrollo y mejoramiento de actitudes, valores y experiencias necesarias para la formación profesional del alumno militar de la ECEME. Las pautas comportamentales de los contenidos actitudinales que deben ser desarrolladas y evaluadas en la escuela son comunicación, cooperación, valentía, creatividad, decisión, dirección, disciplina, empatía, flexibilidad, objetividad, organización y persuasión mediante la articulación con la estrategia didáctica, los objetivos de aprendizaje, el patrón de desempeño, las peculiaridades de la actividad docente y con las características personales del profesor.

Las metodologías activas procuran situar al alumno en un papel central en su proceso de aprendizaje, mejorando y modernizando los modelos tradicionales de enseñanza. Como actualmente nos encontramos en la “era de la virtualidad”, es esencial el uso de tecnologías digitales, como notebooks, móviles, tabletas, plataformas de videoconferencias, como ocurrió a menudo a principios de la crisis global del **coronavirus de 2019**, entre otros dispositivos electrónicos, que acorten las distancias para acceder a información de todo tipo. A medida que las dinámicas y herramientas contemporáneas utilizadas “activan” más a los discentes, como, por ejemplo, en el aula invertida, creada por J. Wesley Baker con base en investigaciones de las universidades de Harvard y Yale, se deconstruye la secuencia didáctica lógica de la educación tradicional.

Los alumnos de la ECEME reciben prácticamente todo el contenido antes de la clase para un estudio preliminar por la plataforma Moodle, que también es muy utilizada para solicitarles diferentes tareas. De ese modo, los discentes deben encontrarse con sus profesores con el contenido de aprendizaje ya en mente y listo. El tiempo que se pasa en el aula con los docentes debe optimizarse para aclarar dudas, realizar actividades extraordinarias, debatir ideas y discutir los temas propuestos. Se utilizan diversas estrategias didácticas y técnicas de enseñanza para alcanzar mejor los objetivos de aprendizaje, como el estudio y la discusión dirigida, el trabajo en grupo, la lluvia de ideas, el ejercicio individual, la exposición oral y la charla en algunos momentos.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo llevó el propósito de presentar algunas ideas sobre la enseñanza por competencias y cómo la educación superior militar brasileña viene repensando y reformulándose para atender los avances pedagógicos y tecnológicos alcanzados por académicos e investigadores de todo el mundo. Para ilustrar estos conceptos vigentes, se utilizó una clase de español basada en la geopolítica en un intento de interdisciplinaridad y

<sup>2</sup>En la ECEME, existen las **Normas internas para el desarrollo y evaluación de contenidos actitudinales** (NIDACA), las cuales establecen los lineamientos y estandarizan las acciones que deben seguir el docente y el instructor.

construcción de sentido relevante para el ejercicio profesional de los alumnos de la Escuela de Comando y Estado Mayor del Ejército, donde se prioriza la máxima contextualización posible de los saberes.

Los educadores, le debemos mucho al sociólogo suizo Philippe Perrenoud por ser un referente primordial en la mejor profesionalización de los docentes y en los parámetros de evaluación de los conocimientos adquiridos paulatinamente a lo largo de la vida académica. En la teoría de Perrenoud, el núcleo central es la comprensión del concepto de competencias y de competencias ajustadas o adaptadas a la realidad de los aprendices. No solo los discentes, también los docentes necesitan desarrollar o mejorar destrezas, habilidades, capacidades, de manera que sea posible enfrentarse a un mundo de ambiente extremadamente volátil, incierto, complejo y ambiguo<sup>3</sup>, capaz, por lo tanto, de producir rápidamente una gran cantidad de cambios y que, de ser así, nos plantea problemas y situaciones sin precedentes, que necesitamos solucionar o, al menos, tratar de manera crítica y constructiva.

Pensar así presupone inevitablemente un reflexionamiento serio y profundo sobre el currículo escolar. Enseñar competencias exige ajustes de comportamiento y un trabajo pedagógico integrado por el diálogo continuo entre todos los actores del proceso educativo, con miras a evaluar y reevaluar las opciones y procedimientos didácticos, a partir de los resultados obtenidos en el aula, es decir, a partir de la realidad. Una mejor construcción curricular favorece ir más allá de los contenidos y de las propias asignaturas, pudiendo alcanzar niveles de conocimiento más totalizadores, que requieren la aplicación de diversas habilidades en la integración de muchos conocimientos. Es innegable que esta es una ardua y permanente misión para docentes y discentes de todos los segmentos escolares, pero solo así podremos evolucionar nuestra forma de compartir informaciones y acompañar los cambios acelerados y frecuentes de nuestra sociedad, de nuestra cultura, de todo el mundo.

## REFERENCIAS

- CANTO, Cleunisse R. **Contribuições da abordagem curricular por competências para uma aprendizagem significativa: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis v.1, n.2, p. 11-23, 2º. Sem., 2008. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewDownloadInterstitial/41/27>> Acesso em: 06 de out. de 2021.
- CURY, Antonio Carlos Hilsdorf. Formação de competências no ensino superior: um estudo de caso nas instituições de ensino superior na cidade de Cascavel/PR. In: **Revista de Ciências Gerais**, ISSN 1415-6571, v. 10, n.12 (2006), 2015. Disponível em: <<https://cienciasgerenciais.pgsskroton.com.br/article/view/2716>> Acesso em: 28 de set. de 2021.
- DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010, pp.73-78. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 05 de out. de 2021.
- ENSINO por competências na ECEME. **Escola de Comando e Estado-Maior do Exército**, 2020. Disponível em: <<http://www.eceme.eb.mil.br/ensino-por-competencias>>. Acesso em: 16 de out. de 2022.
- FRIAS MENDOZA, Franco. *Geopolítica. 07 de jul. de 2020. Apresentação del Prezi*. Disponível en: <[https://prezi.com/aqql99dt\\_ffx/geopolitica/](https://prezi.com/aqql99dt_ffx/geopolitica/)>. Acesso en: 16 de oct. de 2022.
- GENTILE, Paola & BENCINI, Roberta. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud. In: **Nova Escola (BRASIL)**, set. 2000, pp. 19-31. Disponível em: <[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

<sup>3</sup>El acrónimo “VUCA” lleva la intención de ser un reflejo de la realidad actual cambiante y hace referencia a los términos en inglés *Volatility, Uncertainty, Complexity* y *Ambiguity*.



- KAPLAN, Robert D. **La venganza de la geografía: Cómo los mapas condicionan el destino de las naciones**. Trad. Laura Martín. RBA, Barcelona, 2014.
- MENENDEZ, Martin. Leemos la Venganza de la Geografía y pasa ESTO. YouTube. **Disponível em:** <<https://www.youtube.com/watch?v=whyJ1LD5pNY>>. **Acesso em: 16 de out. de 2022.**
- MIRANDA, Duílio Paulo Silva de. Ensino por competências na ECEME – preparando os assessores de alto nível e de estado-maior para os desafios da Era do Conhecimento. In: **A Defesa Nacional**, n 844, 2021, pp.33-43. Disponível em: <<http://ebrevistas.eb.mil.br/ADN/article/view/7912>>. **Acesso em: 28 de out. de 2022.**
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. La formación de los docentes en el siglo XXI. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. In: **Revista de Tecnología Educativa**, Santiago – Chile, XIV, nº 3, 2001, pp. 503-523. Disponível em: <<https://www.pdfdrive.com/perrenoud-la-formaci%C3%B3n-de-los-docentes-en-el-siglo-xxi-e100256976.html>> **Acesso em: 17 de oct. de 2021.**
- PORTAL EDUCAÇÃO. As Contribuições Teóricas de Perrenoud para a Aprendizagem. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudoascontribuicoesteoricasdeerrenoudparaaprendizagem/32654#>> **Acesso em: 18 de out. de 2021.**
- PORTAL EDUCAÇÃO. Educação para as Competências – Philippe Perrenoud. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/educacao-para-as-competencias-philippe-perrenoud/32668>>. **Acesso em: 18 de out. de 2021.**
- PORTARIA Nº 038-COTER, DE 2 DE ABRIL DE 2020. Aprova o Manual de Campanha EB70-MC-10.211 Processo de Planejamento e Condução das Operações Terrestres (PPCOT), 2ª ed., 2020 e dá outras providências. Disponível em: <<https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/6447/3/EB70-MC-10.211.pdf>>. **Acesso em: 18 de jan. de 2019.**
- PORTARIA Nº 114-DECEX, DE 31 DE MAIO DE 2017. Aprova as Instruções Reguladoras do Ensino por Competências: Currículo e Avaliação – 3ª ed. (IREC- EB60-IR-05.008). Disponível em: <<http://www.ceadex.eb.mil.br/images/legislacao/VII/6.pdf>>. **Acesso em: 01 de out. de 2018.**
- PORTARIA Nº 145 - DECEX-C Ex, DE 8 DE JUNHO DE 2021. Aprova as Instruções Reguladoras do Processo Seletivo para a Matrícula nos Cursos de Altos Estudos Militares (IRPSM/CAEM - EB60-IR-11.001), da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), 2ª Edição, 2021. Disponível em: <[http://www.eceme.eb.mil.br/images/caeceme/legislacao/Portaria\\_DECEX-C\\_Ex\\_n\\_145\\_de\\_8\\_de\\_junho\\_de\\_2021\\_-\\_IRPSM.pdf](http://www.eceme.eb.mil.br/images/caeceme/legislacao/Portaria_DECEX-C_Ex_n_145_de_8_de_junho_de_2021_-_IRPSM.pdf)>. **Acesso em: 18 de jan. de 2021.**
- PROFESSOR João Felipe. CORONAVÍRUS e geopolítica. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kNH0z2Z4h58>. **Acesso em: 16 de out. de 2021.**
- SARAIVA EDUCAÇÃO. Conheça 8 tipos de metodologias ativas para desenvolver na IES, 2021. Disponível em: <<https://blog.saraivaeducacao.com.br/tipos-de-metodologias-ativas/>>. **Acesso em: 18 de out. de 2021.**
- SILVA, Fabiana Sena da. A noção de competência no ensino superior: o Curso de Pedagogia da UFPB. In: **RBPAAE – v. 23**, p. 315-326, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19132/11126>>. **Acesso em: 28 de set. de 2021.**
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. **Acesso em: 14 de out. de 2021.**
- VEIGA, Fabiano Romero (UNIPLAC) & ARRUDA, Marina Patrício (UNIPLAC). O ensino por competências nos cursos de licenciatura: mudança nos espaços de formação de professores. Eixo temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 07 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5351\\_2597.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5351_2597.pdf)>. **Acesso em: 18 de out. de 2021.**
- WITTACZIK, Lisiane S. Ensino por competências: Possibilidades e Limitações. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPG/ME FURB** ISSN 1809 – 0354 v. 2, nº 1, p. 161-172, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/163/125>>. **Acesso em: 12 de out. de 2021.**

YURIE, Ingrid. Sala de aula invertida e rotação por estações: conheça dois modelos de metodologias ativas. In: **Nova escola**, 2021. Disponível em:  
<[https://novaescola.org.br/conteudo/20653/sala-de-aula-invertida-e-rotacao-por-estacoesconheca-as-potencialidades-e-os-beneficios-dessas-estrategias-de-aulas-ativasgclid=EAiaIQobChMI8Me0vO3T8wIV1smUCROKqwzEAAYAAEgKqhPD\\_BwE](https://novaescola.org.br/conteudo/20653/sala-de-aula-invertida-e-rotacao-por-estacoesconheca-as-potencialidades-e-os-beneficios-dessas-estrategias-de-aulas-ativasgclid=EAiaIQobChMI8Me0vO3T8wIV1smUCROKqwzEAAYAAEgKqhPD_BwE)>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

# EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A AVALIAÇÃO NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Fabíola Teixeira Ferreira<sup>1</sup>

Eliane Elenice Jorge<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Mudar a visão da homogeneidade para a diversidade, acreditar que todos/as podem aprender e reconstruir a escola de forma que seja, efetivamente, para todos/as, são os primeiros passos para a inclusão. Sem paradigmas, sem receitas e sem esperar de seres humanos tão diversos resultados homogêneos. Durante muito tempo, acreditou-se ser possível generalizar as características das pessoas e, assim, padronizar estratégias pedagógicas a partir de um mesmo quadro diagnóstico. Contudo, a partir de tantos estudos na área e na prática docente hoje sabemos que, ainda que apresentem pareceres diagnósticos absolutamente iguais, duas pessoas podem reagir às mesmas estratégias de maneiras totalmente distintas. Não há, “receitas prontas” ou manuais de atividades ideais, indicando exatamente como ou o que trabalhar com uma/a estudante com esse ou aquele diagnóstico.

A temática “Inclusão no âmbito escolar” não é mais um assunto novo, tampouco podemos dizer que se trata de um tema esgotado. No que diz respeito à inclusão de estudantes deficientes na rede regular de ensino, esta é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desde 1996. No entanto, ainda não é uma tarefa fácil.

Pesquisadores como Kumada (2012), Rosa (2003), entre outros apontam o longo caminho percorrido, até os dias atuais, que as instituições de ensino brasileiras vêm traçando na tentativa de receber os/as estudantes deficientes, provendo de fato a inclusão. Segundo Sasaki (2005):

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía[m] certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005, p. 21)

Nesse sentido, acreditando na necessidade e possibilidade de criação de espaços inclusivos na escola, através do cotidiano escolar e dos envolvidos nesse ambiente, neste artigo apresentaremos a trajetória da disciplina de língua espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), que tem se mobilizado nos últimos anos em busca de um processo de ensino-aprendizagem significativo aos estudantes portadores das mais variadas deficiências. Esse caminho tem se dado através de nossas leituras, estudos e

<sup>1</sup> Mestre em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), professora de língua espanhola do Colégio de Aplicação - Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), Florianópolis/SC, email: fabiolatferreira@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Linguística (PGL/UFSC), professora de língua espanhola do Colégio de Aplicação - Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), Florianópolis/SC, email: elianeelenice@gmail.com

pesquisas que, quando na prática da sala de aula, se transformam em atividades adaptadas/flexibilizadas e dinâmicas que visam a interação dos/as estudantes deficientes com todos/as seus/suas colegas e com o conteúdo sistematizado na língua espanhola.

Apesar dos esforços dos últimos anos, ainda há muito a ser explorado nesse campo principalmente pela pouca produção acadêmica sobre o tema e a escassez de materiais voltados para os aprendizes de língua estrangeira/adicional (LE/LA) com deficiências, ou que discutam com mais profundidade temáticas centrais, por exemplo, a questão da “avaliação”. Visto que o ato de avaliar, independente do contexto no qual está inserida, sempre foi motivo de angústia para os atores envolvidos nesta tarefa, seja na posição de avaliador ou de avaliado. E o desafio é ainda maior quando o processo de avaliação se dá dentro do contexto da deficiência.

É crucial lembrar que neste contexto no qual buscamos promover a inclusão em diferentes âmbitos dentro dos muros da escola, a presença do outro pode provocar deslocamentos significativos, favorecendo o encontro de identidades heterogêneas, complexas e ricas em soluções e movimentos, e isto possibilita um melhor nível do conhecimento de si e da própria cultura, na medida em que esta é confrontada com a cultura do outro. Neste sentido, ensinar LE/LA através de estratégias de ensino/aprendizagem e avaliação diversificadas, que viabilizem as diferenças e que respeitem as diversas identidades presentes em sala de aula e que potencializem as habilidades de cada indivíduo pode vir a ser um caminho para um ensino efetivamente inclusivo.

## 2 O DESAFIO COTIDIANO DE PROMOVER A INCLUSÃO

A partir de 2005, o CA/UFSC passou a assegurar um percentual de 5% de suas vagas às pessoas portadoras de deficiência física, por meio de sorteio, em decorrência da Ação Civil Pública (BRASIL, 2004b) impetrada em 2001. Mesmo o colégio já recebendo estudantes com deficiências desde sua criação nos anos 60, a entrada sistemática e anual deste percentual alterou as perspectivas de trabalho e várias ações acontecem desde então para garantir uma inclusão efetiva desses sujeitos.

Durante a adaptação à nova conjuntura de inclusão no CA/UFSC, a disciplina de língua espanhola buscou adaptar-se para conseguir atingir seus objetivos diante do novo cenário exposto. Tendo como objetivo desenvolver as quatro habilidades da língua estrangeira: ouvir, ler, falar e escrever em espanhol, nós, professoras da disciplina, vimos a necessidade de repensarmos boa parte de nossa prática, já que entre nossos/as estudantes, agora encontravam-se surdos, autistas, estudantes com baixa visão, com paralisia cerebral, downs, deficiências múltiplas e altas habilidades. Assim surgiram vários questionamentos, por exemplo: *“Como ensinar (LE/LA) a alunos/as que não ouvem, que não se comunicam através da fala, e nem sequer conseguem fixar o olhar no professor? Que conteúdo de fato poderemos ensiná-los? Que material ou método é mais adequado a cada especificidade? Como proceder a avaliação diante de tantas especificidades?”*.

Diante destes questionamentos e da nova realidade que a disciplina vivenciava, buscamos encontrar maneiras que amenizassem a dificuldade encontrada por nós em lidar com essa situação e que atendessem a Lei de Diretrizes e Bases que garantia ao/a estudante deficiente “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (LDB, 1996).

Buscamos leituras, estudos e formações para conseguirmos pensar em um programa de ensino para a língua espanhola que tivesse objetivos centrados nas especificidades de cada estudante, além da confecção de material didático específico para cada um/a e a busca de estratégias de ensino/aprendizagem e instrumentos avaliativos coerentes com a atual proposta educacional de inclusão do CA/USFC.

A partir desses anos de dedicação à temática e das experiências de dentro da sala de aula, surgiu o interesse em aprofundar ainda mais nossa pesquisa na área com o intuito de contribuir para uma efetiva inclusão de nossos/as estudantes. Dessa forma, desenvolvemos dois Projetos de Pesquisa que, de maneira resumida, apresentamos na sequência.

### **3 O PROJETO DE PESQUISA “ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DIVERSIFICADAS: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO NA AULA DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL”**

No ano de 2018 iniciamos nosso primeiro projeto de pesquisa em que inicialmente realizamos uma pesquisa documental através dos documentos oficiais nacionais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998), Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2007), além de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção de Guatemala (ONU, 1999), entre outros, com o objetivo de aprofundar o conhecimento na área da Educação Especial e sobre a temática dos Portadores de Deficiência. Desta maneira, pudemos identificar e compreender características específicas de cada deficiência com que temos contato no CA/UFSC, para assim buscarmos meios de atender adequadamente os/as estudantes em questão, que estudam a língua espanhola.

Em seguida, partimos para a pesquisa bibliográfica, para explorar o estado da arte no que diz respeito a estratégias de ensino-aprendizagens no âmbito das LE/LA e aquelas especificamente voltadas para estudantes deficientes. Nesta, encontramos alguns autores/as que nos embasaram. São eles: Sasaki (2005), Diniz (2007), Siluk et. al. (2011), Salgado (2018), Mantoan (2015), que tratam da Educação Inclusiva. E sobre estratégias de ensino-aprendizagem nos apoiamos inicialmente em Alonso Tapia (2000), Callegari (2004), Fernández & Callegari (2009), Benítez (2008), entre outros.

Na sequência do projeto, realizamos o levantamento de estratégias e materiais didáticos que consideramos mais apropriados para o contexto no qual estamos inseridas, de acordo com o referencial teórico pesquisado e analisado. A terceira etapa do processo foi a de selecionar possíveis estratégias de ensino-aprendizagem e materiais didáticos para cada caso específico de deficiência com os quais trabalhamos no CA/UFSC.

A aplicação de algumas estratégias/atividades e materiais foi realizada principalmente entre os anos de 2019 e 2020 durante as aulas curriculares de espanhol, tanto no formato presencial, como no não presencial durante a pandemia do COVID`-19. Já a análise feita foi a partir das percepções das professoras pesquisadoras através das leituras realizadas e do conhecimento dos casos de deficiência que cursam a disciplina de espanhol.

Cabe neste momento explicitar que as atividades desenvolvidas foram pensadas à luz das estratégias sócio-afetivas, que tem como premissa considerar para além da cognição os fatores emocionais, atitudes, valores e a motivação dos/as alunos/as no processo de aprendizagem, bem como a interação e cooperação entre professor-aluno, aluno-aluno no ambiente da sala de aula, características essas também abordadas no conceito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que visa pensar estratégias de aprendizagens que considerem o/a aluno/a como um todo, considerando assim todas as informações sobre seu/sua estudantes e suas reais necessidades. Segundo Böck, Gesser e Nuernberg (2018, p.144)

[...] é por meio da transformação do ambiente pedagógico, prioritariamente na eliminação de barreiras e na implementação de práticas colaborativas, que todos os estudantes podem ter acesso ao conhecimento com participação, uma vez que, dessa

forma, é possível considerar a singularidade presente nos diferentes modos de aprender.

São estes os preceitos do DUA e é dessa maneira que estratégias que seguem esta linha podem vir a proporcionar a verdadeira inclusão, não somente dos/as alunos/as deficientes, mas de todos, pois cada indivíduo é um ser com suas especificidades e cada qual tem seu jeito de ser e aprender.

O desafio de produzir atividades que atendam a diversidade existente dentro da sala de aula é muito grande e na maioria das vezes não foi possível desenvolver estratégias de aprendizagem que atingissem todos os objetivos para o grande grupo e contribuísse com a inclusão de todos. Assim, entre as atividades desenvolvidas no projeto, muitas delas foram flexibilizadas, direcionadas diretamente a um único estudante ou a uma deficiência específica, porém todas essas atividades levaram em conta todas as características individuais de nossos estudantes, de sua deficiência e suas necessidades específicas, buscando da melhor maneira possível incluí-los/as.

#### **4 O PROJETO DE PESQUISA “AVALIAÇÃO INCLUSIVA NA AULA DE ESPANHOL: QUAIS INSTRUMENTOS UTILIZAR?”**

Com a finalização do projeto de pesquisa “Estratégias de ensino/aprendizagem diversificadas: um caminho para a inclusão na aula de espanhol como Língua Estrangeira/Adicional” no primeiro semestre de 2021, confirmamos a necessidade de poder oferecer a cada indivíduo o que melhor atende às suas necessidades frente às suas características, interesses e habilidades. Então, diante de toda a complexidade e heterogeneidade diária em que nos deparamos e tendo em vista as várias inquietações, mas sobretudo acerca do ato de avaliar, principalmente no que diz respeito aos nossos educandos/as com deficiências, surgiu nossa principal pergunta para um novo projeto de pesquisa: *Como elaborar critérios e instrumentos avaliativos que possibilitem a todos e todas estudantes demonstrarem o conhecimento adquirido de uma forma coerente com o seu processo de aprendizagem?*

Nessa direção, no segundo semestre de 2021 iniciamos o nosso segundo Projeto de Pesquisa - “Avaliação inclusiva na aula de espanhol: quais instrumentos utilizar?”. Que tem como principais objetivos (i) refletir sobre a prática avaliativa na sala de aula de língua espanhola como uma ação inclusiva; (ii) discutir e elencar critérios de avaliação que contemplem as especificidades encontradas dentro da sala de aula de Espanhol, no que diz respeito ao público alvo da Educação Especial; e (iii) desenvolver e descrever instrumentos de avaliação significativos e diversificados em língua espanhola com base nos preceitos da Educação Inclusiva e seu referencial teórico.

Vemos que a avaliação na sala de aula de línguas precisa ser também entendida como uma atividade que opera em uma sociedade híbrida, moldada pelos fluxos transculturais e fluidos das relações sociais e econômicas. Nesse movimento, torna-se necessário entender a linguagem não somente como um conjunto rígido de itens e de normas fixas a ser aprendido e testado através de testes e exames padronizados. O uso da linguagem como prática social não pode ser entendida somente por sua coerência como um sistema fixo e asséptico, mas por sua coerência e negociação com a localidade em que opera. Portanto, a aprendizagem de línguas não pode ser mensurada através de padrões sintáticos e gramaticais, baseados em normas pré-estabelecidas e estipuladas como padrão. Com base em nossa experiência, passamos a observar que, muitas vezes, preceitos de racionalidade técnica podem fazer com que muitas atividades relacionadas aos aspectos sociais e culturais da vida dos alunos não sejam considerados na avaliação (LUCENA, 2006).

Assim, nossa pesquisa de cunho bibliográfico e descritivo vem sendo realizada com a revisão bibliográfica da temática, objetivando coletar o maior número de informações sobre instrumentos avaliativos, seus critérios, suas características, seu desenvolvimento e sua aplicação. Para tanto, inicialmente nos apoiamos em leituras específicas sobre avaliação numa perspectiva formativa, processual e democrática (HADJI, 1994 e 2001; DEPRESBITERIS, 2004; DIAS SOBRINHO, 2012; LUCENA, 2006 e 2009; SCARAMUCCI, 2006 e 2011; SCHLATTER & GARCEZ, 2009, entre outros/as autores/as) e no conceito de inclusão dentro do viés do modelo social da deficiência (BEYER, 2013; MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2005, entre outros). Além disso, visando encontrar uma teoria que norteie o trabalho sobre os instrumentos e critérios de avaliação no contexto da Educação Inclusiva, exploraremos o estado da arte no que diz respeito a esta temática.

Com a etapa inicial finalizada, elencaremos os conceitos básicos utilizados na pesquisa (Deficiência, Avaliação, Critérios Avaliativos, Instrumento de avaliação, entre outros), e baseados nestes conceitos, criaremos e descreveremos instrumentos avaliativos que possivelmente se adequem a realidade dos/as alunos/as deficientes incluídos em sala de aula regular de língua espanhola do CA/UFSC. Estes instrumentos por sua vez serão aplicados futuramente no cotidiano escolar de cada turma de espanhol que haja estudante deficiente incluído com o intuito de analisar de que maneira o instrumento avaliativo colaborou com o processo de aprendizagem de cada estudante envolvido.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No atual contexto brasileiro, seguindo a premissa da educação para todos/as preconizada principalmente desde os anos 90, vemos nossas escolas repletas de crianças e jovens deficientes no ensino regular comum, acreditando numa proposta de uma educação inclusiva. Porém, para que a escola seja verdadeiramente inclusiva é preciso mudança de postura diante de diversos paradigmas enraizados no sistema educacional. Segundo Mantoan, se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças (MANTOAN, 2015).

A disciplina língua espanhola tem como privilégio a facilidade de poder transitar por diversas áreas do saber, o que possibilita uma abertura para o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem que podem vir a proporcionar a inclusão de todos/as os seus alunos/as. Aprender uma outra língua implica a reconstituição do próprio sujeito, não no sentido de que este venha a apagar-se, mas de que ele possa ressignificar-se (CORACINI, 1989). Nessa perspectiva, valorizar as diferenças, não se trata de criar pequenas caixas invisíveis, dentro da sala de aula, onde depositaremos grupos de indivíduos diferentes que estão apenas integrados pelas quatro paredes que compõem o ambiente maior que é a sala de aula. Faz-se necessário buscar estratégias de ensino que fujam do padrão atual, no qual os conhecimentos são separados por disciplinas, muitas vezes estanques que não se permitem novas maneiras de aprender. A inclusão dar-se-á quando todas as diferenças sejam respeitadas, sejam os indivíduos deficientes ou apenas diferentes. No momento que a escola aceite e consiga trabalhar com os diversos modos de aprender passaremos a incluir a qualquer um, independente de quaisquer que sejam suas especificidades.

Nesse contexto, acreditamos ser necessário pensar na avaliação para além dos moldes padrões de avaliações somativas e classificatórias, já que em um processo de aprendizagem inclusivo o objetivo é dar condições ao/a estudante deficiente de demonstrar suas habilidades e seu desempenho, dentro do que lhe é proposto, através de um currículo

flexibilizado, que valoriza a diversidade cultural e a heterogeneidade existente em nossas salas de aula.

Mesmo que a passos curtos, felizmente nos últimos anos os profissionais da educação básica vêm percebendo a ampliação do espaço para a discussão sobre um ambiente escolar que priorize e estimule o respeito à diversidade, no intuito, por exemplo, de reduzir as barreiras que dificultam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Como primeiras percepções do desenvolvimento inicial do projeto de pesquisa, destaca-se a necessidade fundamental de flexibilização do sistema educativo - por exemplo, do currículo, do planejamento, e da avaliação - para que todos os estudantes façam realmente parte e tenham acesso a uma educação inclusiva. Além disso, as estratégias metacognitivas e sócio-afetivas destacam-se como ferramentas fundamentais para que todos os estudantes possam aprender juntos, interagindo entre si e sistematizando os conteúdos independentes de suas condições físicas, cognitivas, pessoais, sociais ou culturais.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO TAPIA, Jesus. **Motivación para el Aprendizaje: La perspectiva de los alumnos**. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, 2005.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2013.
- BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.
- BENÍTEZ, Gema Sánchez. Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. MarcoELE: **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, Alcalá de Henares, 2008.
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**, Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Ensino de primeira a 8a. série, Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da Inclusão**. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Tribunal Regional Federal. Processo nº 2001.72.00.001291-8. Ação Civil Pública, requerendo matrícula de aluno no CA, em função do mesmo não ter sido sorteado para ingresso. **Diário Oficial da União**, de 13 de outubro de 2004. Brasília, 2004b.
- CALLEGARI, Marília Vasques. **Saborear para Saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula. Um estudo com alunos e professores do ensino médio**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2004.
- CORACINI, Maria José. **Em busca da adequação ensino-aprendizagem**. Leopoldinum, Santos, 1989.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem - Revendo conceitos e posições In SOUSA, Clariza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 12 Ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. In: Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 2012.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres e CALLEGARI, Marília Vasques. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.
- HADJI, C. **A Avaliação, Regras de Jogo - das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Desmitificada**. Porto Alegre: ArtMED, 2001.
- KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né": Representações sobre línguas de sinais caseiras**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- LUCENA, Maria Inês P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeiras de escola pública avaliam seu trabalho**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação e o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras: questões teóricas e metodológicas**, Revista Sobretudo, Colégio de Aplicação da UFSC, 2009.



- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- ONU. **Convenção da Guatemala**, 1999.
- ROSA, Suely Pereira da Silva. **Educação inclusiva**. Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2003.
- SALGADO, Elizabeth. **Inclusão: Sonho ou Realidade?**. Porto Grande: UCAM, 2018
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão – **Revista da Educação Especial**, 2005.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador. Sobre a importância da avaliação na formação do professor de Língua Estrangeira. In: ROTTAWA, L.; SANTOS, S. S.(Orgs.) **Ensino e Aprendizagem de Línguas**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas**. Campinas, SP: Linguarum Arena, 2011.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In.: **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, v.1, p. 127-172, 2009.
- SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**, 1a Ed., Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2011.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994.
- UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos**, 1990.

# LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA A TRAVÉS DEL LAZARILLO DE TORMES

Wygner Mendes da Silva (UFC) <sup>1</sup>

Orientadora Profa.Dra.Letícia Joaquina (UFC) <sup>2</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN - LA LITERATURA Y ENSEÑANZA DE ELE

*La idea de estudiar la literatura como una disciplina es precisamente la amenaza para desarrollar una sistemática comprensión del mecanismo semiótico de la literatura.*  
J.Culler (1992:117)

Entre los recursos empleados para desarrollar las actividades de formación y de aprendizaje de lengua extranjera, precisamente la lengua española, las obras literarias suelen quedar un tanto relegadas, porque con frecuencia se ha considerado que el texto literario es una modalidad de discurso lingüísticamente compleja y elaborada que tiene poca incidencia en un aprendizaje en clave comunicativa, orientando a dominar los usos más habituales del sistema de lengua. Luego, a pesar de que en la enseñanza de LE nunca se ha llegado a abandonar los textos literarios, lo cierto es que, a causa de la renovación de los enfoques y de las innovaciones metodológicas, desde los años setenta su presencia en las actividades de aprendizaje en el aula de LE se ha visto relegada.

Es importante considerar, con esto, que los textos literarios, además de ser una obra artística y cultural, es también un excelente recurso para el aula de LE, porque debidamente utilizados son altamente formativos para la ampliación y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas. El interés por la utilización de los materiales literarios está en relación con la creciente valoración didáctica de la participación personal, la implicación, la interacción y la cooperación en todos los procesos de aprendizaje. Se trata de que la actividad con el texto literario enriquezca su competencia comunicativa a partir del reconocimiento del diversificado *input* lingüístico y comunicativo que le aporte la obra literaria. El uso literario de la lengua sólo acentúa o destaca las posibilidades expresivas y formales del sistema de lengua. Como dice G.Reyes: “El habla (más o menos espontánea, según las situaciones, intenciones, tipo de texto, etc.) tiene que hacer elecciones estilísticas, en diferente grado quizá, pero no de diferente cualidad, que las elecciones estilísticas de los hallazgos? literarios” (Reyes, 1989: 1). Además, G.Lazar (1993: 23) señaló varias claves sobre la funcionalidad de los textos literarios en el ámbito de la formación comunicativa en LE:

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen del inglés [LE] resultan potenciados. A

---

<sup>1</sup> Alumno de Letras Portugués-Español, Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, Ceará. Correo:wygnermendes@alu.ufc.br.

<sup>2</sup> Profa. Coordinadora del proyecto- Lengua española para los semestres iniciales, Fortaleza, Ceará. Correo:leticiajoaquina@ufc.br

fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.

Con esto, teniendo en cuenta todos los beneficios lingüísticos del texto literario en el aula de lengua española, es importante considerar, aún, que *El Lazarillo de Tormes* es la obra de interés de este trabajo porque se engloba dentro de diversos apartados de la literatura como referente cultural y es además una opción acertada para llevar al aula de E/LE por varias razones que se van a indicar a continuación. Otro aspecto importante es que, la obra, que está directamente vinculada al proyecto de tutoría para los semestres iniciales de lengua española de los alumnos de la Universidad Federal de Ceará (UFC), se demostró bastante positiva en el desarrollo de las clases y, por supuesto, en el aprendizaje de comunicación de los alumnos de la licenciatura en letras portugués-español. Básicamente, los puntos que se llevaron en consideración son, en primer lugar, que como es considerada la primera obra moderna es una razón de peso debido a la posición que le proporciona dentro de la literatura universal. A través de esta obra los alumnos conocieron que estructuras como el *bildungsroman* y la forma autobiográfica que habrán podido observar en otras obras tienen su origen en la literatura española en el *Lazarillo de Tormes*.

De esta forma, los aspectos anteriormente ejemplificados ahora pueden ser un poco más desarrollados. Así, con el objeto de romper la visión estigmatizada de la literatura como herramienta de enseñanza de LE, este trabajo con características de una investigación descriptiva-cualitativa, logra evidenciar perspectivas didácticas relacionadas a la enseñanza del español a través de la literatura, principalmente en las clases de los semestre iniciales de la licenciatura de lengua española. El enfoque del trabajo es un grupo de 27 alumnos de los semestres iniciales del curso de letras portugués-español de (UFC), con la obra del *Lazarillo de Tormes*. Los resultados del proyecto de tutoría, como anteriormente mencionados, demostraron ser bastante positivos, con contribuciones en las diversas formas de aprendizaje de los alumnos como, por ejemplo, el léxico y en la formación cultural de los antiguos valores de la literatura del siglo de oro español. Ahora, es importante considerar los principales puntos que están relacionados al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a través de la literatura.

### 1.1 De texto de creación a soporte de aprendizaje

Después de reflexionar un poco respecto a los puntos positivos de la literatura como herramienta de enseñanza de una lengua extranjera, principalmente de la lengua española, entenderemos cómo funciona la creación que está relacionada al soporte de aprendizaje. De hecho, la dimensión literaria de estos materiales pone al aprendiz de LE en contacto con los componentes lingüísticos en su uso/función poético-literaria. El reconocimiento de los recursos y de los usos expresivos, creativos que aparecen en el discurso literario es una actividad cognitiva en la que convergen los distintos conocimientos que posee el aprendiz sobre elementos, componentes, normas y niveles del sistema lingüístico, pero también sobre las facetas pragmáticas de la comunicación, sobre los usos expresivos e idiomáticos y, además, sobre convenciones estéticas. Evidentemente, son dos textos válidos para el aula de ELE, pero habrá que concretar muy acertadamente las actividades para cada uno de ellos. Aquí está, incluso, la importancia de la obra del *Lazarillo de Tormes*, teniendo en cuenta los puntos positivos que se aprovecharán mejor en otras partes.

Con esto, en la cantera de la literatura no es difícil hallar filones de textos en los que se aprecie la continuidad de usos que se incluyen en el discurso literario, textos que permiten, así como en el *Lazarillo de Tormes*, que presentan diversos grados de dificultad o de aportaciones (ya sea en los usos cotidianos y coloquiales, o en otros menos usuales, más

técnicos o más formales). Por encima de sus rasgos estilísticos, incluso, el texto literario asume perspectivas y posibilidades de formación porque aporta datos o claves de valor cultural, de orden pragmático y sociolingüístico.

Cuando aparece en el aula de LE, por ejemplo, el texto literario es un material auténtico; es un documento real que, seleccionado según los objetivos concretos de aprendizaje aporta distintos tipos de *input*; como material de aula es una *f fuente de input lingüístico predeterminado* para el aprendizaje; es un material seleccionado para que el aprendiz observe, infiera y sistematice distintas referencias normativas, pragmáticas, modalidades discursivas y para que observe los recursos poéticos.

Otro punto importante respecto a la funcionalidad del texto literario es que las funciones formativas de los materiales literarios se hallan, primero, en su carácter de exponente, transmisor y mediador de conocimientos para el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas; y, segundo, en el soporte que da a las actividades que relacionan las facetas lingüísticas, expresivas y pragmáticas que se dan en el discurso.

Considerando, luego, desde la perspectiva de su lectura - la que especialmente interesa en esta perspectiva metodológica -, el texto literario es un material básico para ejercitar la cooperación lectora, implicando el aprendiz (a través de su reacción ante los estímulos y de los reconocimientos discursivos, los usos y las modalidades de orden lingüístico y pragmático) en la (re)construcción de los significados que le ofrece el texto.

Por otro lado, sabemos que cada texto requiere distinto tipo de conocimiento. Por su modalidad expresiva y por su contenido, cada texto literario apela a específicos (y diversos) tipos de conocimientos. A modo de observación sobre la diversidad de saberes, y en especial de los conocimientos de uso, que estimula (o exige) la obra literaria, vemos que el texto de la obra del *Lazarillo de Tormes, anónimo siglo de oro*, apela a un tipo de conocimientos extraliterarios específicos: la crítica a la iglesia, a las novelas de caballería, a los valores defendidos, en esta época, por la sociedad y, por supuesto, a la forma del personaje principal que es el pícaro y sus implicaciones; mientras que otros fragmentos de obras diferentes como la novela *Nubosidad variable* (1992), de C. Martín Gaité apela al reconocimiento de recursos de la lengua oral, pero también a saber qué es Casablanca, qué valor cultural ha asumido, quienes fueron los actores protagonistas. En el texto de Gloria Fuertes, esencialmente hay que conocer léxico. El conocimiento de los diferentes requisitos de cada texto ayuda a comprenderlo, pero hay que valorar si la disparidad de los referentes tiene interés y funcionalidad para desarrollar las actividades del aula de LE.

De hecho, el texto literario en el aula de LE tuvo un proceso de modificación de valor principalmente por sus puntos positivos en el aprendizaje. Actualmente, la perspectiva de texto de creación ha sido cambiada, de hecho, para soporte de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza, aunque, como anteriormente mencionado, lamentablemente, la literatura todavía no ha conseguido su debido valor en el aula de lengua extranjera.

## 1.2 La lectura y el aprendizaje de LE

Hace ya tiempo que se destacó la importancia de la lectura en el aprendizaje de LE, su funcionalidad en el aprendizaje y su carácter dinámico y activador de conocimientos y competencias. A la pregunta de Cohen (1990) “¿Por qué es importante leer bien en una lengua extranjera?”, posiblemente puede responderse: porque en la lectura intervienen los conocimientos, habilidades y estrategias que aporta el lector y porque la activación de la competencia lecto-literaria pone en funcionamiento todo el conjunto de conocimientos previos del aprendiz. Estas razones muestran que la lectura es un procedimiento que refuerza y acelera el aprendizaje de LE. Evidentemente, en distintas perspectivas (lingüística, cognitiva,

metodológica, de motivación . . .), la lectura es clave en la formación en LE. Para explicar esta idea tomamos una amplia cita de A.D. Cohen (1990: 75-76), en la que exponen los puntos esenciales que hacen de la lectura una de las claves de formación:

Recientemente, la lectura se concibe como una continua interacción de las habilidades de identificación (esto es, el reconocimiento de palabras y de frases y de las señales gramaticales requeridas para una simple decodificación del texto), junto con las habilidades interpretativas (esto es, las habilidades cognitivas de nivel superior que permiten una reconstrucción significativa del texto entendido como una estructura de significado unificada y coherente).

Desde la perspectiva del aprendizaje, la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para su consolidación y ampliación, los conocimientos previos y de las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor. La cooperación del lector con el texto y su actividad cognitiva ante el *input* que aporta el mismo texto optimiza el aprendizaje, especialmente en lo lingüístico-comunicativo y en la ampliación de referentes culturales.

Por eso, el matrimonio que permite la unión entre la literatura y la enseñanza de lengua extranjera es muy positivo. Además de los beneficios que ya hemos mencionado a lo largo de los puntos anteriores, la lectura para el desarrollo de la oralidad es una herramienta muy importante e innovadora. En la novela picaresca del *Lazarillo de Tormes*, explicaré todos los puntos mencionados y, además, entenderemos diferentes perspectivas y articulaciones didácticas posibles.

## 2 EL LAZARILLO DE TORMES EN EL AULA DE LE

Es importante considerar, en este punto, que desde el Renacimiento hasta bien entrado el siglo XIX, la tendencia general era la enseñanza mediante el aprendizaje de vocabulario, las reglas de gramática y ejercicios de traducción. En este caso huelga decir que el aprovechamiento de los textos literarios era evidentemente escaso, teniendo en cuenta que se usaban únicamente como fuente para la práctica de la traducción, sin adentrarse de manera particular en los entresijos del texto. A finales del siglo XIX, sabemos que se produce una reacción a este método, por una parte, desde el llamado Movimiento de Reforma, defensor de la componente oral y fonética de la lengua, y por otra, con el Método Directo, que pretende inspirarse en la adquisición de la lengua materna para extrapolar a la L2. Ya en los inicios del siglo XX cobra protagonismo la teoría desarrollada por Saussure (“la lengua como sistema de signos que constituyen una compleja red de estructuras interrelacionadas y entidades que se definen mutuamente” (Haßler, 2016), es decir, el estructuralismo, que vivirá su momento culminante a mediados de siglo y en el que la literatura no tenía cabida.

Una vez dicho esto, sería conveniente analizar los puntos en contra y a favor que han surgido por parte de distintos autores en cuanto al uso de textos literarios en la enseñanza de L2. Respecto a los aspectos negativos, hay quienes defienden la poca idoneidad de este tipo de material en el aula argumentando que pueden resultar difíciles para según qué estudiantes (la competencia lectora puede variar de un alumno a otro):

La complejidad y elaboración del discurso literario tiene escasas relaciones con los usos más frecuentes y realistas del uso de la lengua, por lo que perdería utilidad desde el punto de vista de la competencia comunicativa; que incluso puede atentar contra la corrección gramatical y que normalmente no tiene relación con los objetivos académicos y personales del estudiante (Granero Navarro, 2017).

No obstante, este tipo de posibles inconvenientes se pueden sortear mediante una adecuada preparación por parte del docente: seleccionando material motivador y en consonancia con los intereses y las características del grupo, teniendo en cuenta la dificultad y la extensión; diseñando de manera provechosa las tareas a través de las cuales explotaremos el texto, ya que son estas en gran medida las que condicionarán el éxito a nivel didáctico; proponiendo actividades de prelectura para introducir e incitar al alumno al texto que va a leer; y tratar de presentar temas que puedan conducir posteriormente a un debate e intercambio de ideas, como el texto propuesto de la novela picaresca del *Lazarillo de Tormes*. Como mencionado en los puntos anteriores,

## 2.1 Las características del género picaresco para el desarrollo de las clases de ELE

En este punto, entenderemos respecto a las características e importancia de la novela picaresca en el aula de ELE. Inicialmente, es importante considerar que intentar esbozar las características generales de la novela picaresca no es fácil, debido principalmente a la evolución que sufrió desde su nacimiento en 1554 hasta su paulatina desaparición desde mediados del siglo XVII, con obras como *Vida del escudero Marcos de Obregón* (1618) o *El diablo cojuelo* (1641), en las que la esencia del pícaro y el esquema picaresco ya comienzan a entrelazarse con otros estilos como el conceptismo. Una mención especial de este último período es la influencia de la novela corta italiana, reflejada perfectamente en la “novela ejemplar” de Cervantes, *Rinconete y Cortadillo*, y que inspirará una última etapa apareciendo en obras de Salas Barbadillo ( *El sagaz Estacio*, *El caballero puntual* ) o Castillo Solórzano (Zamora Vicente, 2002).

En lo que concierne al personaje literario del pícaro, las dificultades antes comentadas influyen de manera similar en su definición. Se han defendido a menudo, motivado precisamente por las distintas épocas de una y otra obra, las diferencias en los rasgos entre *Lazarillo* y *Guzmán* (y otras obras picarescas del mismo período). La denominación de “pícaro” se atribuye a la obra de Mateo Alemán, principalmente porque dicha voz se popularizó en el último tercio del siglo XVI para definir a un sujeto – generalmente, mozo o niño – “vil y de baja suerte, que anda mal vestido y en semblante de hombre de poco honor” (Rey Hazas, 2003), a pesar de que el pícaro, en tanto que protagonista del género picaresco, nació, por supuesto, con el propio *Lázaro de Tormes*. Se podría decir que esa forma artística que había canonizado Mateo Alemán llegaba en línea recta del *Lazarillo*.

Para concluir, un interesante apunte y, en mi opinión, imprescindible para comprender la figura del pícaro en su totalidad, es la reflexión de Francisco Rico sobre la importancia del entorno narrativo del personaje para poder ser considerado como tal. Si nos fijamos en las temáticas del teatro preloquista y los entremeses del Siglo de Oro, encontraremos infinidad de personajes en medio de acciones y caracteres “apicarados”, si bien la figura del pícaro no se dejará ver en ningún momento. Esto es debido a que nuestro personaje “requiere el contexto, la perspectiva de una historia y hasta de una prehistoria” (Rico, 1982), es decir, el personaje y el mundo narrativo que existe a su alrededor se necesitan mutuamente para poder inspirar el género en su plenitud.

## 3 PROPUESTAS DE EXPLORACIÓN DIDÁCTICA

Partiendo del análisis anterior, pasamos ahora a exponer una serie de ejemplos de secuencias didácticas inspiradas en el primer texto picaresco y que da inicio al género, *Lazarillo de Tormes*. La intención es introducir a los alumnos de los semestres iniciales de la licenciatura de letras portugués-español en el mundo literario de la novela picaresca, sus autores y su

contexto histórico y social, a la vez que se avanza en su recorrido de aprendizaje del español, o sea, la conversación, basándonos en material auténtico tanto desde el punto de vista literario como audiovisual. Al ser el picaresco un género tan extenso y variado, el objetivo es que el alumno se haga una correcta idea general de sus características e importancia en la historia de la literatura española mientras se trabaja la parte principal: la conversación en lengua española.

Otro de los objetivos que se persiguen con este compendio de actividades es, por supuesto, la adquisición y mejora de la competencia lingüística, en tanto que la lectura implica la habilidad para decodificar e interpretar un discurso en su contexto. En este sentido, si bien el género picaresco pudiera parecer a priori relativamente complejo en cuanto a vocabulario y estructuras lingüísticas, teniendo en cuenta que “la dificultad es proporcional a la distancia espacio-temporal entre los respectivos contextos del emisor y del receptor” (Fernández y Sanz, 1997), veremos cómo, sin embargo, es posible sacar provecho a este tipo de textos en el aula y ejercitarse en las distintas destrezas de manera integrada y exitosa.

Por último, es importante decir que la siguiente propuesta didáctica es un relato de experiencias con un grupo de 27 alumnos del proyecto de tutoría para los semestres iniciales del curso de letras portugués-español de UFC. A partir del momento, se pensó en formas alternativas para trabajar con *el lazarrillo de tormes* en las clases de español. Luego, partiendo de la base de que lo ideal sería la lectura completa del texto en las clases de la universidad, el nivel para el que están pensadas las siguientes propuestas sería un A2 o B1, para semestres iniciales de letras, o incluso para aplicarlo en otros cursos específicos. Por el modo en que están divididas las actividades, puede ocupar completamente cuatro o cinco sesiones (depende de la duración de la clase) o incluso adaptarse como contenido paralelo a la clase troncal y que tenga una duración más larga. Este apartado didáctico estará dividido en cuatro sesiones, en las que se presentará el tema, pasando posteriormente a trabajar sobre el texto y argumento de *Lazarillo*.

## **SESIÓN 01:**

La primera sesión la iniciamos presentando el género de la picaresca, preguntando al grupo si alguien conoce o ha oído hablar de este estilo, si conocen algún título, en qué período se dio, etc. Una vez que hayamos escuchado las intervenciones de los alumnos, empezamos a trabajar con la obra, para, a partir de esta, intentar que los alumnos, en común, deduzcan algunas de las características del género.

- 1) En la primera actividad, de esta sesión, vimos un pequeño fragmento de la película *El Lazarillo de Tormes* (dirigida por Fernández Ardavín, en 1959), concretamente hasta el minuto 9:25, como forma de introducir a los alumnos al universo de la obra. En este fragmento se representa el prólogo, lo cual sirvió para poder deducir ya ciertos rasgos del género y el personaje. Pedimos a los alumnos que intentasen enumerar características que consideren importantes del género a partir del fragmento. Una vez visto, escuchamos las ideas de los alumnos, corrigiéndolas y completándolas cuando fue necesario.
- 2) La segunda actividad de la sesión consistió en la contextualización geográfica del relato. En la película se mencionan el río Tormes, Salamanca y Toledo. Pregunté al grupo si saben situarlos en el mapa y si alguien ha estado en alguna de esas dos ciudades. El objeto de esta parte es justamente trabajar la conversación o la práctica oral. Seguidamente di algunos detalles importantes sobre estas dos ciudades, como la importancia de la Universidad de Salamanca, el apogeo de Toledo como ciudad imperial y sede de la Corte, etc.



Figura 01. Mapa de Salamanca. Adaptado de Fernández (2007).

- 3) Para terminar esta sesión, elegí tres voluntarios diferentes y leímos partes importantes del prólogo que están directamente relacionadas a la película y a la contextualización geográfica. Mientras los voluntarios realizaron la lectura, corregimos la pronunciación y trabajamos la percepción lingüística y lectora. Aquí realizamos una actividad en parejas. Los alumnos tuvieron que dar la definición de una serie de palabras del prólogo, tener una primera toma de contacto real con el texto original e intentar identificar características del español de ese período (pronombre después del verbo, uso del vos, uso del mas como conjunción). Como actividad para practicar en casa, definimos la actividad oral en que los alumnos tuvieron que grabar audios de por lo menos 2 minutos y contestar a preguntas de esta parte de la historia para trabajar la práctica oral.

1) ¿Por qué ha escrito su libro el autor de Lazarillo de Tormes?

2) ¿Por qué da todo el mundo a Lázaro el apellido de “Tormes?”

3) ¿Quién fue Zaide? ¿Por qué no pudo seguir con la madre de Lázaro y el hermano de éste?

Corregimos las actividades de los alumnos individualmente. Corrigiendo, así, los errores de pronunciación y de la historia. También es importante comentar curiosidades que están relacionadas con las respuestas de los alumnos. Esta sesión, como queda claro, trabajó la conversación y la práctica oral. En las siguientes, trabajamos con otras habilidades, pero el enfoque es la conversación.

## **SESIÓN 02:**

- 4) Esta segunda sesión la iniciamos preguntando al grupo cómo creen que continúa la historia de Lazarillo, para comprobar qué idea se están haciendo de la novela. De esta manera pasamos a la próxima actividad, en la que proyectamos otro pequeño fragmento de la película [20:00' - 21:27'], donde se representa el paso de Lázaro del primer amo, al ciego, el segundo, así como una escena muy significativa por su evidente crítica social y eclesiástica, característicos del género (el egoísmo del clérigo que, teniendo un baúl lleno de comida, ofrece a Lázaro solamente cebollas; o su deseo de acudir a mortuorios solo para comer). Mediante las posibles dudas y comentarios de los alumnos, introducimos en el uso y práctica de los verbos de opinión y del subjuntivo (creo/opino que +



indicativo / no creo/opino que + subjuntivo). Además, para trabajar con el léxico y la conversación que es nuestro enfoque, les preguntaremos:

- ¿Qué creen que quiere decir Lázaro cuando piensa “Sepa, vuestra merced, que salí del trueno y di en el relámpago”?
- 5) Dejamos claro que la expresión utilizada por Lazarillo es para enfatizar que, en realidad, está con otro amo que es peor. Así, con las respuestas de los alumnos, finalizamos el segundo tratado y ya empezamos el tercer tratado. Aquí, pusimos nuevamente la película, precisamente en los minutos [39:59'-40:27'] para la visualización de la transición del clérigo para el escudero. En esta parte, preguntamos a los alumnos para trabajar nuevamente con la conversación y la adquisición de un nuevo léxico:
- ¿Qué es un escudero? ¿Cómo creen que va a vivir Lázaro con él?
- 6) Con las respuestas, contextualizamos el tratado con informaciones históricas de la época, principalmente respecto a la crítica a las novelas de caballería. Hablamos, además, que el tratado del escudero es un tratado directamente vinculado a personas que vivían con trajes medievales y que defendían el honor. Siguiendo la dinámica de la conversación, preguntamos, en seguida, el significado de la expresión “postureta” y explicamos que es una persona que vive de apariencias y hicimos los enlaces posibles con la figura del escudero, o sea, es un hombre que vive con trajes caros pero que no tiene comida. Para finalizar, elegimos un voluntario para leer, precisamente, la página 38 del libro, principalmente el cuarto, quinto y sexto párrafos como forma de dejar claro la personalidad del escudero:

*Vuestra Merced crea, cuando esto le oí, que estuve en poco de caer de mi estado, no tanto de hambre como por conocer de todo en todo la fortuna serme adversa. Allí se me representaron de nuevo mis fatigas y torné a llorar mis trabajos; allí se me vino a la memoria la consideración que hacía cuando me pensaba ir del clérigo, diciendo que, aunque aquel era desventurado y mísero, por ventura toparía con otro peor. Finalmente, allí lloré mi trabajosa vida pasada y mi cercana muerte venidera. Y con todo disimulando lo mejor que pude, le dije:*

*-Señor, mozo soy que no me fatigo mucho por comer, bendito Dios. De eso me podré yo alabar entre todos mis iguales por de mejor garganta, y así fui yo loado de ella hasta hoy día de los amos que yo he tenido.*

*-Virtud es ésa -dijo él-, y por eso te querré yo más, porque el hartar es de los puercos y el comer regladamente es de los hombres de bien.*

*«¡Bien te he entendido! -dije yo entre mí-. ¡Maldita tanta medicina y bondad como aquestos mis amos que yo hallo hallan en la hambre!»*

Extraído de

[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortunay-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_1\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortunay-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_)

### **SESIÓN 03**

En la tercera sesión de la oficina, trabajamos dos tratados, el IV y el V. Aquí, es importante dejar claro la importancia de la función de cada amo para la historia: el fraile y el buldero.

- 7) En la primera actividad de la tercera sección vimos nuevamente otro fragmento de la película *El lazarillo de tormes*, precisamente en los minutos [1:11:32-1:14:32] para dejar clara la transición entre el escudero y su nuevo amo, el fraile. Después, hicimos las siguientes preguntas al grupo:
  - ¿Qué es un fraile? ¿Cómo trabajaba?
- 8) Con las respuestas de los alumnos, contextualizamos en la historia la verdadera función de un fraile según la RAE. De este modo, pusimos en la pizarra o en el proyector la definición como en la figura 02. Así, seguimos con la misma didáctica de las otras secciones. Elegimos un voluntario para leer el IV tratado. Mientras el voluntario lee el tratado, corregimos los posibles errores de pronunciación.
- 9) Después de la lectura, hicimos, más una vez, los enlaces relacionados a la historia del *lazarillo* y a algunos puntos que todavía no hemos descubierto respecto al IV tratado: es un tratado que, por supuesto, está censurado; no tenemos muchas informaciones de lo que ocurrió con la obra. Para tener más claro la idea que es un tratado censurado, elegimos otro voluntario para leer el siguiente párrafo:

*Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron, al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seglares y visitar, tanto que pienso que rompía él más zapatos que todo el convento. Éste me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; mas no me duraron ocho días, ni yo pude con su trote durar más. Y por esto, y por otras cosillas que no digo, salí de él.*

Extraído de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortuna-y-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#1\\_1\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortuna-y-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#1_1_)

- 10) Además, dejamos claras las claves para la comprensión del tratado: el primer regalo de Lazarillo fueron zapatos que solamente duraron ocho días porque ellos, en la historia, anduvieron mucho.

Además, empezamos, ahora, el próximo tratado. Inicialmente, les preguntamos:

- ¿Qué es un buldero? ¿Qué son bulas? ¿Cómo trabaja?
- 11) Con las respuestas, tuvimos una retroalimentación que, en este caso, fue bastante positiva. Todo el grupo estaba con mucha concentración en la historia. Explicamos la real función de un buldero, que es un vendedor de bulas, documentos de la iglesia que, a depender de la bula, podría dar algunos beneficios en la sociedad.
  - 12) Con esto, elegimos dos voluntarios para leer las páginas 59-61 (solamente los tres primeros párrafos de cada página) de la historia como forma de demostrar la pelea entre el buldero x alguacil. Con la lectura de los alumnos, corregimos, nuevamente, los principales errores de pronunciación y trabajamos con las dudas respecto al léxico.

**13)** Para casa, fue impartida, otra vez, una actividad de conversación, así como en las otras, para practicar la oralidad mientras despiertan aún más el interés de los alumnos. Pedimos al grupo para realizar en casa la grabación de un audio de por lo menos dos minutos contestando las siguientes preguntas y, después, enviarlas en el salón virtual (Classroom) de la tutoría:

- ¿Qué es un fraile y con que él trabajaba? ¿Qué dio a Lazarillo? ¿Cuánto tiempo duró?
- ¿Qué es un buldero? ¿Cómo trabajaba? ¿Cómo Lazarillo lo dejó?

Corregimos las actividades individualmente apuntando los errores de pronunciación y léxico.

#### **SESIÓN 04**

**14)** En la última sesión, vimos los últimos tratados: el VI y el VII. Dejamos claro los puntos de la historia de *Lazarillo* con los otros amos: el capellán, el alguacil, el maestro de pintar panderos y el final de la historia, cuando *Lazarillo* ya es pregonero de Toledo. Ya la iniciamos con la siguiente pregunta:

- ¿Qué creen que es un capellán?

**15)** Con la pregunta, se practicó la conversación y la práctica oral de los alumnos. Después, se explicó la real función de un capellán y los puntos claves de la historia. En esta parte de la tutoría, dejamos claro que fue, en términos generales, el primer oficio de *Lazarillo*. También dejamos claro que se quedó cuatro años con el fraile, vendiendo agua por las calles de Toledo. En seguida, introducimos el siguiente tratado, que también no es muy largo. Para introducir de una forma mejor, se preguntó a los alumnos:

- ¿Cuál es la función de un alguacil?

**16)** Con las respuestas, además de se trabajar las otras habilidades, enfatizamos que un alguacil es como un policía. También fijamos que Lazarillo no se quedó mucho tiempo con él, porque en realidad era un oficio muy peligroso.

**17)** Para finalizar la oficina, leímos, por último, las partes finales de la obra. Así, les preguntamos:

- ¿Qué es un pregonero?

**18)** Con las respuestas, fijamos la real función de un pregonero, o sea, es como un periodista en la actualidad, responsable por leer los documentos y avisos de la sociedad. Como forma de enlace, por fin, con el humor de la novela picaresca, elegimos un voluntario para leer la siguiente parte de la historia y dejar claro el final de *Lazarillo*.

*Entonces mi mujer echó juramentos sobre sí, que yo pensé la casa se hundiera con nosotros. Y después tomóse a llorar y a echar maldiciones sobre quien conmigo la había casado, en tal manera que quisiera ser muerto antes que se me hubiera soltado aquella palabra de la boca. Mas yo de un cabo y mi señor de otro, tanto le dijimos y otorgamos que cesó su llanto, con juramento que le hice de nunca más en mi vida mentalle nada de aquello, y que yo*

*holgaba y había por bien de que ella entrase y saliese de noche y de día, pues estaba bien seguro de su bondad. Y así quedamos todos tres bien conformes.*

Extraído de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortuna-y-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_1\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-de-lazarillo-de-tormes-y-de-sus-fortuna-y-adversidades--0/html/fedb2f54-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_)

- 19) Finalizando la última sesión, escribimos en la pizarra el siguiente punto: ¿Qué podemos concluir respecto al final de *Lazarillo*? Con las respuestas, aprovechamos el humor de la novela picaresca para trabajar la conversación mientras trabajamos con la interacción del grupo. Muchos alumnos dijeron, en esta sesión, que el pobre Lazarillo, aunque ya no sufría, desafortunadamente, llevaba los cuerno
- 20) Es importante decir, finalmente, que después de la conclusión de la oficina, pedimos a los alumnos para rellenar un formulario, en el *google forms*, preguntando cómo fue la experiencia y el desarrollo de la conversación al final. De hecho, los comentarios fueron muy positivos. Los relatos, además de decir que la oficina fue muy provechosa para el desarrollo de la conversación, dijeron que también la ayudaron a entender que la lectura y la literatura es una herramienta de aprendizaje muy provechosa.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, he querido demostrar de manera práctica cómo utilicé y como se puede aprovechar de manera fructuosa la novela picaresca del *Lazarillo de Tormes*, principalmente en la práctica de la conversación en la enseñanza de la lengua española en los proyectos de tutoría de la Universidad Federal de Ceará. En este caso concreto, en el que me he centrado en un género de los siglos XVI y XVII, se puede ver cómo, aun encontrándonos con un español lejano al actual en cuanto a estructura gramatical y vocabulario, es posible aplicarlo a la enseñanza del español. Si bien, como decíamos al principio, la “distancia espacio-temporal” podría provocar un cierto rechazo a este tipo de textos, creo que en la explicación de las distintas propuestas didácticas se muestran abundantes ejemplos de cómo afrontar materiales a priori poco accesibles, amoldándolos a las posibles necesidades del aula de ELE para integrarlos en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

A través de dicho uso de la literatura en la enseñanza del español, considero fundamental ir más allá de la mera comprensión del contenido del texto o del estudio de estilos literarios, como también se muestra en la sección didáctica. Con el aprovechamiento de la obra en las tutorías, pude observar una mejora significativa en la conversación de la mayor parte de los alumnos, así como un mayor interés por el universo picaresco. Con la retroalimentación del formulario, 90% de los comentarios fueron positivos, principalmente.

Gracias al trabajo a través de textos de este género, podremos afrontar la práctica y el ejercicio de la competencia comunicativa en sus distintas modalidades: la redacción de textos de distinto tipo dependiendo de la obra en cada caso y, por supuesto, la expresión e interacción orales (a través de debates, descripciones, exposiciones, etc.). En definitiva, el *Lazarillo de Tormes* es una novela picaresca que puede ser utilizada, positivamente, en las clases de lengua española y contribuir para el desarrollo de la conversación de futuros profesores de español.

## REFERÊNCIAS

- AGUSTÍN RAMÍREZ, Borja García, 2000. **La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta**. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- ANÓNIMO. **El Lazarillo de Tormes**, ed. de Francisco Rico, Madrid: Cátedra, 1988.
- BATAILLON, Marcel, 1982. **Pícaros y picaresca. La pícaro Justina**. Madrid,

Taurus. ISBN 9788430620371

CANTERA MONTENEGRO, Jesús, 1989. **El pícaro en la pintura barroca**

**española** en Anales de la Historia Del Arte 1 . Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp 209-222. ISSN 0214-6452

DOMÍNGUEZ, Pablo Fernández. **El género picaresco en el aula de E/LE: lazarillo de tormes**. 2015. 21 f.

Doutorado - Curso de Letras, Università di Bologna, Bolonia, 2015. Cap. 1.

FERNÁNDEZ ARDEVÍN, César (Dirección): **El Lazarillo de Tormes** , Hesperia Films S.A. / Vertex Films, España, 1959 [Película]

FERNANDEZ, Claudia y SANZ, Marta, 1997. **Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos**. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija. ISBN 9788488957160

FILLOLA, Antonio Mendonza. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. 55. ed. Barcelona: Cuadernos de Educación, 2007. 131 p.

FILLOLA, Antonio Mendonza, A. **La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras**, en C. Guillén (Ed ..) *Lenguas para abrir camino*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Madrid, 2002. pp. 1 13- 166.

FILLOLA, Antonio Mendonza. **El canon formativo y la educación lecto-literaria**, en A. Mendoza (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prenticc Hall. Madrid. (2003). Pp.349-378

FILLOLA, Antonio Mendoza. **El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector**. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

FILLOLA, Antonio Mendoza. **Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura**. Barcelona, 1998. Octaedro

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching**. A guide for Teachers and Trainers. Cambridge. Cambridge University Press, 1993. 267 p.

NARRANJO, M. **La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid. Edinumen, 1999. 126 p.

OHMAN, R. **El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas**, en *Pragmática de la comunicación literaria*, 1986. Arco Libros. Madrid.

REYES, G. **Teorías literarias en la actualidad**. 13.ed. Madrid: El Arquero. 285 p.

REYES, G. **La pragmática lingüística**. El estudio del uso del lenguaje. Barcelona. Montesinos, 1990.

RICO, Francisco, 1982. **La novela picaresca y el punto de vista**. Madrid, Seix Barral.

WARNING, R. **La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura**, en R. Warning *Estética de la recepción*, 1989, pp. 13-34. Madrid. Visor.

WIDDOWSON, H.G. **Sobre la interpretación de la escritura poética**. Unf.Linguística de la escritura. Visor. Madrid, 1987.

# EL APRENDIZAJE DE ELE MEDIANTE DIFERENTES GÉNEROS DE LA LITERATURA BREVE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Jamylle Jorge Pinheiro (UFC)\*  
Germana da Cruz Pereira(UFC)\*\*

## 1 Introducción

Según el Diccionario de la Real Academia Española<sup>1</sup>, literatura es el «arte de la expresión verbal», es decir, el arte de la palabra y por lo tanto, engloba tanto textos escritos (tradición escrita) como textos hablados o cantados (tradición oral), lo que la convierte en un universo de posibilidades por disfrutar como lector o en la enseñanza como, por ejemplo, en las clases de lengua española. Pensando en eso, este artículo se basa en la premisa de que la literatura breve proporciona un material con un enorme potencial para la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera, teniendo en cuenta que la importancia de los textos literarios no se limita a su aspecto estético, sino que también «los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales», como ha instituido el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas<sup>2</sup> (MCER, 2001).

Nuestra intención con este trabajo es compartir nuestra experiencia con el taller «El aprendizaje de ELE mediante diferentes géneros de la literatura breve», lo cual forma parte del Proyecto titulado «Monitoreo de Lengua Española Semestres Iniciales (nocturno)», bajo orientación de la profesora Germana da Cruz Pereira, cuyas actividades han iniciado en mayo y seguirán hasta diciembre de 2022. El Proyecto tiene como público alvo los discentes de los semestres iniciales del curso de Letras Español nocturno de la Universidad Federal de Ceará (UFC), entre los cuales la mayoría ingresó en la graduación sin tener una base en español, por ello, necesitan una atención y auxilio para dar sus primeros pasos en el idioma.

Por tanto, nuestra propuesta para este artículo es reflexionar sobre la importancia de la literatura y la utilización de diferentes géneros de la literatura breve en clases de ELE, los cuales a causa de su brevedad pueden ser más fácilmente empleados en las clases al paso que su innegable profundidad permite suscitar interesantes discusiones. Además de presentar una propuesta didáctica que expone solamente un recorte del trabajo realizado durante el desarrollo del Proyecto con el género cuento.

Utilizamos Todorov (1939) como punto de partida para reflexionar sobre el lugar que ha ocupado la literatura en la escuela, gracias a los influjos de los estudios realizados en la universidad, bien como la forma en que es enseñada en la actualidad, poniendo de relieve la visión del autor sobre la importancia de trabajar las propias obras literarias, bien como todo lo que tienen a ofrecernos. Asimismo, también reflexionamos sobre el empleo de la literatura

<sup>1</sup> Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/literatura>. Acceso en: 30 de Septiembre de 2022.

<sup>2</sup> CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso en: 7 de julio de 2022.

como recurso didáctico en el aula de ELE teniendo en cuenta las aportaciones de Martínez (2011), entre otros.

También tenemos en cuenta los estudios de Blancafort y Valls (2001), para tratar sobre la narración, la lectura e interpretación textual. Además, utilizamos las contribuciones de Cortázar (1981), para trabajar los aspectos del cuento; y un estudio realizado por Matos y Oqueranza (2005), sobre cómo explotar el cuento en las clases de ELE. Y por fin, utilizamos Funes (2011) y Cienfuegos (2014) para explotar el concepto de microrrelato, además de basar la eficacia de su empleo en la enseñanza de ELE.

Para este trabajo, además de las reflexiones teóricas sobre la relación entre las narrativas breves y la enseñanza de ELE, presentamos una propuesta didáctica con actividades para trabajar el texto literario en clases de ELE.

Por tanto, este trabajo se muestra relevante, porque además de que contribuye con importantes reflexiones que posibilitan la valoración de la Literatura en las clases de ELE, presenta una aportación novedosa, es decir, una propuesta didáctica que colabora para el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas y para la ampliación del repertorio lingüístico-cultural de los alumnos al utilizar los géneros microrrelato y cuento que, así, pueden comunicarse con mayor confianza en español.

## **2 Marco teórico**

### **2.1 La literatura en la escuela y en la universidad**

Todorov (1939), reflexiona sobre la enseñanza de la literatura en las escuelas francesas de su época, cuya realidad no se aleja de las brasileñas, sobre todo en los últimos años en que vemos una desvalorización de la literatura frente a otras disciplinas. A través de su experiencia como miembro del Consejo Nacional de Programas, un comité consultivo multidisciplinario vinculado al Ministerio de Educación francés, pudo comprender que una idea totalmente diferente a la suya funciona a partir no solo de la práctica de unos pocos maestros aislados, sino también de la teoría de esa disciplina y de las instrucciones oficiales que la delimitan. De esta forma, observa que los estudios literarios tienen como objetivo primero el de hacernos conocer los instrumentos de los cuales se sirven (p.26).

En la escuela el estudio literario no lleva a la reflexión sobre la condición humana o sobre la sociedad o el individuo, tampoco sobre el amor o sobre el odio, etc., sino sobre las nociones críticas. Es decir, no se aprende sobre lo que hablan los textos literarios, sino sobre lo que dicen los críticos (p. 27). Como dijo Cortázar (1981), «ninguna reseña teórica puede sustituir la obra en sí». Por ello, ante este escenario de la enseñanza de la literatura, se hace necesario rescatar su estudio, bien como el análisis profundizado de las obras literarias.

Al comparar la metodología de enseñanza de literatura a la utilizada en otras asignaturas, Todorov defiende el ejemplo de la Historia, ya que de hecho en la escuela se enseña Historia y no un método de investigación histórica. Pues bien, esto debería aplicarse también a la literatura. Sin embargo, la orientación actual de esta enseñanza, tal como se refleja en los programas, es toda hacia el «estudio de la disciplina» (como en la física y química), mientras que deberíamos preferir orientarnos hacia el «estudio del objeto» (como en la historia). La realidad es que al ingresar a la enseñanza media el alumnado debe ante todo lograr «dominar las nociones esenciales de género y registro», así como «situaciones de enunciación». En otras palabras, debe comenzar el estudio de la semiótica y la pragmática, la retórica y la poética. Sin embargo, sin pretender desprestigiar estas disciplinas, podemos preguntarnos: ¿es necesario hacer de este enfoque la materia principal de estudio en la escuela? Todos estos objetos de conocimiento son construcciones abstractas, conceptos forjados por el análisis literario, para

acercarse a las obras, con todo, ninguna se refiere a lo que dicen las obras mismas, su significado, el mundo que evocan.

Según Todorov, la literatura no nace en el vacío sino en el centro de un conjunto de discursos vivos y comparte con ellos numerosas características. Así, la literatura debe ser considerada como un bien del que todos tenemos derecho (p. 22). Sus reflexiones se muestran pertinentes e importantes para alertarnos con respecto a nuestra práctica docente con la enseñanza de la literatura. Además, nos ayudan a comprender que el lugar de la literatura en la escuela debe ser distinto al del que ocupa en la universidad, ya que son instituciones distintas, con objetivos diversos.

## 2.2 La lectura e interpretación textual

Blancafort y Valls (2001) tratan sobre el proceso de la lectura, disertan brevemente sobre los modelos *ascendente* (*bottom up*) y *descendente* (*top down*), pero no vamos a detenernos en ellos, tampoco en modelos más antiguos. Lo que nos interesa aquí es el modelo *interactivo* del proceso lector, que se ha desarrollado «desde los avances en los estudios de la semiótica, la pragmática, la ciencia cognitiva, la inteligencia artificial y la literatura textual» (p. 84).

Las autoras enumeran las particularidades y las hipótesis más recientes respecto a la reflexión sobre la lectura, bien como los procesos involucrados en ella: **a)** El lector actúa como protagonista/sujeto activo de la lectura, bien como en la construcción del sentido del texto, «a partir de las instrucciones que recibe del texto», y también establece «una interacción comunicativa con el autor del texto»; **b)** El lector «activa en su mente los conocimientos que posee para seleccionar de entre ellos los más adecuados para la interpretación del mensaje que le llega», pues «la lectura se nutre en parte de la descodificación de signos y pistas del texto y en parte de los conocimientos previos». El proceso inferencial «pone en marcha su conocimiento del mundo para movilizar expectativas e hipótesis y para seleccionar de entre las posibles interpretaciones aquella que se incluye mejor en su estructura mental previa». «Desde el punto de vista de las operaciones mentales, la atención», y especialmente la memoria actúa para dar sentido e interpretar enunciados; **c)** «El estudio de la inteligencia artificial» sirve «de modelo para comprender los procesos de transmisión de información. [...] La mente humana funciona cognitivamente como un sistema inteligente que es capaz de procesar» la información más relevante «con un mínimo esfuerzo y un máximo rendimiento»; **d)** El estudio de los textos aporta evidencias «que permiten postular que existen componentes textuales que favorecen la comprensión». «Los esquemas estructurales (principalmente de la narración, pero también de la argumentación, la conversación, etc.), al tiempo que organizan el texto, favorecen su interpretación eficaz». (p. 84, 85).

Entendemos la lectura de forma general, especialmente de obras literarias, como una poderosa herramienta para el proceso de formación de nuestra personalidad y el conocimiento profundo del mundo que nos rodea y de nosotros mismos. A través de ella se logra el desarrollo de la capacidad analítica y el pensamiento crítico. Por tanto, es una actividad activa, pues leer es interactuar con el texto.

## 2.3 La narración

Nos conviene explotar brevemente sobre la narración, pues los géneros breves elegidos para nuestra propuesta didáctica pertenecen a este modo de organización del discurso. Blancafort y Valls (2001), afirman que la narración «es una de las formas de expresión más



utilizadas por las personas» (p. 270), dado que el ser humano, entendido como ser cultural y social, ha recurrido a ella para hablar de sus orígenes o cuando necesita explicar algo.

La narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más «distantes» u «objetivas» que pueden ser la definición o la explicación. Narramos para informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entretener...

Un ejemplo de eso es el cuento popular «que forma parte de la tradición de todos los pueblos, primero oral;» recogido posteriormente «a través de la escritura», y que sigue siendo una de las primeras y principales fuentes de entretenimiento para niños y adultos, y sirve para vincular una generación con otra. La narración, por tanto, es un elemento «básico y fundamental en la transmisión cultural» (p. 270).

Cienfuegos (2014) defiende que «con la narrativa podemos trabajar tantos aspectos puramente lingüísticos como culturales, trabajar la creatividad y la interculturalidad, y todo de forma más o menos lúdica según las actividades que se propongan». Asimismo:

Los textos narrativos no sólo presentan estructuras que les resultan familiares a nuestros alumnos, sino que además presentan rasgos lingüísticos que les permiten reconocerlos fácilmente. Por otra parte, permiten aplicar procesos analíticos y sintéticos de resumen, descubrimiento de los elementos narrativos básicos (personajes, acción, escenario...) y practicar los procedimientos de comprensión lectora así como la expresividad en la lectura; además, cada vez que trabajamos con un texto perteneciente a este género podemos revisar todas las estructuras gramaticales que aparezcan facilitando ejercicios específicos complementarios para reforzar los conocimientos si lo consideramos necesario. (JOUINI, 2008, p.158 apud CIENFUEGOS, p.26).

Por eso, elegimos géneros narrativos breves para trabajar en las clases de ELE, algunos de los cuales aquí presentamos.

## 2.4 El cuento

Según el Diccionario de la Real Academia Española<sup>3</sup>, cuento es una «narración breve de ficción»; un «relato, generalmente indiscreto, de un suceso»; e incluso una «relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención». De forma sencilla, es lo que se narra y surgió de la necesidad básica del ser humano de contar historias para divertir y divertirse.

Según Matos y Oqueranza (2005), el origen del cuento se remonta a tiempos tan lejanos que es difícil decirlo. Se sabe, sin embargo, que los más antiguos e importantes creadores de cuentos que se conocen hoy en día fueron los pueblos orientales. Es por ser una necesidad humana tan básica y espontánea, considerándola un elemento estimulante y creativo, que elegimos el cuento como una de las herramientas de trabajo en el proceso de enseñanza de nuestras clases de ELE.

Cortázar, además de escribir diversos cuentos inolvidables, también fue un gran teórico de lo fantástico. En su texto *Algunos aspectos del cuento* (1981), camina hacia la definición del cuento:

---

<sup>3</sup> Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/cuento>. Acceso en: 30 de Septiembre de 2022.

[...] un cuento, en última instancia, se mueve en ese plano del hombre donde la vida y la expresión escrita de esa vida libran una batalla fraternal, si se me permite el término; y el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia.

El cuento, así como la fotografía, es una «aparente paradoja», en la que se recorta «un fragmento de la realidad, fijándole determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia, como una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara». El cuento, se puede decir, es una imagen que toma vida, en que resucitan sus figurantes y nos ofrecen lo interesante, lo que les palpita en un momento determinado.

También señala que se suele comparar el cuento con la novela para comprender su carácter peculiar:

[...] la novela y el cuento se dejan comparar analógicamente con el cine y la fotografía, en la medida en que una película es en principio un “orden abierto”, novelesco, mientras que una fotografía lograda presupone una ceñida limitación previa, impuesta en parte por el reducido campo que abarca la cámara y por la forma en que el fotógrafo utiliza estéticamente esa limitación. (CORTÁZAR, 1981)

Destaca también que el cuento posee tres elementos básicos: la **significación**, que «no puede tener sentido si no la relacionamos con» la intensidad y la tensión, «que ya no se refieren solamente al tema sino al tratamiento literario de ese tema, a la técnica empleada para desarrollar el tema»; la **intensidad**, que «consiste en la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias, de todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige»; y la **tensión**, de la que el tiempo y el «espacio del cuento tienen que estar como condenados», es decir, «sometidos a una alta presión espiritual y formal para provocar esa “apertura”» al lector, pues es responsable por capturar su atención, y «debe manifestarse desde las primeras palabras o las primeras escenas». El cuentista cuenta con un único recurso, que es «trabajar en profundidad, verticalmente, sea hacia arriba o hacia abajo del espacio literario». Así, aunque el cuento se limita físicamente, se trata de un texto demasiado profundo y que posibilita que el lector recorra el mundo de la imaginación.

## 2.5 El microrrelato

Funes (2011) en su artículo titulado «El Microrrelato en la Clase de ELE. Aplicación didáctica» tiene como objetivo central «comprobar cómo el microrrelato» «puede servir como recurso didáctico» en las clases de ELE, gracias a las posibilidades que ofrecen sus características retóricas: «brevedad, final abrupto, ironía, humor, motivos universales, intertextualidad, estructuras gramaticales sencillas, etc.» (p. 3). Además, el microrrelato funciona como un elemento motivador para nuestros alumnos, ya que es un género en expansión, y cada vez cuenta con más lectores debido a su difusión en Internet, gracias también a su formato que nos permite insertarlo en páginas web, blogs, etc.

Funes trae algunas de las posibles terminologías para este género relativamente nuevo, pero que tiene tradición literaria. Son ellas: «minicuento, microrrelato, minitexto, nanocuentos, microficción, textículo, relato enano, arte pigmeo, cuento gota, relato hiperbreve...». Todos estos términos se refieren a la característica esencial del género, es decir, su brevedad. Violeta Rojo (2010) define el microrrelato como siendo «aquella narración breve, ficcional, con un desarrollo accional condensado y narrado de una manera rigurosa y económica

en sus medios con carácter proteico, de manera que puede adoptar diferentes formas» (2010, apud FUNES, 2011, p. 10).

De todos esos términos posibles, Rojo y Funes optaron por microrrelato, así como nosotras para este trabajo, porque es el «que más se ajusta a la esencia de los textos a los que hace referencia» (CIENFUEGOS, 2014, p. 6), pues microrrelato, según Fernando Valls, «apela tanto a la imprescindible brevedad como a la vigorosa narratividad». (ROJO, p. 12, apud FUNES, p. 10)

El Diccionario de la Real Academia Española<sup>4</sup>, define, de forma nada precisa, el microrrelato como un «relato muy breve». Cienfuegos (2014) propone también «una definición muy elemental del género», pues explica que «no existe acuerdo teórico al respecto». Algunos autores como Irene Andres-Suárez (2007) y David Roas (2008), defienden «que el microrrelato es un género propio», y Cienfuegos se siente más afín a las ideas de esos autores, que «defienden la entidad propia del microrrelato como género, no tanto por su extensión, como por las características estructurales derivadas de esta –o de las que deriva esta».

Por otro lado, otros autores defienden «que se trata de un subgénero del cuento». Pero Cienfuegos no se detiene a esa discusión, pues sea como fuera, «lo que importa en este caso es que este grupo de textos breves [...] pueden funcionar en clase de ELE tan bien como formas narrativas más extensas, o incluso mejor» (p. 7).

Otra dificultad que impide la precisión en definir el microrrelato es su longitud. Algunos autores como Enrique Anderson Imbert (1992), «aficionados a las estadísticas dividen los géneros narrativos atendiendo al número de palabras: Novela, con un mínimo de 50 000 palabras. Novela corta, de 30 000 a 50 000 palabras. Cuento, de 2000 a 30 000 palabras. Cuento corto, de 100 a 2000 palabras». (p. 34, apud CIENFUEGOS, p. 8). De esta forma, «se entiende que el espacio [...], esas cien palabras, quedarían reservadas al ámbito del microrrelato» (p. 8). Sin embargo, otros autores añaden uno o dos centenares más. Por tanto, tampoco hay consenso respecto a esa cuestión.

Hay otra concepción, igualmente discutible, «que propone para el microrrelato una extensión máxima de una página, independientemente del tamaño del papel o la fuente de letra». Para esta visión no importa tanto la extensión, «sino el hecho de que la totalidad del texto se pueda abarcar de un solo golpe de vista y se pueda leer de una sentada, sin cambios de página que rompan el ritmo creado por el microrrelato» (THOMAS 1992, apud CIENFUEGOS, p. 8). A Cienfuegos le parece más interesante esta alternativa, ya que presenta lo que diferencia el microrrelato y el cuento. «mientras que este admite pausas y rupturas del ritmo, aquel debe ser leído de una vez sin interrupciones para causar efecto» (p. 8). El autor explica más sucintamente las características del microrrelato:

[...] no hay partes, no hay planteamiento, nudo y desenlace; ni clímax ni anticlímax. [...] es un todo narrativo que solo tiene sentido si se lee de principio a fin. En una novela, o incluso en un cuento, podemos detenernos al cabo de unas páginas y decir «hasta el momento ha sucedido esto» o «la historia trata de lo siguiente»; podemos secuenciar los hechos, hacer cortes y trazar toda una estructura interna. En un microrrelato no. Este solo tiene entidad narrativa como totalidad, y en este sentido, tiene una intensidad que no es comparable a la de ninguna otra forma de literatura, golpea directamente a la conciencia del lector de una sola vez. (CIENFUEGOS, p.9)

Así como definimos el cuento confrontándolo con la novela, debemos caracterizar el microrrelato comparándolo con el cuento.

---

<sup>4</sup> Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/microrrelato>. Acceso en: 30 de septiembre de 2022.

De modo que, si ya es un hecho incontestable que dentro de la narrativa tenemos la novela y, por debajo de esta en extensión, el cuento, tendremos que definir el microrrelato como aquel grupo de textos narrativos breves que, bien sea por extensión, bien por estructura, no pueden ser considerados cuentos. (p. 9)

Lagmanovich (1999) «[...] dice que en el cuento lo normal es que se dé una estructura de exposición, complicación, clímax y desenlace, mientras que en la microficción todo parece desenlace. El segundo rasgo esencial del microrrelato es la elipsis». La cual podría ser «consecuencia de la brevedad del género, bien como causa de la misma; en cualquier caso, [...] es un proceso que está presente en la minificción más que en cualquier otra forma narrativa» (p. 10). Así, su presencia es imprescindible para caracterizar el microrrelato.

Sintetizando de forma expresiva la diferencia entre el microrrelato y el cuento, Cienfuegos aporta «que mientras que en este llegamos al desenlace de un suceso que se narra», aquel posee un desenlace en el que «no sucede nada en el mundo, sino en la mente del escritor (y a veces en la del lector cómplice)» (KOCH, 2000, p.23, apud CIENFUEGOS, p. 10). De este modo, el microrrelato exige mucho más del lector, pues muchas informaciones no están explicitadas en el texto, o están solamente en la cabeza del autor o en la cabeza del lector. La definición adoptada por Cienfuegos para el microrrelato es que se trata de «todo [...] texto narrativo breve en el que lo que se cuenta esté concentrado en un todo unitario y determinado por la elipsis. A efectos prácticos, se tratará siempre de textos que no superen la extensión de una página [...]» (p. 11).

### **3 La literatura breve en la clase de ELE**

En nuestras investigaciones no encontramos estudios que traten específicamente sobre la literatura breve, bien como su concepto y características o cuáles géneros forman parte de su abanico. Por ello, adoptamos el concepto general de la literatura, presentado en la introducción. Tenemos que forman parte de ella los textos literarios cortos, que no exigen mucho tiempo de lectura, tales como todos los géneros mencionados trabajados en el Proyecto de monitoreo.

Antes de adentrarnos en nuestra propuesta didáctica, es importante reflexionar sobre las dudas que surgen en la elección del texto literario, pues muchas veces los profesores nos encontramos delante de un gran desafío: elegir los textos ideales para trabajar con nuestros alumnos. En el proceso de escoja surgen muchas preguntas: ¿Será demasiado largo el texto?, ¿Lo trabajaré por completo o solo unos fragmentos?, ¿Les gustará a los alumnos?, ¿Será adecuado para su nivel?, entre otras.

Con respecto a la selección de idóneos textos literarios para la clase de ELE, Juan Cervera (1993, apud CIENFUEGOS, p. 24) plantea que todo texto elegido debería cumplir cinco funciones básicas: trabajar la lengua, la creatividad, divertir, proporcionar al alumnado modelos de comunicación expresivos y proporcionar información cultural.

Por ello, creemos que el microrrelato y el cuento, se tratan de auténticos materiales llenos de muestras de cultura, y su propio carácter de relato breve propicia el desarrollo no solo de las habilidades de lectura y escritura, sino que también nos ayuda a incentivar a los estudiantes de ELE en la competencia literaria.

Matos y Oqueranza (2005) señalan que a lo largo del tiempo el papel del texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido cambiando a causa del surgimiento de nuevos modelos metodológicos. Con ello, en un primer momento había el método gramatical, el cual utilizaba la traducción como recurso básico para el aprendizaje de la LE. Luego, con el modelo estructural, el texto literario cayó en desuso en las clases, porque se pretendía ir más

allá de la etapa anterior, tampoco fue fácil integrarlo en un sistema donde la clasificación sistemática de estructuras y vocabulario se convirtió en el principal objetivo a alcanzar.

En principio, el enfoque comunicativo no le dio mucha relevancia a lo literario, no obstante, en los últimos años este escenario está cambiando y surge la necesidad de tratar el lenguaje en su totalidad del discurso oral y escrito. Aunque estamos delante de una revalorización de lo literario, todavía el trabajo con el texto literario muchas veces sigue siendo muy limitado y su utilización se justifica únicamente como pretexto para el estudio de aspectos gramaticales o como tema para prácticas de conversación y escritura.

Martínez (2011) reflexiona sobre el papel de la literatura en las clases de ELE, primeramente, con respecto a «si la literatura sólo se usa en las clases para aprender lengua, entonces podemos» cuestionarnos: «¿para qué elegir un texto literario?, o mejor dicho, ¿por qué?, ¿qué motivo nos lleva a ello?, ¿es un adorno?, ¿es distendido?, ¿queda muy bien en nuestras clases después de tanta gramática?» (p. 58), entre otras miles de preguntas.

Martínez señala que muchas veces en las clases «el texto literario no funciona como literario, sino como soporte para otras exploraciones didácticas» (p. 59). Según Landero (1999 apud MARTÍNEZ),

si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma.

En segundo lugar, si sólo se usa el texto literario para aprender literatura, es necesario «precisar qué se entiende por ello», pues se puede con eso «sacralizar el texto literario” o confinar su uso a «cursos específicos de literatura», de los cuales los alumnos extranjeros no serían el público alvo, sino los nativos, dado que el enfoque no sería la enseñanza del español. Martínez dice que,

podemos diferenciar, por un lado, entre el estudio de la literatura donde el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural; y, por otro, el uso de literatura como recurso en el aprendizaje de una L2, es decir, como recurso lingüístico y “lengua en uso”. (p. 59)

Dadas esas reflexiones, Martínez defiende, y estamos de acuerdo, que la literatura puede servir «para ambas cosas: para aprender lengua y literatura». Por tanto, podemos pensar en un enfoque más inclusivo e integrador. No cabe duda de que la literatura no solo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar simultáneamente la lengua y la cultura del país, lo que contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumnado y al mejoramiento de su competencia comunicativa. Sin perder de vista que estamos enseñando una lengua extranjera, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más de la lengua, siguiendo Sitman y Lerner (1996, apud MARTÍNEZ, p. 59), que ven el aprendizaje de lenguas y de la literatura como «dos aspectos de una misma actividad». Esto es lo que hacemos en nuestra propuesta didáctica.

Umberto Eco (2001) afirma «que una de las funciones de la literatura en la vida individual y social es que “mantiene en ejercicio a la lengua”»(ECO, apud MARTÍNEZ, p. 59). Por tanto, en el campo de ELE, sería deseable intentar entrelazar lengua y literatura, defender tal conexión como función formativa y de aprendizaje lingüístico-comunicativo. En definitiva, «verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura».

Por fin, Funes (2011), afirma que el texto literario puede cumplir algunas de las siguientes funciones en su exploración didáctica:

- Como materiales para tratar algún aspecto lingüístico, textual o gramatical.
- Como lectura intensiva, desarrollar alguna microhabilidad de lectura.
- Como lectura extensiva, desarrollar hábitos y actitudes, fomentando el gusto por leer en la lengua meta.
- Como material para obtener información sobre algún tema, que después será debatido o trabajado. (p.26)

O sea, el abordaje clásico/tradicional del texto literario en clase con la crítica literaria y el estudio de la estructura textual, además de la lectura con vista a formar un gusto por el arte literario.

### 3.1 El cuento en la clase de ELE

Las autoras Matos y Oqueranza (2005) señalan que se pueden crear diferentes actividades teniendo como base a tres fases distintas: la fase que antecede a la lectura, «la lectura propiamente dicha y la fase posterior a la lectura». En ese sentido, disponemos de diversas posibilidades de creación de actividades a partir del cuento, todas planeadas con el objetivo de practicar las habilidades lingüísticas básicas. Asimismo con la finalidad de introducir la realidad del cuento en el proceso de aprendizaje y así motivar a los alumnos y acercarlos a la literatura hispánica.

A continuación proponemos algunas acciones y actividades que se pueden realizar antes, durante y después de la lectura del cuento:

- 1) **Pre-lectura:** proponemos actividades de motivación; de conocimiento del tema, bien como de acercamiento a la época y al autor (si es conocido), y los propios estudiantes pueden buscar este tipo de información; de trabajo de léxico; y luego, con base en el título, se pueden crear hipótesis sobre el tema a tratar; anticipar el vocabulario que aparecerá en el texto, etc.
- 2) **Durante la lectura:** es posible observar las muestras de estilo del autor, aprender vocabulario, delimitar los aspectos físicos y psicológicos de los personajes, usar la creatividad al completar textos u oraciones incompletas y reconocer la estructura del cuento. Esa fase se centra en la comprensión de puntos fundamentales del texto. Cabe resaltar que para comprender la obra de forma más profundizada, es necesario leerla por lo menos tres veces, la primera en silencio, la segunda intentando observar aspectos más puntuales del texto y la tercera, trabajando el texto en su integralidad.
- 3) **Post-lectura:** se puede trabajar la deducción de reglas gramaticales y de léxico, actividades interactivas y lúdicas (juegos, etc.), y en ese momento es esencial trabajar las demás destrezas lingüísticas. Algunas sugerencias de actividades posteriores a la lectura son: hacer un resumen; reescribir la historia (crear una versión modernizada) o darle un nuevo final; contar la historia desde el punto de vista de uno de los personajes; hablar de la propia experiencia, si se identifican con alguno de los personajes; desprender alguna enseñanza de la historia o crear una moraleja, etc.

### 3.2 El microrrelato en la clase de ELE

Funes (2011) defiende que «las actividades relacionadas con la lectura y escritura de microrrelatos constituyen una indudable labor pedagógica que podemos trasladar a las aulas de español como lengua extranjera» (p. 3). Al justificar su uso en las clases de ELE, señala que las «características genéricas» del microrrelato «nos darían una serie de razones didácticas»,

tales como: la brevedad; la intertextualidad; la modernidad y actualidad; el fragmentarismo; porque posee «construcciones sintácticas sencillas»; presenta la «posibilidad de adecuarse a distintos niveles de aprendizaje»; el estilismo; la creatividad; fácil difusión, etc. (p. 9). Porque presenta esas y muchas otras características favorables a la explotación del microrrelato en las clases de ELE, la autora defiende «que [...] puede fomentar la lectura de textos literarios en español y el aprendizaje de la lengua, partiendo de un texto real y literario como expone lingüístico».

Además, es importante destacar el factor afectivo: no solo su brevedad ayuda al alumno a perder algo del miedo a leer un texto en lengua extranjera, sino que, al terminarlo, «siente que ha sido capaz de leer un texto completo, con principio y final, sin cortes ni adaptaciones», y esto siempre es motivador (FUNES 2012, p. 8, apud CIENFUEGOS, 2014, p. 38).

Por todas esas características del microrrelato, según Tomassini y Maris, su utilización posibilita construir un espacio perfecto «para la práctica de la comprensión lectora, así como construir un atractivo estímulo para las actividades de producción textual y la reflexión metalingüística sobre aspectos estructurales, semánticos y socio-pragmáticos de los textos». (apud CIENFUEGOS, p. 38).

Respecto a la creatividad, Cienfuegos afirma que los microrrelatos parecen, «[...] las mejores propuestas de escritura creativa que se pueden llevar a un aula de ELE». Dado que por su brevedad, no serán muy exigentes, y por su carácter híbrido entre narración y poesía, los alumnos podrán verter su personalidad en los microrrelatos más o menos, según lo que quieran. En conclusión, para Cienfuegos, así como para nosotras, «el microrrelato constituye un tipo de texto literario completo, versátil y solvente para llevar al aula de ELE de manera regular» (p. 38) y desarrollar todo tipo de habilidades.

## 4 PROPUESTA DIDÁCTICA

### 4.1 El Proyecto «Monitoreo de Lengua Española Semestres Iniciales (nocturno)»

El Proyecto de monitoreo, es un trabajo más amplio, en que hay un acompañamiento de los alumnos con respecto a los contenidos gramaticales estudiados en las asignaturas Español I: Lengua y Cultura (HC0919) y Español II: Lengua y Cultura (HC0920). También realizamos diferentes actividades dirigidas a la pronunciación y conversación en español, además del taller «El aprendizaje de ELE mediante diferentes géneros de la literatura breve».

En las clases del taller, las cuales se realizan a través del *Google Meet*, los sábados de las 5pm a las 6:30pm, trabajamos diferentes géneros de la literatura breve en lengua española: el refrán, el dicho popular, la fábula, el microrrelato y el cuento. Es decir, explotamos desde textos más cortos hasta textos más largos, pero que todavía son breves. Todos son géneros que posibilitan adentrarse en aspectos culturales del mundo hispano (sabiduría popular, etc.) con una lectura breve. La elección de esos géneros de la literatura breve ha tenido en cuenta el poco tiempo que los alumnos disponen para estudiar fuera de las clases de la universidad. Así, trabajar textos cortos, que no necesitan mucho tiempo de lectura, pero que a la vez posibilitan trabajar diferentes aspectos, sean culturales, de la lengua española o literarios, se muestra bastante factible.

Por tanto, el objetivo central del taller es desarrollar actividades con esos géneros y así dotar a los alumnos de los niveles iniciales de las herramientas necesarias para comunicarse en español. Luego, nuestra propuesta didáctica para el Monitoreo, explota las cuatro destrezas lingüísticas, pero especialmente la comprensión lectora al trabajar los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

## 4.2 Contextualización general

El grupo meta son los discentes de los semestres iniciales del curso de Letras Español nocturno de la Universidad Federal de Ceará (UFC), así esta propuesta ha sido ideada para un nivel A2 (iniciante), conforme clasificación del MCER. Aunque el cuento elegido no fue escrito para atender al público de estudiantes extranjeros, las actividades propuestas se adecuan a su nivel.

Presentamos a continuación una secuencia didáctica, cuya **metodología** tiene el objetivo de desarrollar las 4 destrezas lingüísticas, especialmente la comprensión lectora. Pero las actividades están basadas en un enfoque comunicativo, cuyo fin último es capacitar a los alumnos a utilizar la lengua para comunicarse incluso en contextos reales fuera del aula.

## 4.3 Secuencia didáctica

Tema: El Cuento Fantástico	
Nivel: A2 (iniciante) Duración: Tres clases de 1h30 Texto (s) trabajado (s): <i>Casa Tomada</i> (Julio Cortázar)	
<p><b>Clase 1</b></p> <p><b>Enfoque:</b> Comprensión lectora y expresión oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Pre-lectura:</b> a partir del título del cuento, pedir que los alumnos discutan de qué creen que se trata el cuento. Trabajar las posibles significaciones para la expresión «tomar una casa» (15 min)</li> </ul> <p><b>Preguntas orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué significa el título y qué sugiere sobre el argumento de la historia?;</li> <li>- ¿Cuál significado para «tomar una casa» les parece más adecuado?</li> </ul> <p style="text-align: center;">Coger Ocupar por la fuerza Encargarse una persona de algo Recibir Comer/beber Alquilar Elegir</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Primera Lectura:</b> pedir que cada alumno lea individual y silenciosamente el cuento para conocer y comprender, al menos en partes, de qué se trata. (20 min)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Segunda lectura:</b> pedir que los alumnos lean el cuento en voz alta. Esa lectura tiene la finalidad de comprender los puntos principales del texto y sanar dudas del vocabulario. (30 min)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Tercera lectura:</b> pedir que los alumnos presten atención al entorno en que se pasa la historia y en ese momento</li> </ul>



	trabajar los espacios de la casa (vocabulario de casa/hogar). (25 min)
<b>Clase 2</b>  <b>Enfoque:</b> Comprensión auditiva y expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>El cuento y el autor:</b> exponer sobre el cuento fantástico y sobre el escritor Julio Cortázar. (20 min)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Actividad auditiva:</b> exhibir el video de la historia del cuento (20 min).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Actividad oral:</b> Discutir con los alumnos sobre el video, las imágenes, la actuación, etc. (10 min)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Actividad de gramática y vocabulario:</b> Trabajar vocabulario de la rutina de los hermanos; verbos en pretérito indefinido. Pedir que los alumnos recuenten las partes principales de la historia. (40 min)</li> </ul> <p><b>Preguntas orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué hace Irene cuando termina de hacer las tareas de la casa?</li> <li>- ¿Qué palabras están relacionadas con su afición?</li> <li>- ¿Qué afición tiene el narrador-protagonista? ¿De qué se queja?</li> <li>- Parece que los dos hermanos llevan una vida muy rutinaria. ¿Qué hacen durante el día?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por la mañana;</li> <li>- Por la tarde;</li> <li>- Los sábados.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Clase 3</b>  <b>Enfoque:</b> expresión escrita y oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Charla inicial:</b> recordar con los alumnos la historia del cuento. (10 min)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Actividad de escritura creativa:</b> separar los alumnos en parejas o tríos. La actividad consiste en escribir una continuación para la historia del cuento, bien como lo que pudo haber ocurrido con los hermanos, a través del sitio web de escritura colaborativa «<i>Meetingwords</i>». (50 min)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Actividad oral:</b> Pedir para que las parejas o tríos compartan con el gran grupo la continuación de la historia que han inventado. (30 min)</li> </ul>
<b>Referencias</b>	CASA tomada, Julio Cortázar. 2017. 1 video (15 min). Publicado por el canal UPNAjusco. Disponible en: <a href="https://youtu.be/9TBt3W-Hy18">https://youtu.be/9TBt3W-Hy18</a> . Acceso en: 30 de septiembre de 2022.

	CORTÁZAR, J. <b>Casa tomada</b> . Sudamericana, 1971.  MEETINGWORDS. Disponible en: <a href="http://meetingwords.com/">http://meetingwords.com/</a> . Acceso en: 30 de septiembre de 2022.
--	---

## 5 CONCLUSIÓN

Creemos haber cumplido el objetivo de mostrar, por un lado, la importancia del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE y, por otro lado, explotar las inmensas posibilidades que nos ofrece este tipo de material. Además, las reflexiones aportadas por medio de los autores estudiados, contribuyen con la valorización de la literatura breve en la escuela y en la universidad.

Con la aplicación de la secuencia didáctica, observamos que trabajar géneros literarios breves como recursos didácticos es una forma muy eficaz de desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión lectora; la expresión oral; la expresión escrita y la comprensión auditiva. Además, la realización de las actividades propuestas posibilita la ampliación del vocabulario/repertorio lingüístico-cultural de los alumnos y de esta forma pueden comunicarse con mayor confianza en lengua española.

Sin lugar a dudas la experiencia con el taller ha sido muy enriquecedora, pues facilitó el intercambio de conocimientos y experiencias personales con los alumnos, quienes lo acogieron y se involucraron en la realización de todas las actividades propuestas.

## REFERENCIAS

- BLANCAFORT, H. C.; VALLS, A. T. **Las cosas del decir**: Manual de análisis del discurso. Provença: Editorial Ariel, 2001.
- CIENFUEGOS, J. F. 2014. **El empleo del microrrelato en la enseñanza de ELE**. Universidad de Oviedo.
- CORTÁZAR, J. **Algunos aspectos del cuento**. Barcelona: Tusquets, 1981.
- FUNES, A. L. **El microrrelato en la clase de ELE**. Aplicación didáctica. Memoria final de Máster, Universidad Pablo de Olavide. 2011.
- MARTÍNEZ, B. S. Texto y literatura en la enseñanza de ELE. In: **Del texto a la lengua**: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 2011. p. 57-68.
- MATOS, M. A. de Las H. de Z.; OQUERANZA, M. J. M. Explotación de un cuento para la clase de ELE. **Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro**, 2005.
- TODOROV, T, 1939. **A Literatura em Perigo**. Traducción de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p.

# A EXCLUSÃO DO LIVRO DE LÍNGUA ESPANHOLA DO PNLD: IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS

Emly Lima Araújo<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil faz parte do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) e mantém relações de livre comércio com os países associados. Entre estes existe um acordo de colaboração que facilita a entrada e a saída de pessoas, seja para turismo, educação ou trabalho. Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai foram os pioneiros no Tratado de Assunção, depois foram incluídos Peru, Chile, Bolívia e Equador, a Guiana e o Suriname participam das reuniões, mas ainda não são estados associados. A Venezuela aderiu em 2012, mas encontra-se suspensa por violar a Cláusula Democrática do Bloco. Dos países que compõem este acordo só o Brasil não fala espanhol, com esta proximidade é importante que os brasileiros dominem esta língua para que haja uma facilidade maior de acesso às oportunidades que este acordo pode trazer à população.

Visando uma maior proximidade com esses países e objetivando cumprir uma das determinações do acordo, em 2005 foi aprovada no Brasil a lei 11.161 que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas brasileiras, a partir dessa lei novos cursos superiores foram criados para atender a demanda de profissionais, em 2011 o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) passou a selecionar e aprovar coleções didáticas para dar suporte aos professores e alunos e as secretarias estaduais aumentaram a quantidade de vagas para professores em seus concursos públicos.

Porém, em 2017, o então presidente da República Michel Temer, revogou a lei 11.161 e com a posterior publicação da lei 13.415/2017 tornou a Língua Inglesa de oferta única e obrigatória e permitiu que a Língua Espanhola fosse ministrada de acordo com a disponibilidade do sistema de ensino. As consequências dessa medida vêm afetando profundamente o acesso dos alunos, além de causar um enorme retrocesso no ensino do espanhol, pois alguns estados não oficializaram a oferta em suas grades curriculares.

O efeito cascata vai se tornando maior com a aprovação, em 2018, da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que traz em seu texto final a confirmação das leis anteriores que foram publicadas e arremata a exclusão do espanhol, sendo assim, o PNLD seguinte (previsto para o triênio 2021/2022/2023) já não apresenta na sua chamada as coleções de Língua Espanhola para escolha dos professores. Surgem então os seguintes questionamentos, quais materiais serão utilizados pelos professores das escolas que optem por seguir oferecendo a Língua Espanhola aos seus alunos? Como os alunos vão se preparar para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) caso escolham fazer a prova de espanhol?

Para solucionar esses questionamentos será feita uma pesquisa quantitativa dos dados obtidos com dois questionários que serão aplicados com professores e alunos da rede estadual de educação do estado do Ceará, esse material vai fornecer os subsídios necessários para fundamentar a importância ou não do livro didático de espanhol permanecer no PNLD, apesar da não obrigatoriedade do ensino. A aplicação do questionário foi bem limitada devido à pandemia pela qual o mundo inteiro está passando e que impossibilitou uma pesquisa de campo mais aprofundada como estava previsto inicialmente.

---

<sup>1</sup> Professora de espanhol do IFCE. Mestra em História e Letras pela FECLESC/UECE. Fortaleza-CE. emlyuchoa@gmail.com

## **2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Fazendo um rápido histórico dos programas e planos governamentais relacionados à educação iniciamos em 2014 com a publicação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), esse plano teria uma vigência de 10 (dez) anos e estava constituído por 20 (vinte) metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica no país, dentre essas metas 4 (quatro) estavam relacionadas à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visando uma maior conexão e alinhamento entre os planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Ainda nesse ano, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que teve como resultado final um documento norteador com as propostas e reflexões para a educação brasileira, que findou sendo um referencial para a mobilização em prol da BNCC.

Em 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular reunindo assim, todos os assessores e especialistas responsáveis pela construção do documento. Em setembro de 2015 foi disponibilizada a 1ª versão da BNCC e a partir dessa publicação foram emitidos diversos relatórios e pareceres. No final de 2015 aconteceu uma intensa mobilização nas escolas de todo o país para discutir essa versão do documento preliminar, essa ação ficou conhecida como “o dia D da BNCC”.

A partir dessas análises a segunda versão da BNCC foi concluída e divulgada em maio de 2016, em agosto do mesmo ano aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas convocados para debater essa versão recém publicada. Esses seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Logo após esse evento a 3ª versão da base começou a ser elaborada tomando como base a versão 2 e de forma colaborativa com as opiniões dos profissionais que participaram dos seminários.

Somente no ano de 2017 a versão final da BNCC foi concluída e entregue ao CNE (Conselho Nacional de Educação), a partir da sua homologação foi iniciado o processo de formação e capacitação dos profissionais de educação e o apoio aos sistemas de Educação, tanto estaduais quanto municipais, para que fosse feita a devida adaptação e elaboração dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017 o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, fez a homologação da versão final da BNCC, vale ressaltar que essa versão compreendia somente a parte do texto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Em abril de 2018 foi entregue a seção relacionada ao Ensino Médio e no dia 02 de agosto professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês para debater a publicação e preencheram formulários sugerindo mudanças e adequações ao documento, todo esse preenchimento foi feito online. No final desse mesmo ano, o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou a base do Ensino Médio e a partir de então o Brasil tem um documento que prevê todas as aprendizagens da Educação Básica, independente da região.

Na etapa relativa ao Ensino Médio o documento deixa claro que a língua estrangeira que vai ser ofertada em caráter obrigatório é a Língua Inglesa, pois é considerada “como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade”. Assim, a Língua Espanhola é excluída do documento e é deixada a critério da região, estado ou município que queira ofertá-la aos seus alunos.

## **3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) o material didático:

é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros.

Com a publicação da Portaria nº 28, de 1º de dezembro de 2005, o secretário de educação básica possibilitou a aquisição e distribuição de material didático de Língua Espanhola para os professores do Ensino Médio. Com esta portaria os professores da rede pública tiveram acesso a exemplares de alguns livros, gramáticas e dicionários. Estas obras foram pré-selecionadas por uma comissão de sete especialistas que foram convidados pelo Ministério da Educação para escolher dentre os livros inscritos pelas editoras quais seriam encaminhados para as escolas. Este material foi distribuído para os professores no ano de 2006, após um levantamento de quais escolas ofertariam a língua espanhola e quantos professores estariam na atividade.

Em 2012, o PNLD Ensino Médio, avaliou algumas coleções de língua espanhola para escolher as que seriam encaminhadas para as escolas. Dentre as três coleções pré-selecionadas cada escola iria escolher, junto com seus professores, qual seria a mais adequada para os seus alunos. Essa escolha foi centrada em livros que possibilitassem a formação de leitores críticos, aptos a resolver exames como o ENEM que foca suas questões em textos no estilo de propagandas, tiras cômicas e etc. Vale destacar que os livros de língua estrangeira são produzidos em edições consumíveis, ou seja, cada aluno recebe um livro que será levado para casa não precisando devolvê-lo no final do período letivo.

Em 2015, segundo programa no qual constou a escolha dos livros de espanhol, foram selecionadas somente duas coleções para o Ensino Médio: *Cercanía Joven* e *Enlaces*. O guia apresenta os pontos positivos e negativos de cada obra selecionada, além de indicar aos professores estratégias para facilitar o processo de escolha do material, que deverá ser usado por três anos consecutivos. Assim como na primeira edição, os livros continuam sendo consumíveis e a cada ano a escola recebe uma nova remessa de acordo com a quantidade de alunos matriculados.

O PNLD de 2018 traz em seu guia uma série de temáticas norteadoras como a formação para a cidadania, a inclusão social de jovens do Ensino Médio, a interdisciplinaridade e a transversalidade. Também apresenta, como nas edições anteriores, os critérios de avaliação e/ou eliminação das obras, as coleções que foram aprovadas e as resenhas das obras. Com esse material em mãos os professores podem conhecer os livros mais detalhadamente. Para o próximo triênio está em construção o edital do PNLD 2021 que em suas diretrizes já não traz a opção de cadastrar obras de Língua Espanhola colocando em prática o que já vem sendo preconizado pela BNCC, desde sua aprovação, com relação a não obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola nas escolas da rede pública brasileiras.

Com esse breve histórico da Língua Espanhola no âmbito nacional é possível registrar ganhos e perdas com relação ao ensino da língua e seu suporte técnico, porém o impacto real dessa exclusão é incerto, já que as escolas ainda estão recebendo os materiais provenientes do último edital.

#### 4 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Segundo o Blog QG do Enem, em 2019, 2,6 milhões de candidatos optaram pela prova de espanhol, levando em consideração que nesse mesmo ano o total de inscritos no ENEM foi de 5,1 milhões de pessoas percebe-se que praticamente metade dos inscritos escolheu a Língua Espanhola, é válido destacar que a lei 11.161 (que regulamentava a oferta da Língua Espanhola

no Brasil) foi revogada em 2016, sendo possível que a maioria desses alunos já não contasse com o ensino do espanhol em suas escolas, e mesmo assim optaram por essa língua.

A prova do ENEM possibilita o acesso dos estudantes ao nível superior em diversas modalidades de ensino (público ou privado, presencial ou à distância). Essa prova surgiu em 1998 em sua primeira versão e vem mudando sua estrutura desde então, a inclusão da prova de língua espanhola, por exemplo, só aconteceu no ano de 2010.

No início da sua existência essa avaliação foi criada com o intuito de avaliar o perfil dos estudantes do ensino médio, a partir de 2009 houve uma reconfiguração do exame e ele passou a selecionar alunos concluintes do ensino médio para o ingresso em algumas instituições de ensino superior, inclusive públicas. A partir desse momento foi adotada uma nova estrutura de prova, agora subdividida em áreas de conhecimento, com um maior número de questões e com uma prova de redação.

Com relação à inclusão da língua espanhola na prova do ENEM ela é considerada por muitos estudiosos como mais uma tentativa de fortalecer a aplicação da lei 11.161/2005 (vigente na época) que considerava a língua espanhola de oferta obrigatória juntamente com a língua inglesa, pois nessa época, apesar da legislação, o espanhol não estava presente nas escolas de forma abrangente, assim:

Considerando o poder que exerce uma avaliação em larga escala e que, nesse caso, abrange o território nacional, poderíamos dizer que a inserção do castelhano nesse exame também é mais uma ação que objetiva reforçar a necessidade da implantação do idioma em todas as escolas que oferecem o ensino médio (...). (Kanashiro, 2012)

Mas com a publicação da lei 13.415 e a reformulação do ensino médio aconteceu novamente a exclusão do espanhol do sistema de ensino brasileiro, tornando a língua inglesa como obrigatória e de oferta única nas escolas públicas brasileiras. Até o momento da realização desse estudo não foi comentado ou levantado nenhum questionamento, a nível nacional, sobre a exclusão do espanhol da prova do ENEM, surge então a seguinte questão, que motiva e norteia a referida pesquisa, como será feita a preparação dos alunos que pretendem realizar a prova de espanhol no ENEM se já não terão mais a oferta do ensino nas suas escolas?

## 5 METODOLOGIA

A abordagem dessa pesquisa pretende coletar os dados de forma quantitativa, pois utiliza questionários com perguntas objetivas que podem ser respondidos de forma anônima pelos entrevistados. Segundo Paiva 2019, “entre outros aspectos positivos, é um instrumento barato e ágil, pode ser feito em larga escala, de forma anônima, e cobrir uma grande área geográfica.”

Devido ao isolamento social, causado pela pandemia do Corona vírus no Ceará e no mundo, a presente pesquisa foi realizada através de questionários *online* aplicados a alunos e professores da rede estadual de ensino do estado do Ceará. Os formulários foram disponibilizados pelo *wathsapp*, em grupos de trabalho das escolas e compartilhado entre colegas que atendiam as exigências estabelecidas: ser aluno ou professor de espanhol da rede estadual. Para assegurar que as respostas não fossem repetidas, já que essa sistemática pressupõe um distanciamento do pesquisador no momento da resolução das questões, foi selecionado o Google *forms* da plataforma Google que dispõe de uma ferramenta que exige a inserção de um endereço de email válido, diminuindo assim a possibilidade de duplicação nas informações.

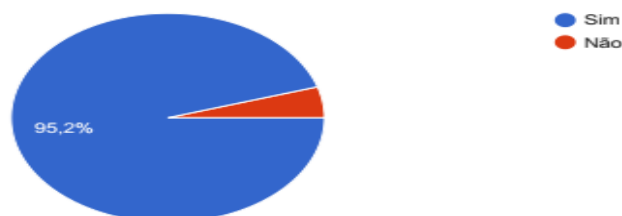
Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e lhes foi garantido a confidencialidade das informações obtidas e o anonimato. Eles também ficaram

cientes que, a qualquer momento, poderiam interromper a resolução das questões, ficando a critério deles se as respostas oferecidas seriam ou não usadas no referido trabalho.

O corpus selecionado é compreendido pelos 146 alunos e 7 professores que concordaram em participar, vale ressaltar que o questionário ficou disponível por apenas 1 (um) dia para que os dados pudessem ser coletados de forma mais breve, as questões selecionadas pelo pesquisador foram curtas e objetivas facilitando assim a resolução por parte dos participantes da pesquisa.

A análise dos resultados será iniciada pelo questionário aplicado aos alunos intitulado: “Questionário para os alunos”. Foram elaboradas 6 (seis) questões relacionadas ao uso do livro, ao interesse dos alunos pela Língua Espanhola e ao exame ENEM, que traz em sua composição provas de espanhol e de inglês que podem ser escolhidas de acordo com a preferência dos candidatos.

**Figura 1 – Você gosta de estudar espanhol?**

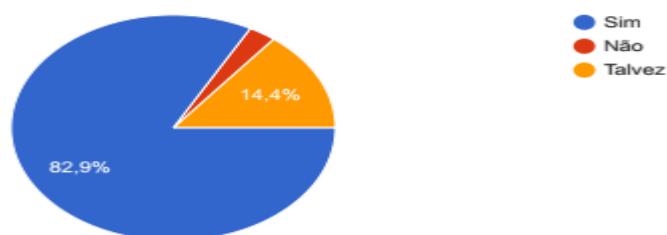


Fonte: Elaborado pelo autor

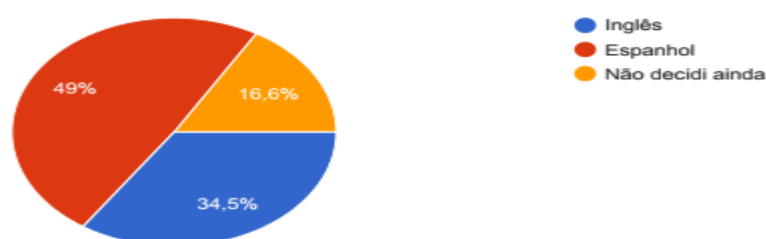
A primeira pergunta do questionário era “Você gosta de estudar espanhol?”, do total de respondentes 95% afirmaram que sim. Levando em consideração que o inglês é tido como língua obrigatória nas escolas, pode-se concluir a partir desse percentual que a maioria dos alunos tem interesse pela língua espanhola, sendo assim um bom indicativo.

Com relação à prova do ENEM foram realizadas duas perguntas: “Pretende fazer o ENEM? (Figura 2)” e “Em caso afirmativo qual língua estrangeira vai escolher? (Figura 3)”. Analisando as respostas obtidas foi possível concluir que 82,9% dos alunos que participaram pretendem fazer a prova do ENEM (nesta pergunta todos os alunos responderam, pois ela era considerada obrigatória), quanto à segunda pergunta 49% dos respondentes afirmaram que escolheriam a prova de espanhol, 34,5% disseram que optariam pela prova de inglês e 16,6% não decidiram ainda qual das duas línguas escolheriam. Esse questionamento não foi marcado como obrigatório já que era um desdobramento da pergunta anterior, assim de um universo de 146 alunos respondentes, 145 responderam. Abaixo é possível visualizar os dois gráficos analisados para uma maior clareza relacionada aos números informados.

**Figura 2 – Pretende fazer o ENEM?**

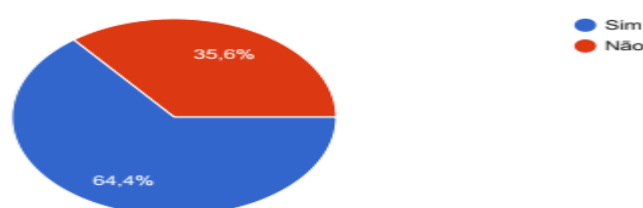


Fonte: Elaborado pelo autor

**Figura 3 – Em caso afirmativo, qual língua estrangeira vai escolher?**

Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação ao Livro Didático de espanhol, foco da pesquisa em questão, foi perguntado quem tinha recebido o livro no ano de 2020, vale destacar que um dos pré-requisitos para responder a pesquisa era ser aluno de espanhol, assim é possível concluir que todos esses alunos possuem aulas de espanhol em suas grades curriculares. A resposta foi um pouco surpreendente e deu uma pequena amostra da realidade do ensino de espanhol, pois apesar de terem aula de espanhol apenas 64,4% dos alunos receberam livro de espanhol esse ano.

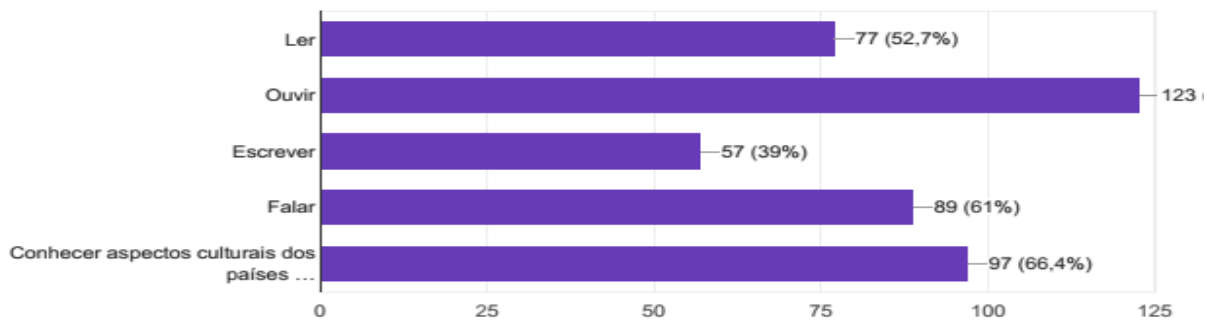
**Figura 4 – Você recebeu o Livro Didático de espanhol nesse ano de 2020?**

Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui não vai ser possível analisar mais profundamente os reais motivos da não distribuição dos livros de espanhol para todos os alunos já que o PNLD vigente garante a distribuição dos livros por 3 anos (2018/2019/2020).

Outra pergunta feita aos entrevistados foi relacionada ao que eles mais gostam de fazer nas aulas de espanhol. Das 146 respostas, a maioria (84,2%) afirmou que gosta de ouvir, 66,4% gosta de conhecer aspectos culturais dos países que falam espanhol, 61% prefere falar na língua que estão estudando, 52,7% gosta de ler em espanhol e somente 39% gostam de escrever. Vale ressaltar que a configuração da pergunta permitia a escolha de mais de um item, por isso o percentual não totaliza os 100% e foi escolhido assim para que eles pudessem expressar não somente um gosto, mas suas preferências com relação à língua.

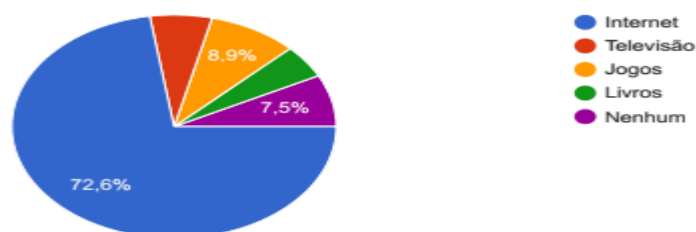


**Figura 5 – O que você prefere fazer nas aulas de espanhol?**

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando o resultado desta pergunta em si é possível perceber como o Livro Didático auxilia o aluno nessa caminhada, pois nesse material é frequente o uso de atividades auditivas que visam o aperfeiçoamento da habilidade oral nos alunos, é importante frisar que o livro de língua estrangeira é consumível e permite que o aluno fique com ele em casa, diferente dos outros livros que precisam ser devolvidos ao final do ano letivo para ser usado por outros alunos, assim o aluno contará com esse instrumento em sua casa sempre que for preciso.

A última pergunta fazia menção ao uso da Língua Espanhola fora da escola, objetivando investigar se eles têm esse contato ou não, as opções dadas eram limitadas a uma resposta por pessoa, assim foi possível obter dois indicadores: a maioria dos alunos tem contato com o espanhol fora da escola, mostrando assim um interesse real pela língua, e esse contato se dá na maioria das vezes através da internet, fato esse intensificado nesse momento de isolamento social que nos distancia da relação física e nos aproxima dos relacionamentos virtuais.

**Figura 6 – Qual o seu contato com o espanhol fora da escola?**

Fonte: Elaborado pelo autor

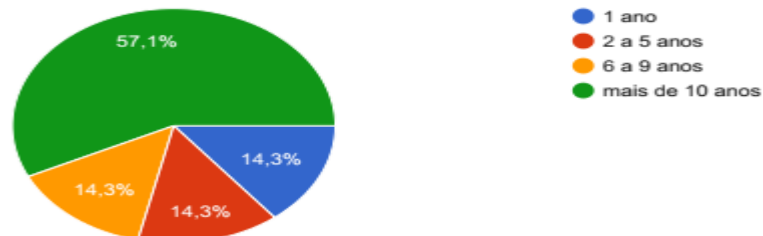
A partir do relato dos alunos pode-se considerar o Livro Didático como um grande aliado nesse processo de ensino-aprendizagem, pois ele traz ferramentas que possibilitam esse aprofundamento no novo universo de uma língua pouco conhecida e trabalhada no nosso país, além de minimamente valorizada.

Analisando os resultados dos professores é possível ter um panorama geral do perfil profissional dos entrevistados, destacando mais uma vez que a pesquisa foi feita em período de grande isolamento social que está causando grande sobrecarga de trabalho remoto aos professores, além do fato de o questionário só ter ficado disponível para preenchimento por um dia, somando todos esses fatores limitantes apenas 7 (sete) professores responderam à pesquisa, mas essa quantidade já garante uma amostra suficiente para o estudo em questão.

As perguntas iniciais permitem uma ambientação quanto ao tempo de magistério dos professores da rede estadual de ensino do Ceará. A primeira pergunta era “Há quanto tempo

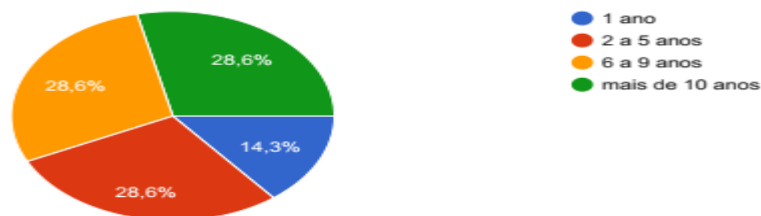
é professor de espanhol?”, a maioria respondeu que está nessa profissão há mais de 10 (dez) anos e quando perguntados “Há quanto tempo é professor da Rede Estadual?” 2 professores estão há mais de 10 anos, 2 estão de 6 a 9 anos, 2 estão entre 2 a 5 anos e 1 professor está há 1 ano concursado pelo Estado do Ceará. Os gráficos abaixo (Figuras 7 e 8) mostram mais detalhadamente esses resultados.

**Figura 7 – Há quanto tempo é professor de espanhol?**



Fonte: Elaborado pelo autor

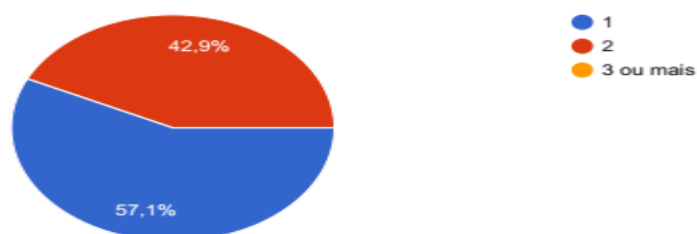
**Figura 8 – Há quanto tempo é professor da Rede Estadual?**



Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo agora para uma análise da profissão em si foi perguntado aos entrevistados “Em quantas escolas estaduais leciona?”, 57,1% responderam que trabalham em uma única escola e 42,9% responderam que se deslocam para duas escolas para completar a sua carga horária.

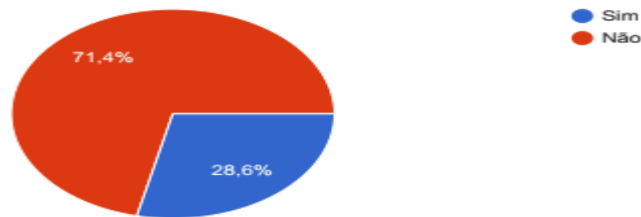
**Figura 9 – Em quantas escolas estaduais leciona?**



Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação à redução de carga horária e/ou turmas de espanhol na (s) escola (s) que leciona (m), 71,4% afirmaram que não houve redução da quantidade de turmas ou carga horária nas escolas e 28,6% disseram que sim, houve uma redução.

**Figura 10 – Houve redução de carga horária e/ou turmas de espanhol na (s) escola (s) que você leciona?**

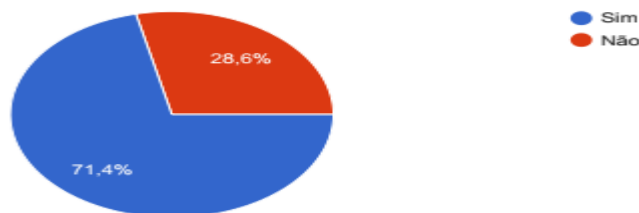


Fonte: Elaborado pelo autor

Essa pergunta nos permite perceber que apesar da aprovação da BNCC e de todas as leis que priorizam o ensino da língua inglesa, as escolas estão seguindo com a oferta do espanhol possibilitando aos seus alunos o estudo das duas línguas de forma concomitante.

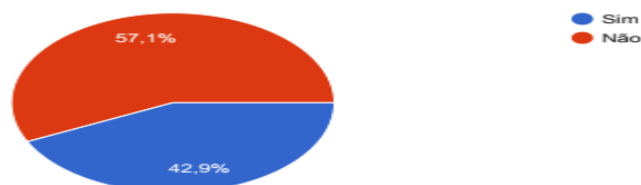
O próximo ponto de análise é relativo ao Livro Didático em si e foram feitas duas perguntas: se a escola recebeu o Livro Didático de espanhol no ano de 2020 (Figura 11) e se o professor participou do último processo de escolha do Livro Didático (Figura 12). As respostas apresentam dados preocupantes, pois 71,4% dos professores afirmam que suas escolas receberam o livro de espanhol, mas 57,1% relatam que não participaram do processo de escolha do Livro Didático nas suas escolas.

**Figura 11 – A sua escola recebeu o Livro Didático de Espanhol no ano de 2020?**



Fonte: Elaborado pelo autor

**Figura 12 – Em caso afirmativo, você participou do último processo de escolha do Livro Didático?**



Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à participação do professor no processo de escolha do livro a estratégia do PNLD foi baseada num processo de escolha dos livros pelos professores, já que são eles que estão no contato direto com os alunos sendo conhecedores das suas realidades e limitações, inclusive cada coleção vem com um guia para que o professor possa conhecê-las melhor, facilitando assim a seleção.

Os últimos questionamentos são acerca da prática pedagógica do professor. Com relação à frequência de uso do Livro Didático em sala (Figura 13) 85,8% dos professores usa senão em todas as aulas, na maioria delas. Sobre a forma de usar o material disponibilizado

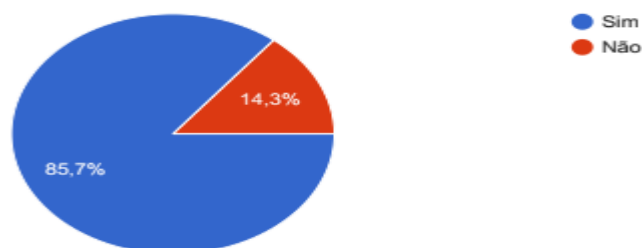
(Figura 14) 85,7% afirmaram que modificam as atividades do livro quando necessário. E, finalmente, 100% dos entrevistados afirmaram que utilizam atividades extras para complementar o conteúdo (Figura 15).

**Figura 13 – Com que frequência você usa o Livro Didático em suas aulas?**



Fonte: Elaborado pelo autor

**Figura 14 – Você modifica as atividades propostas pelo Livro Didático?**



Fonte: Elaborado pelo autor

**Figura 15 – Você utiliza atividades extras para complementar o conteúdo?**



Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar da necessidade do uso de atividades complementares é visível que o livro funciona como suporte didático fundamental tanto para aos professores como para os alunos, guiando-os por caminhos que conduzem à prática pedagógica e ao conhecimento mais aprofundado da língua que está sendo estudada em sala de aula. Os problemas também são aparentes, mas a incerteza relativa ao ano de 2021 é constante, como os professores irão preparar materiais para suas aulas com a quantidade de turmas que possuem e alguns tendo até que se deslocar entre duas escolas, também fica a dúvida quanto ao aluno, seu acesso a língua será limitado ao que dia o professor e a sua curiosidade de buscar informações por conta própria através da internet.

## 6 CONCLUSÃO

Com esse levantamento de dados é possível chegar a diversas constatações, assim elas serão divididas em dois grandes blocos, a postura dos alunos e a postura dos professores. É visível o interesse e a disposição dos alunos das escolas públicas do estado do Ceará (nível médio) com relação à língua espanhola, talvez pelo fato de a mesma estar tão em alta com a globalização e a internet ou até mesmo pela popularização dessa língua tão próxima dos brasileiros, mas que até pouco tempo era considerada tão desconhecida e distante.

Para os professores a situação é semelhante, com a publicação da lei do espanhol (como ficou conhecida a lei 11.161/2005) a procura por cursos de licenciatura com habilitação em língua espanhola foi crescente, devido ao aumento nas possibilidades de trabalho na área, com a revogação da referida lei os professores estão correndo o risco de ficar sem turmas para ministrar suas aulas, já que as secretarias não informam com precisão e clareza se vai ser mantida ou não a oferta da língua nas suas escolas.

Em ambos os blocos a importância do livro didático pode ser comprovada, no primeiro o livro torna-se o único material ao qual o aluno tem acesso na sua casa para o contato com a língua, podendo ser utilizado de diversas maneiras já que nele encontra-se um universo de materiais como tiras, textos informativos, atividades auditivas, vocabulário, informações culturais e etc.

Para os professores esse livro também pode ser considerado um aliado, pois com a reduzida carga horária e a conseqüente quantidade de turmas e/ou escolas que o mesmo precisa administrar esse material funciona como um guia e um suporte que vai conduzindo a prática docente, como foi constatado, com a resposta dos questionários, a maioria dos professores utiliza o livro em suas salas de aula, mesmo que precisem eventualmente complementar o conteúdo com atividades extras.

Esse trabalho conclui assim o que foi proposto mostrando a real importância do livro didático nas escolas públicas do estado do Ceará, mas o futuro do ensino da língua espanhola é incerto, não é possível definir se o espanhol vai continuar sendo ministrado, se vai haver uma redução das aulas, o que os professores, já concursados, farão para complementar suas cargas horárias, qual material utilizarão em suas aulas, caso continuem, enfim, o que podemos afirmar é que a partir de 2021 o livro didático de língua espanhola não será mais entregue nas escolas pelo PNLD e vai causar um impacto direto em professores e alunos que veem esse material como um suporte no processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

**BLOG DO ENEM.** Disponível em <<https://blog.enem.com.br/como-e-a-prova-de-espanhol-do-enem/#:~:text=Esse%20ano%2C%20%2C6%20milh%C3%B5es,destaque%20na%20escolha%20desdes%20candidatos>>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 12 de maio de 2020.

**BRASIL. Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161)>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2017.

**BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em 16 de junho de 2020.

**BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

**BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio**/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PNLD 2021**. Consulta para aquisição de obras. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>>. Acesso em 18 de junho de 2020.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM**. 2012. 240 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo: s.n., 2012. Disponível em: <<http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1623>>. Acesso em 22 de junho de 2020.

MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em 18 de junho de 2020.

**MERCOSUL**. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em 16 de junho de 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos lingüísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SEB (Secretaria de Educação Básica). **Portaria nº 28, de 1º de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a aquisição e distribuição de material didático de Língua Espanhola, destinado aos professores do Ensino Médio.

## ANEXOS

### Questionário para os professores

Esse questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo elaborada na disciplina Livro Didático do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (FECLESC - UECE). A pesquisadora pretende avaliar os impactos da exclusão do Livro Didático de Espanhol do PNLD na vida dos professores e dos alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino do estado do Ceará.

- 1- Há quanto tempo é professor de espanhol?  
 1 ano  
 2 a 5 anos  
 6 a 9 anos  
 mais de 10 anos
- 2- Há quanto tempo é professor da Rede Estadual?  
 1 ano  
 2 a 5 anos  
 6 a 9 anos  
 mais de 10 anos
- 3- Em quantas escolas estaduais leciona?  
 1  
 2  
 3 ou mais
- 4- Houve redução de carga horária e/ou turmas de espanhol na (s) escola (s) que você leciona?  
 Sim  
 Não
- 5- A sua escola recebeu o Livro Didático de Espanhol no ano de 2020? (No caso de ministrar aulas em mais de uma escola, responder de acordo com a escola onde você tem a maior concentração de carga horária)  
 Sim  
 Não

- 5.1- Em caso afirmativo, você participou do processo de escolha do Livro Didático?  
( ) Sim  
( ) Não
- 6- Com que frequência você usa o Livro Didático em suas aulas?  
( ) Em todas as aulas  
( ) 2 a 3 vezes por mês  
( ) Quase não usa  
( ) A escola não tem livro de espanhol
- 7- Você modifica as atividades propostas pelo Livro Didático?  
( ) Sim  
( ) Não
- 8- Você utiliza atividades extras para complementar o conteúdo?  
( ) Sim  
( ) Não

### **Questionário para os alunos**

Esse questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo elaborada na disciplina Livro Didático do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (FECLESC - UECE). A pesquisadora pretende avaliar os impactos da exclusão do Livro Didático de Espanhol do PNLN na vida dos professores e dos alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Ensino do estado do Ceará.

- 1- Você gosta de estudar espanhol?  
( ) Sim  
( ) Não
- 2- Você recebeu o Livro Didático de espanhol nesse ano de 2020?  
( ) Sim  
( ) Não
- 3- O que você prefere fazer nas aulas de espanhol? É possível marcar mais de uma opção.  
( ) Ler  
( ) Ouvir  
( ) Escrever  
( ) Falar  
( ) Conhecer aspectos culturais dos países que falam espanhol
- 4- Pretende fazer o ENEM?  
( ) Sim  
( ) Não
- 4.1- Em caso afirmativo, qual língua estrangeira vai escolher?  
( ) Inglês  
( ) Espanhol  
( ) Não decidi ainda
- 5- Qual o seu contato com o espanhol fora da escola?  
( ) Nenhum  
( ) Internet  
( ) Televisão  
( ) Jogos  
( ) Livros

# MODALIDADE DEÔNICA NA PERÍFRASE “*HABER QUE*” + *INFINITIVO*: uma visão pragmalinguística no uso do Twitter\*

José Armando Araújo Pires Neto (Ufc)\*\*

Nadja Paulino Pessoa Prata (Ufc)\*\*\*

## 1 INTRODUÇÃO

A Linguística Pragmática é uma proposta de Catalina Fuentes Rodríguez (2000) em que elementos externos e internos à língua reverberam mutuamente na construção do discurso. Desse modo, a mensagem não se constitui apenas no âmbito formal, mas é também influenciada pelo contexto em consonância aos agentes comunicativos. Consideraremos tal perspectiva em nossa pesquisa, que fragmenta o texto em instâncias microestruturais, macroestruturais e superestruturais, ao passo que o planifica enunciativa, modal, informativa e argumentativamente quanto as interações entre falante e ouvinte em dada circunstância.

Atentando-nos à vertente da modalidade, podemos observar as atitudes do falante em uma enunciação, marcando-se discursivamente por meio de operadores modais. Estes são utilizados argumentativamente pelo agente comunicativo como forma de convencer o ouvinte do que enuncia. Evidenciam-se, em relação às modalidades linguísticas, as categorias epistêmica e deônica, conforme divisão de Lyons (1977). Investigaremos, pois, a ocorrência da última mediante o valor de obrigação que lhe é pertinente, tomando como efeito uma amostragem de casos reais em que a perífrase *haber que + infinitivo* aparece. Para isso, recorreremos ao *corpus* de fontes digitais *Microsintaxis del Español Actual* (MEsA), que reuniu transcrições de mensagens escritas em língua espanhola.

A escolha de estudar o discurso digital deu-se ao constatarmos que a popularização da internet durante o final do século XX e início do século XXI promoveu a socialização de diferentes culturas por meio de ferramentas de comunicação, resultando, a partir desse ponto, no uso de mensageiros instantâneos e de redes sociais. Isto repercutiu na comunicação e em como as pessoas interagem entre si. Portanto, tomaremos como referência os dados de usuários do Twitter, uma das redes sociais mais utilizadas na Espanha, segundo informações obtidas pelo *Estudio anual de redes sociales*, feito em 2018 pelo *Interactive Advertising Bureau* (IAB) Spain.

Retomando os pontos abordados, pretendemos nesta pesquisa analisar o aspecto modal do valor deônico de obrigação expresso com *haber que + infinitivo* em textos produzidos na internet por esferas funcionais e formais. Partiremos do nível do discurso ao da sintaxe e da semântica no escopo pragmalinguístico, tendo em vista os papéis fundamentais do falante e do ouvinte contextualizados. A seguir, dividimos nosso estudo de modo a (i) explicar as principais características da Linguística Pragmática, (ii) definir o conceito de modalidade em sua concepção deônica, (iii) expor a metodologia de análise utilizada na obtenção de dados e (iv) evidenciar e discutir os resultados aferidos.

## 2 LINGUÍSTICA PRAGMÁTICA

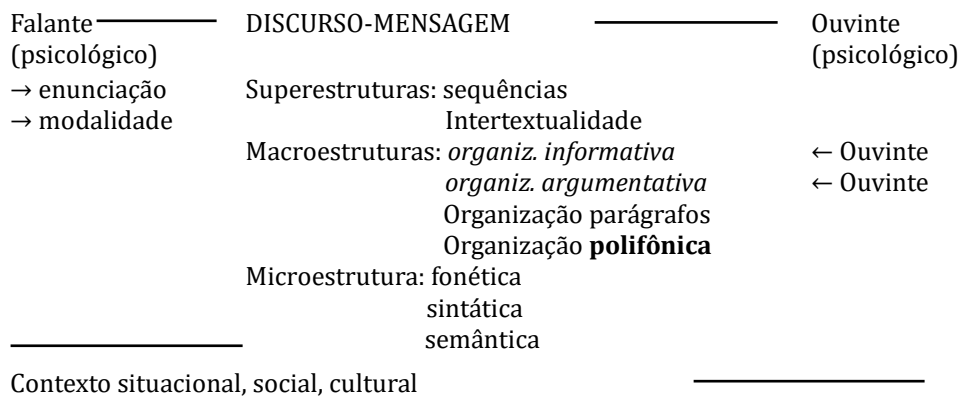
---

\* Este artigo é produto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



A Linguística Pragmática, conforme concepção de Fuentes Rodríguez (2000, p. 56), é uma perspectiva de estudo na qual os elementos linguísticos estão em consonância com o contexto em que se realizam, além de analisar o discurso desde uma perspectiva globalizadora. Consistindo uma proposta modular e multidimensional, a Pragmalinguística baseia-se na divisão vista em Van Dijk (1992) para os níveis de análise, que se complementam aos planos do discurso. A autora explicita sua relação em:

Quadro 1 — Relações existentes em um discurso, segundo Fuentes Rodríguez (2000).



Fonte: FUENTES RODRÍGUEZ, 2000, p. 53, tradução nossa.

Como observado, falante e ouvinte atuam diretamente no discurso. O contexto também age em sua construção. Serão estes os principais fatores responsáveis pela criação de uma mensagem, eles designam o tipo de gênero que se empregará na comunicação e toda a estrutura que será formada estará conectada a tais operadores. Essas representações serão aprofundadas nos tópicos seguintes. Discorramos, a continuação, sobre os níveis de análise da pragmalinguística.

## 2.1 Os níveis

Fuentes Rodríguez baseada em Van Dijk (1992) determina que enquanto o nível da microestrutura trata de estruturas locais, isto é, dos elementos pertencentes à camada da oração, os níveis da macroestrutura e da superestrutura revelam-se na esfera global de um texto. A autora, em sua proposta de análise linguística-pragmática, representa as relações existentes entre as partes constituintes no esquema apresentado no Quadro 1.

A **microestrutura** tem como unidade máxima o enunciado, encontrando-se no âmbito da sintaxe, da fonética e da semântica. A formalidade da linguística tradicional é designada a esse nível, as análises se detêm ao campo oracional, como a posição em que determinado elemento aparece em uma frase, o tipo de frase elaborada, o tempo verbal e a noção temporal que este representa, dentre outros.

A **macroestrutura** transpassa esse conceito ao ser a representação abstrata da estrutura global de um texto (VAN DIJK, 1992). Neste nível, os agentes comunicativos são evidenciados por meio da intenção do falante e a organização de informações. Um dos aspectos relacionados a este nível trata-se da polidez linguística, parte da *organização argumentativa*, que representa o uso de elementos corteses ou descorteses em enunciados. Segundo Fuentes Rodríguez (2010, p. 9), a relação cortesia-descortesia determina o aspecto comunicacional, uma

vez que representa as convenções socialmente estabelecidas entre os agentes de uma conversação.

Outro constituinte da macroestrutura, a *organização informativa* avalia o conceito de marcação. Utilizado inicialmente nos estudos fonológicos e morfológicos de oposição, como exemplifica Dik (1997, p. 43), o princípio da marcação não é uma característica imutável, variando segundo o contexto. Givón (1995), declara haver três noções que implicam a marcação: 1) a complexidade estrutural, uma estrutura marcada tende a ser mais complexa ou longa que a não-marcada; 2) a distribuição de frequência, a marcação é menos frequente que sua contraparte; e 3) complexidade cognitiva, a marcação demanda cognitivamente maior esforço que a não-marcada.

O falante pode assumir múltiplas vozes em um discurso, a categoria de *organização polifônica* traz os conceitos virtuais de locutor e enunciador. Enquanto o primeiro refere-se ao sujeito discursivo da fala, o segundo é o sujeito responsável por aquilo que é dito, conforme Fuentes Rodríguez e Alcaide Lara (2007). Eles podem representar ou não o sujeito empírico. Deste modo, essas entidades podem expressar na construção do enunciado a voz do falante (locutor-enunciador-falante), de um outrem (locutor-enunciador-terceiro) ou, ainda, de um grupo ou comunidade (locutor-enunciador-comunidade).

No que diz respeito à *superestrutura*, esta toma o texto como unidade máxima. Neste nível encontram-se a tipologia textual e os estudos sobre o discurso. Van Dijk (1992, p. 69) destaca sua relevância devido ao papel que exerce na organização nos processos de leitura, compreensão e (re)produção. Além disso, permite certa previsibilidade sobre o desencadeamento de certas expressões em outros níveis.

Van Dijk (1992, p. 142) declara que são as superestruturas que determinam o *tipo de um texto*. Podemos interpretar esta expressão a partir do que Bakhtin (2011, p. 262) define como *gêneros do discurso*, isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Considerando o contexto digital, é possível encontrarmos diversos tipos de *cibergêneros*, como as correspondências eletrônicas, as páginas *web* e as redes sociais, estas fontes de dados de nossa pesquisa, como delimitaremos no tópico 4.1.

A tipologia textual apresenta ainda, como exposto por Fuentes Rodríguez (2000), sequências discursivas que caracterizam determinado texto. Este pode ser homogêneo, isto é, que conta apenas com uma representação, ou ser heterogêneo, quando constituído por duas ou mais sequências discursivas, estando em uma relação de equilíbrio ou predominância. As sequências, segundo a autora, podem ser a) narrativas: o falante conta sobre algo por meio uma sequência de ações dispostas de modo cronológico ou não em um espaço-tempo distinto ao falado; b) expositivas: o falante caracteriza/descreve algo, seja concreto ou conceitual, em um estado inerte que pode apresentar ou não traços argumentativos; ou c) instrucionais: o falante emite ordens a serem realizadas pelo ouvinte. Após a verificação dos elementos constitutivos de cada nível estrutural do discurso, detalhemos os planos que compõem a proposta da Linguística Pragmática.

## 2.2 Os planos

Os planos propostos na Linguística Pragmática surgem da interação dos agentes comunicativos em um contexto, como representado no Quadro 1. Enquanto os planos enunciativo e modal aludem à intencionalidade do emissor, os planos informativo e argumentativo relacionam-se com o receptor da mensagem. A correlação de tais conceitos ocorre complementarmente, de modo que sua presença é múltipla em um discurso.

O plano **enunciativo** diz respeito à construção do próprio ato de fala. Evidencia-se o papel do falante como construtor da enunciação, que o qualifica, considerando o seu grau de

responsabilidade com o que se é dito e sua implicação na fala, conforme exposto por Fuentes Rodríguez (2017), que distingue o papel desse agente das funções de locutor e enunciador. O plano **modal** traz a posição subjetiva que o locutor ocupa frente ao enunciado. Lyons (1977) explana as modalidades linguísticas em duas subdivisões: a epistêmica e a deôntica, em que a primeira alude ao nível de conhecimento ou de comprometimento do falante com uma proposição e a segunda relaciona-se às vontades e desejos de agentes moralmente responsáveis.

O plano **informativo** coloca em destaque as informações hierarquicamente de modo a ressaltar determinado ponto. O falante adapta o discurso ao ouvinte de modo a ser informativo, tornando a influência desse agente imprescindível para a organização comunicativa. Gutiérrez Ordóñez (1997) apresenta os recursos utilizados de maneira a estruturar a mensagem informativamente. Eles podem evidenciar um elemento (foco ou relevância), realçar o contraste entre informação conhecida e nova (tema e rema) e/ou, ainda, operar com as noções de tópicos e comentários. O plano **argumentativo**, por fim, busca convencer o ponto de vista abordado pelo falante perante o ouvinte. Segundo Fuentes Rodríguez (1999), se estruturam argumentos (coorientados ou antiorientados) e conclusões a partir de uma base argumentativa (*topos*) de maneira a manipular a compreensão do que está inscrito na mensagem. Diante da explanação feita sobre a categoria dos planos, no tópico a seguir, nos deteremos na concepção de modalidade deôntica.

### 3 MODALIDADE DEÔNTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA

O estudo da modalidade tem como característica ser polivalente, dado que o termo é presente em diversos campos da ciência, como a Lógica e a própria Linguística. Em virtude disso, ponderamos aqui a definição da modalidade como a representação da subjetividade do falante em uma enunciação, que Fuentes Rodríguez (1991, p. 93) considera um ato de dizer composto por um *dictum* (o que se diz) e um *modus* (a intenção pela qual se diz). A modalidade se relaciona diretamente a esses conceitos.

A modalidade deôntica é uma subcategoria onde se encontram os enunciados que carregam valores de obrigação, permissão e proibição. Em função de ser um âmbito bastante frutífero em língua espanhola, focalizamos nossa pesquisa no aspecto da obrigatoriedade deôntica apresentada em um discurso digital ao analisar as ocasiões em que a perífrase modal *haber que + infinitivo* é utilizada. De modo a nos aprofundarmos nessa temática, vejamos a seguir como se manifesta o traço impositivo da deonticidade em espanhol.

#### 3.1 Expressão do valor deôntico de obrigação em língua espanhola

O valor de obrigação, conforme aponta Pessoa (2011) em sua pesquisa, é o mais frequente na modalidade deôntica, atribuindo-lhe como seu valor prototípico. Fuentes Rodríguez (1991) reflete sobre características da modalidade, bem como identifica os meios de expressão que o falante utiliza para marcar-se subjetivamente no discurso. São eles: recursos de entonação; recursos semânticos; recursos sintáticos; e recursos morfemáticos.

Acerca dos operadores modais especificamente deônticos, Oliveira (2021) os identifica expressos por auxiliares modais, substantivos, adjetivos em função predicativa, advérbios e construções modalizadoras. Głowicka (2016) afirma que as obrigações podem ser expressas linguisticamente por meios gramaticais e recursos léxicos. Quanto aos elementos gramaticais, estão os modos (indicativo, subjuntivo ou imperativo), os tempos (presente ou futuro) e as formas nominais (infinitivo ou gerúndio). Já em relação aos meios lexicais, a autora elenca, diferenciando entre obrigação pessoal e impessoal, verbos como *necesitar* e *haber*,

adjetivos como em *es necesario que, es obligatorio que e es preciso que*, além de construções perifrásticas como *tener que + infinitivo, haber de + infinitivo, deber + infinitivo e haber que + infinitivo*. Compreendendo que o foco de nossa investigação se volta a esta última, averiguaremos sua constituição no tópico 3.2.

### 3.2 A construção da perífrase modal *haber que + infinitivo*

Em nosso artigo, nos deteremos às ocorrências de *haber que + infinitivo* identificando-as na categoria de perífrase, embora saibamos que esta temática possa ser motivo de discussão por diferentes estudiosos, uma vez que não há um consenso válido universalmente. Consideraremos aqui a definição da *Nueva gramática de la lengua española* (2010, p. 529) que define as perífrases verbais como unidades compostas sintaticamente por um verbo auxiliar e um verbo principal conjugado no infinitivo, particípio ou gerúndio.

A construção perifrástica *haber que + infinitivo* possui um caráter impessoal aceita por diversos autores. Pavón Lucero (2007, p. 134) constata que o *haber*, quando impessoal, deve estar conjugado sempre na terceira pessoa do singular. Outra questão se refere ao uso de pronomes. Repetidas obras recomendam evitar a utilização dos pronomes átonos antepostos à perífrase (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2010; PAVÓN LUCERO, 2007). Quanto aos verbos pronominais, estes devem, segundo a norma, serem utilizados somente com os enclíticos de terceira pessoa. Na linguagem coloquial, entretanto, há o emprego dos pronomes de primeira pessoa. Por fim, o valor da obrigatoriedade de *haber que + infinitivo* está ligada aos conceitos de fonte e alvo deônticos, os quais abordaremos no próximo tópico.

### 3.3 Fonte e alvo deôntico

A modalidade deôntica, segundo Palmer (2001), origina-se de uma força de autoridade que designa a um destinatário uma ação de obrigação ou permissão. Denominamos **fonte deôntica**, a autoridade que concede ou impõe determinada ação, sendo geralmente o próprio *falante*. Entretanto, ao produzir um enunciado, também é possível atribuir a função para um *terceiro* ou a uma *comunidade*, como visto anteriormente. O locutor carrega seu discurso de modo a convencer o ouvinte daquilo que informa, artifício da argumentação. Deste modo, toda mensagem de obrigação leva semanticamente a perspectiva de quem o constrói, ainda que este esteja oculto em um disfarce de impessoalidade.

O falante destina o discurso com valor de obrigação a um **alvo deôntico**, isto é, um ser imputado pela fonte de cumprir certa imposição. O agente modal, como nomeia a categoria Verstraete (2005), pode ser o próprio locutor-enunciador ou não e estar explícito (seja por meio de pronomes, conjugação verbal, etc.) ou incerto no discurso (não-especificado). Uma vez apresentada a fundamentação teórica deste artigo, apresentamos à sequência os métodos utilizados na pesquisa para a obtenção de resultados.

## 4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada busca, a partir de análises quali-quantitativas, identificar no discurso digital as características relativas ao uso da perífrase *haber que + infinitivo* que abrangem as vertentes supracitadas da Linguística Pragmática e da modalidade deôntica. A análise caso a caso ocorreu utilizando-nos do material disposto no *corpus* MEsA<sup>1</sup>, do grupo de

<sup>1</sup> O *corpus* utilizado está disponível no endereço: <http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa>.

pesquisa *Argumentación y Persuasión en la Lingüística*, que se compõe, em sua integralidade, por recortes de diversas fontes digitais adquiridos ao longo de quase três anos de pesquisa (2015 – 2018): *blogs*, Facebook, fóruns, Instagram, páginas *web*, Twitter, YouTube e WhatsApp.

#### 4.1 Delimitação do *corpus*

Diante do escopo pragmalinguístico deste artigo, necessitamos utilizar amostras reais do uso da língua espanhola em um discurso digital. Para isso, delimitamos como fonte de estudo os exemplos advindos da rede social Twitter. Formam parte do *corpus* tuítes e retuítes computados entre outubro de 2015 e abril de 2018. Devido à longa extensão do material captado — foram integralizadas 298.401 palavras ao todo — um recorte com as primeiras 100.105 palavras foi realizado.

O Twitter é uma rede social criada em 2006, por meio da qual seus usuários podem compartilhar opiniões em perfis pessoais vinculados a uma arroba (@). As mensagens enviadas poderiam comportar, até setembro de 2017, o máximo de 140 caracteres. Atualmente, as mensagens contam com um limite ampliado de até 280 caracteres e podem, além de mensagens escritas, conter imagens estáticas, animadas (GIF), vídeos gravados ou ao vivo.

#### 4.2 Procedimentos de análise

Para a concreção de nossos objetivos, primeiramente uma revisão bibliográfica foi realizada com autores das áreas estudadas para aprofundamento do conteúdo teórico. A análise dos casos ocorreu à sequência. No campo da modalidade deôntica, optamos por nos apropriarmos do quesito da obrigação, mais recorrente nas línguas. A princípio, buscamos pelos valores modais do verbo *deber*, das perífrases *tener que + infinitivo* e *haber que + infinitivo*, de advérbios, de adjetivos e de substantivos.

Após reanalisarmos, definimos como estudo de caso somente as ocorrências em que eram utilizadas a perífrase *haber que + infinitivo*. Neste perímetro, utilizamos o *software AntConc*<sup>2</sup> para catalogar os casos precisamente. Houve 74 ocorrências válidas que utilizamos para compor os resultados. Para a realização da análise quantitativa, empregamos o *software IBM Statistical Package for the Social Sciences*<sup>3</sup> (SPSS). Nele, introduzimos categorias e tipos relacionadas à modalidade deôntica e à pragmalinguística:

Quadro 2 — Categorias e tipos utilizados na composição de dados quali-quantitativos

SUPERESTRUTURA	
Categorias	Tipos
Tipo de cibergênero	• Twitter (TW)
Tipo de sequência discursiva	• Narrativa
	• Expositiva
	• Instrucional
MACROESTRUTURA	
Categorias	Tipos
Organização informativa	• Estrutura marcada
	• Estrutura não-marcada
Organização argumentativa	• Uso cortês
	• Uso descortês
Organização polifônica	• Locutor-enunciador-falante

<sup>2</sup> Disponível gratuitamente em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/>

<sup>3</sup> Disponível em versão de demonstração em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>

(fonte deôntica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locutor-enunciador-terceiro</li> <li>• Locutor-enunciador-comunidade</li> </ul>
<b>MICROESTRUTURA</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Tipos</b>
Tipo de “alvo” deôntico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não-especificado</li> <li>• 1.<sup>a</sup> pessoa do singular</li> <li>• 2.<sup>a</sup> pessoa do singular</li> <li>• 3.<sup>a</sup> pessoa do singular</li> <li>• 1.<sup>a</sup> pessoa do plural</li> <li>• 2.<sup>a</sup> pessoa do plural</li> <li>• 3.<sup>a</sup> pessoa do plural</li> </ul>
Tempo formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente de indicativo</li> <li>• Pretérito perfecto simple de indicativo</li> <li>• Pretérito perfecto compuesto de indicativo</li> <li>• Pretérito imperfecto de indicativo</li> <li>• Pretérito pluscuamperfecto de indicativo</li> <li>• Pretérito anterior de indicativo</li> <li>• Futuro simple de indicativo</li> <li>• Futuro perfecto de indicativo</li> <li>• Condicional simple de indicativo</li> <li>• Condicional compuesto de indicativo</li> </ul>
	continuação conclusão
<b>Categorias</b>	<b>Tipos</b>
Noção temporal do escopo do modal deôntico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passado</li> <li>• Presente</li> <li>• Futuro</li> </ul>
Tipos de frase em que o modal deôntico aparece	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oração simples</li> <li>• Oração coordenada assindética</li> <li>• Oração coordenada sindética aditiva</li> <li>• Oração coordenada sindética alternativa</li> <li>• Oração coordenada sindética contraditória</li> <li>• Oração coordenada sindética conclusiva</li> <li>• Oração coordenada sindética explicativa</li> <li>• Oração principal de uma subordinada</li> <li>• Oração subordinada substantiva</li> <li>• Oração subordinada adjetiva</li> <li>• Oração subordinada adverbial</li> </ul>
Posição da frase em que o modal deôntico aparece	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicial</li> <li>• Intercalada</li> <li>• Parentética</li> <li>• Final</li> </ul>
Modalidade oracional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justaposta</li> <li>• Declarativa</li> <li>• Exclamativa</li> <li>• Interrogativa</li> <li>• Interrogativa retórica</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores

A seguir, os resultados obtidos durante o curso da pesquisa serão apresentados em tabelas que identificarão a quantidade de casos encontrados em cada categoria e as porcentagens relativas aos tipos estudados. Em consonância aos dados, realizaremos a análise qualitativa destes, buscando compreender as apurações. Observemos os resultados à sequência.

## 5 RESULTADOS: análise e discussão dos dados

O falante é peça fundamental no jogo da comunicação. A modalidade deôntica explora como este agente se expressa em enunciações por ele elaboradas. Como dito anteriormente, enfocaremos no valor de obrigação presente em diversas manifestações concretas na rede social Twitter. Realizaremos nosso estudo em harmonia com a proposta da Linguística Pragmática, de modo que nossa análise parte do nível mais amplo da pragmalinguística, isto é, da superestrutura, em direção a microestrutura.

Tabela 1 — Tipos de modalidade oracional deôntica.

Modalidade oracional	Nº	%
Declarativa	67	90,5
Exclamativa	5	6,8
Interrogativa retórica	2	2,7
Total	74	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

- (1) @maberalv S ve q xa investigar,escribir y crear **hay q estar** al pedo.A una mujer le van a exigir q,además d su actividad, sea madre,hija, (TW; declarativa)
- (2) @susanadiaz bravo Presidenta!!! **Hay que ayudarles** !! @eACNUR (TW; exclamativa)
- (3) @maberalv ¿**Hay que darles** premios por tener un género concreto? Si hacen más méritos que el resto en su campo obtendrán el premio, simple. (TW; interrogativa retórica)

Em nossa análise, observamos que a modalidade oracional mais comum é a declarativa. Acreditamos que este fato se deriva do conceito geralmente relacionado às redes sociais de espaço para livre opinião. A valorização da expressão do pensamento próprio diante dos mais diversos assuntos e a facilidade de acesso às plataformas digitais promovem o aspecto. No exemplo (1), vemos que a perífrase está em uma afirmação. Em (2), o uso do ponto de exclamação (!!) representa, no enunciado, certo grau enfático dado pelo falante. Já no caso (3), além do uso da pontuação que designa uma interrogação, vemos que o próprio locutor-enunciador ao propor um questionamento o responde em seguida, sem espaço para réplica. Deste modo, realizamos um novo recorte, mais específico, em que apenas as sessenta e sete ocorrências declarativas serão analisadas à sequência, a começar pelo nível da superestrutura.

### 5.1 Análise dos aspectos relacionados à superestrutura

Quanto aos aspectos da superestrutura, exporemos características do tipo de cibergênero escolhido, que apresentaremos a seguir, e as sequências discursivas utilizadas nas construções dos discursos pelos usuários da rede social eleita.

#### 5.1.1 Tipo de cibergênero

Reafirmamos a escolha do Twitter como o cibergênero que permitirá a elaboração de nossa análise. O serviço de *microblog*, como o categoriza Candale (2017), utiliza alguns recursos de *blogs* concomitantemente a aspectos de rede social. Deste modo, cria-se um ambiente onde pessoas podem compartilhar suas opiniões e vivências, bem como informações

que acharem pertinentes, o que o torna um meio exemplar para os objetivos a que se propõe esta pesquisa.

De acordo com informações contidas na ficha técnica do *corpus* MEsA, o registro coloquial e a não-utilização da norma ortográfica, são algumas das características linguísticas observadas majoritariamente no Twitter, que também dispõe do uso de hashtags, vistos como tematizadores do discurso. Além disso, como já citado, é característico de sua construção a limitação das mensagens a 140 (até novembro de 2017) ou 280 caracteres (a partir da data anterior). Observemos no subtópico seguinte como se constituem as sequências discursivas das mensagens publicadas na rede social.

### 5.1.2 Tipos de sequência discursiva

De acordo com Fuentes Rodríguez (2000), a sequência é uma unidade discursiva multidimensional constituída pelas relações existentes entre macro- e superestrutura. As sequências discursivas podem ser descritas em três tipos distintos: a narrativa (possui um narrador que conta sobre algo situado em um tempo e espaço onde há o desenvolvimento de ações por personagens), a expositiva (o falante descreve algo no mundo físico ou delibera suas impressões sobre um tema) e a instrucional (o falante conduz uma ação do ouvinte, seja por meio de ordens, sugestões, etc). Vejamos os resultados obtidos nesta categoria:

Tabela 2 — Tipos de sequência discursiva em que há o uso do *haber que* no *corpus*.

Tipo de sequência discursiva	Nº	%
Expositiva	66	98,5
Instrucional	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Em 98,5% das ocorrências, a sequência expositiva foi utilizada nas construções dos discursos. Esse número pode ser derivado da liberdade de expressão vista nas redes sociais de modo geral, onde a exposição de opiniões é valorizada.

- (4) El resultado electoral es fruto de un discurso banal. **Hay que decir** lo que se piensa. **Hay que hacer** lo que se dice. (TW; expositiva)
- (5) @jordievole Yo estoy igual. Puedes comprobar el estado de la solicitud aquí (sólo **hay que meter** DNI/Fecha nac.): [enlace a una página web] (TW; instrucional)

A predominância de casos expositivos deve, assim como no quesito de modalidade oracional, levar em consideração a propensão à propagação de ideias visto em redes sociais. Em (4), o emissor expõe uma visão pessoal sobre o resultado eleitoral onde expressa, por meio da obrigação, uma saída para tal situação: deve-se dizer o que se pensa e fazer o que se diz. Em (5), o que se observa no uso do modal é um direcionamento para se obter algo: para conseguir acompanhar a solicitação é necessário inserir o documento de identidade e a data de nascimento. O grau de instrução destes requisitos obrigatórios, que são evidenciados pelo locutor, é designado por um enunciador-terceiro provavelmente exposto no *link*. A seguir, observaremos as categorias referentes ao nível macroestrutural.



## 5.2 Análise dos aspectos relacionados à macroestrutura

As relações dos elementos de um texto em sua estrutura serão analisadas a partir das eleições organizacionais nos quesitos informativo, argumentativo e polifônico observados no recorte utilizado do *corpus* MEsA.

### 5.2.1 Organização informativa

A organização dos elementos internos de um texto de modo a estarem marcados ou não em um discurso é um recurso da estrutura informativa, que se relaciona com a noção de focalização. Gutiérrez Ordóñez (1980), salienta a utilização do foco/relevância como parte da função informativa, servindo para chamar a atenção do ouvinte para o que se anseia comunicar na mensagem. Conforme o autor, podemos observar manifestações de marcação através da inversão da ordem natural da sintaxe, do uso de adjetivos e outros recursos textuais, como a repetição, por exemplo.

Tabela 3 — Organização informativa de orações deônticas com *haber que*.

Organização informativa	Nº	%
Estrutura não-marcada	42	62,7
Estrutura marcada	25	37,3
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

De acordo com os resultados, há predominância dos casos de não-marcação informacional em 42 ocorrências, o equivalente a 62,7% dos casos. O discurso marcado, por sua vez, aparece em menor frequência, apenas 37,3% são desse tipo. É importante lembrarmos outros dos critérios que caracterizam a marcação, como aponta Givón (1995): a distribuição de frequência, a complexidade estrutural e a cognitiva. O primeiro é validado nesta análise, já que há maior uso de estruturas não-marcadas.

- (6) @Albert\_Rivera donde esta el cambio Rivera? **Habrá q cambiar** ese discurso. (TW; não-marcado)
- (7) [Mención a usuario] @mohagerehou De algo **hay que vivir** cuando uno no es especialmente brillante o trabajador. (TW; marcado)

Nos exemplos (6) e (7) observamos casos de marcação e não-marcação. Em (6), a ordem da enunciação onde o modal deôntico aparece não há marcação, visto que não rompe a ordem tradicional da perífrase + complemento. Já em (7), a marcação ocorre, uma vez que o complemento *de algo* aparece antes da perífrase, quebrando a ordem já citada. Além disso, percebemos maior complexidade sintática e semântica no segundo exemplo, diferente do primeiro em que há uma oração simples.

Diante os dados obtidos, pressupomos que o uso não-marcado da construção perifrástica possa ter relação com o próprio valor deôntico de obrigação. O falante ao pretender que sua imposição seja realizada, deixa claro seu objetivo e o posiciona como maior destaque da enunciação, utilizando os recursos da marcação apenas quando for necessário reforçar a ação para o ouvinte devido à inserção de outros elementos. Após a discussão desse critério, analisaremos a manifestação da polidez linguística como estratégia argumentativa.

## 5.2.2 Organização argumentativa

Na comunicação, para que haja interação entre os agentes, é necessário utilizar estratégias de cortesia linguística, como Fuentes Rodríguez (2010, p.11) destaca. Caso contrário, tanto a argumentação como a interação podem ser comprometidas, uma vez que se pode danar a imagem própria ou de um outro. Dessa maneira, os discursos podem apresentar em sua organização a utilização de elementos corteses ou descorteses a depender do contexto em que o modal se insere.

Tabela 4 — Casos de organização argumentativa encontrados na análise de dados.

Organização argumentativa	Nº	%
Uso cortês	49	73,1
Uso descortês	18	26,9
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Enquanto a descortesia esteve presente em 26,9% (18 casos) dos enunciados que contém o uso do *haber que*, o uso de cortesia revelou-se em 73,1% das ocorrências (49 casos). Acreditamos que esse resultado seja influenciado tanto por necessidade de manutenção da interação entre os agentes comunicativos, como pela política contra a propagação de ódio contida nas regras de uso aplicadas no Twitter<sup>4</sup>. Outro fator que pode ter motivado os resultados dessa categoria é o agente modal responsável por executar as obrigações, o qual determinamos no subtópico 5.3.1. Vejamos a seguir duas ocorrências encontradas com o uso cortês (8) e o uso descortês (9):

- (8) @policia No solo `por ser niño se es bueno, **hay que educarlos** en el respeto y la tolerancia o bien los padres o bien el personal docente. (TW; cortês)
- (9) @Albert\_Rivera @elconfidencial un refrán que dice "muerto el perro se acabó la rabia", **hay que hacer** igual, todo musulmán fuera de Europa (TW; descortês)

No caso observado em (8), o falante expõe sua visão sobre a educação de crianças. Notamos em sua argumentação o uso cortês na medida que não ferem (ou tem a intenção de não danar) a imagem que se tem sobre o tema. Isto se difere do que encontramos em (9), onde o falante, propositadamente, equipara os muçulmanos imigrantes na Europa aos problemas oriundos do continente em um espaço-tempo recente utilizando a expressão *muerto el perro se acabó la rabia* (em tradução literal: morto o cachorro, se acabou a raiva), que denota, conforme o *Refranero multilingüe* do Instituto Cervantes, o significado de acabar com aquilo que causa algum tipo de prejuízo ou a morte de um inimigo. Além disso, o falante expõe claramente sua intenção ao querer *todo mulsumán fuera de Europa*. Deste modo, a mensagem em (9) é construída em elementos descorteses que atacam a todo um grupo. Observemos neste caso a importância do contexto em que o modal se insere, já que para sua compreensão é necessário ter certos conhecimentos sobre os temas envolvidos, como o grande número de muçulmanos que vivem atualmente na Europa e o movimento racista e xenófobo de parte dos europeus contra tais indivíduos.

<sup>4</sup> Conteúdo disponível em: <https://help.twitter.com/pt/rules-and-policies/twitter-rules> e <https://help.twitter.com/pt/rules-and-policies/hateful-conduct-policy>.

### 5.2.3 Organização polifônica

O falante, ao construir um texto, é responsável por introduzir nele um locutor e um enunciador que podem, ou não, condizer com o próprio sujeito. Baseados em Pessoa (2011), encontramos na organização polifônica de enunciados deônticos três subcategorias que englobam as possibilidades de locutores-enunciadores, sendo eles o próprio falante, um terceiro ou ainda uma comunidade<sup>5</sup>.

Tabela 5 — Tipos de organização polifônica dos enunciados deônticos.

Organização polifônica	Nº	%
Locutor-enunciador-falante	63	94,0
Locutor-enunciador-terceiro	4	6,0
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Os resultados obtidos apontaram para a presença de um locutor-enunciador-falante em 63 ocorrências, ou seja, 94%. Corroboram para essa estatística a relação do usuário com a possibilidade de se expressar livremente nas redes sociais, como já mencionado anteriormente nas categorias de modalidade oracional e dos tipos sequência discursiva.

- (10) @susanadiaz @PSOE **hay que echar** a Rajoy, ya lo hemos sufrido más de 4 años y es más que suficiente #UnSiPorElCambio (TW; locutor-enunciador-falante)
- (11) Garzón traslada su pésame a la familia de Rita Barberá: A pesar de sus actos, **hay que respetar** a las personas [...] (TW; locutor-enunciador-terceiro)

O locutor-enunciador-falante, visto no caso (10), não exterioriza sua mensagem a outro, como ocorre em (11), onde notamos a presença um locutor-enunciador-terceiro. Em (10), vemos algumas marcas que validam a hipótese, como na utilização de *hemos* na segunda oração em que o falante se põe em evidência. Já no exemplo (11), a responsabilidade sobre o que se é dito é transferido a um terceiro, no exemplo, a Alberto Garzón — político espanhol. Vale recordar que o Twitter dispõe de uma função própria para a menção de terceiros, o chamado retuíte (*retweet*), por meio do qual um usuário pode republicar a fala de outro utilizando diretamente o conteúdo publicado originalmente. Após a análise das categorias referentes à macroestrutura, avancemos na sequência aos estudos microestruturais.

### 5.3. Análise dos aspectos relacionados à microestrutura

A microestrutura, como dito no tópico 2.1, é o nível responsável por explorar as características do enunciado. Desta forma, analisaremos nos tópicos que seguem i) o tipo de alvo deôntico encontrado na escolha do falante diante da utilização da perífrase modal *haber que + infinitivo*, ii) o tempo formal usado na construção do enunciado deôntico, iii) a noção temporal que o modal apresenta no discurso, iv) os tipos de frase em que aparece e v) a posição que ocupa na frase. Passamos na sequência à verificação dos pontos apresentados, a começar pela categoria referente ao agente modal.

<sup>5</sup> Tendo em vista a finalidade deste estudo, desconsideramos as fontes inexistente e não-especificada mencionadas por Pessoa (2011).

### 5.3.1 Tipo de alvo deôntico

Como mencionado no tópico 3.3, a imposição de valores deônticos por uma fonte deve ser designada a um alvo, sendo este o agente responsável por executá-la (VERSTRAETE, 2005). Após delimitarmos nossa análise às ocorrências de obrigação na perífrase modal *haber que + infinitivo* por usuários do Twitter, identificamos a presença de apenas um único alvo deôntico: o não-especificado. Observemos o exemplo:

- (12) @usuario1 @Albert\_Rivera @begonavillacis otra vez... Sin Rajoy, y habiendo tres partidos todo cambia... No **hay que consolarse..** (TW; não-especificado)

Notamos em (12) que a questão da obrigatoriedade é atribuída a um ser indeterminado, visto que não é possível identificar com clareza quem seria o agente a realizá-lo. Pessoa (2011), que utiliza como correlato o termo terceiro-ausente, reconhece a não identificação do alvo deôntico como uma eleição do falante que utiliza esse recurso com base no valor que pretende ser estabelecido. Tendo em vista essa dimensão, a não-especificação do agente modal parece remeter a uma maior valoração à ação a ser desempenhada. É possível associarmos tal constatação à característica da impessoalidade de *haber*. Coincidente a esta hipótese, se define, em *Gramática Práctica del Español* (PAVÓN LUCERO, 2007), a perífrase *haber que + infinitivo* como impessoal e, por conseguinte, a conjugação do verbo auxiliar se apresenta em sua forma impessoal, sempre na terceira pessoa do singular.

### 5.3.2 Tempo formal

Sabemos que os verbos podem flexionar-se, além da voz e do aspecto, em número-pessoa e modo-tempo. Sendo este último o foco da análise desta categoria, tomaremos conhecimento tanto do tempo verbal, como do modo utilizados nos casos.

Tabela 6 — Tempos formais do modal deôntico encontrados na análise de dados.

Tempo formal	Nº	%
Presente de indicativo	58	86,6
Condicional simple de indicativo	5	7,5
Futuro simple de indicativo	3	4,5
Pretérito imperfecto de indicativo	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Podemos verificar que o *presente de indicativo* representa 86,6% da flexão verbal encontrada no modal deôntico. Este índice pode ser derivado de outros indicadores, como a impessoalidade da perífrase modal e a noção de futuro que o uso do presente deôntico pode indicar, segundo a *Nueva gramática de la lengua española* (2010). Nos exemplos a seguir estão os tipos de tempo formal encontrados no recorte do *corpus*:

- (13) **Hay que ser** muy hijo de puta para estar durmiendo todavía. (TW; presente de indicativo)
- (14) @Albert\_Rivera @usuario5 Ese impuesto **habría que suprimirlo**. A todo el mundo. Lo demás, es populismo de corto recorrido. (TW; condicional simple de indicativo)

- (15) @usuario35 @agarzon Eso **habrá que preguntárselo** a los griegos y en especial [*habrá que preguntárselo*] a sus jubilados que han perdido casi un 40% de pensión (TW; futuro simple de indicativo)
- (16) “El Liceo no cumplía con la normativa en materia de seguridad que **había que cumplir**” Víctor Alegret, fiscal en el juicio #ElSilencioDelLiceo (TW; pretérito imperfecto de indicativo)

No caso (13), observamos na conjugação do verbo *haber* o uso do presente do indicativo. Este tempo/aspecto acompanha um aparente valor de verdade que permeia a mensagem. Em (14), o verbo auxiliar encontra-se em sua forma impessoal do *condicional simple de indicativo*, que representa um valor de imposição menor caso comparado ao emprego da conjugação no *futuro simple de indicativo*, como ocorre em (15) e parece indicar um valor maior de obrigatoriedade. Em menor ocorrência, encontramos o uso do *pretérito imperfecto de indicativo* (1 amostra), como demonstrado em (16) pela forma *había*. Entendemos que tal acontecimento relaciona-se a condição de futuro típica das obrigações deônticas, como se analisará no próximo tópico.

### 5.3.3 Noção temporal do escopo do modal deôntico

O valor modal instaurado na enunciação pode influenciar na percepção temporal de como determinada proposição é detectada na mensagem. Lyons (1977), ao chamar a atenção para as diferenças entre as modalidades lógica e epistêmica da deôntica, sinaliza, como uma das características distintivas desta, sua noção intrínseca de futuridade (em inglês: *futurity*), que aponta para a realização da ação de valor deôntico em um momento posterior ao ato enunciativo.

Os dados obtidos demonstraram haver uma unanimidade quanto a prospecção futura para o valor de obrigação, atestando a forte relação existente entre o valor de futuro e a concepção deôntica marcada anteriormente. Lopes e Oliveira (2020, p. 547), indicam que o futuro, visto “como valor temporal dos fatos ainda não vivenciados”, tange ao conceito de *irrealis*, em que sua representação morfossintática pode acontecer tanto por formas gramaticais de futuro, quanto por outros tempos ou categorias, como as das perífrases modais.

- (17) @usuario2 @ierrejon @laSextaColumna En efecto. Si se llenan la boca con "poder para el pueblo", primero **hay q dotar** de tal poder. (TW; futuro)
- (18) @usuario5 cuando todos esos vagos piden más servicios, **habría q recordarles** q todo se mantiene gracias a los impuestos de unos pocos (TW; futuro)

Na ocorrência (17), notamos que o verbo auxiliar está conjugado no presente do indicativo, no entanto, observamos que a perífrase modal de obrigação demonstra uma ação que ainda não ocorreu, mas que deve ocorrer. A presença do advérbio *primero*, corrobora com a teoria de que a obrigação representa um tempo futuro. A noção de futuro em (18) ocorre também no aspecto de uma ação que ainda não aconteceu, mas que pode acontecer, entretanto, o auxiliar modal aparece conjugado no *condicional simple* (em português: futuro do pretérito). Na sequência, averiguaremos os tipos de frases em que as mensagens foram construídas.

### 5.3.4 Tipos de frase em que o modal deôntico aparece

Analisando formalmente o modal deôntico de obrigação expresso por meio perífrase *haber que + infinitivo*, podemos verificar em quais tipos de frase se aplicam o valor modal estudado em maior frequência. Examinemos a tabela abaixo:

Tabela 7 — Tipos de frase encontrados na análise de dados.

Tipo de frase	Nº	%
Oração simples	21	31,3
Oração principal de uma subordinada	21	31,3
Oração coordenada sindética aditiva	8	11,9
Oração coordenada assindética	7	10,4
Oração subordinada substantiva	5	7,5
Oração subordinada adverbial	2	3,0
Oração coordenada sindética alternativa	1	1,5
Oração coordenada sindética adversativa	1	1,5
Oração subordinada adjetiva	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Constatamos que, em 31,3% dos casos analisados, o modal deôntico de obrigação aparece no Twitter na forma de oração simples, acompanhado em igual estatística pelo uso da perífrase *haber que + infinitivo* em oração principal de uma subordinada. Cremos que isto ocorra devido à limitação de caracteres imposta pela rede social na época de constituição do *corpus*, o que colabora para a focalização do que se deseja expressar no ato comunicativo.

- (19) @susanadiaz grande, **hay que apoyar** a los sectores importantes para la creación de empleo y economía. [...] (TW; oração simples)
- (20) Por Rita Barberá **hay que mostrar** el mismo respeto que ella tuvo por las víctimas del metro (TW; oração principal de uma subordinada)

Na ocorrência (19), verificamos a existência de verbo apenas na perífrase modal, onde há o verbo auxiliar e o principal no infinitivo. Tudo o que segue pode ser considerado complemento do modal de obrigação *haber que + infinitivo*. No exemplo (20), diferentemente, podemos verificar a existência de duas orações em que há uma relação de subordinação: a) *Por Rita Barberá hay que mostrar el mismo respeto* e b) *que ella tuvo por las víctimas del metro*. Tanto em a), quanto em b) as orações são dependentes uma da outra para a produção completa de sentido. No entanto, como nossa análise foca apenas na modalidade deôntica, esta aparece classificada como pertencente à oração principal da subordinada. Vejamos no próximo subtópico a posição que o modal ocupa na mensagem.

### 5.3.5 Posição do modal deôntico

Um discurso é construído a partir de relações que vão do enunciado ao texto (FUENTES RODRÍGUEZ, 1993). Observando a unidade mínima, podemos reconhecer que seus elementos constitutivos são dispostos pelo falante em graus de relevância para que o ouvinte possa compreender e perceber a ênfase em certos pontos da mensagem. O estudo da posição que o modal deôntico ocupa nesta se faz necessário devido à importância argumentativa que ele exerce na construção da mensagem.

Tabela 8 — Posições em que o modal deôntico aparece encontrados na análise de dados.

Posição	Nº	%
Inicial	41	61,2
Final	12	17,9
Justaposta	7	10,4
Intercalada	6	9,0
Parentética	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Na Tabela 8, vemos a preferência pela posição inicial do modal deôntico nos enunciados, isto é, 61,2% dos casos. A posição final, que aparece em segundo lugar, é utilizada em 17,9% das ocorrências. Em menor frequência, encontramos as posições justaposta (10,4%), intercalada (9%) e parentética (1,5%).

- (21) [...] Alberto Garzón sobre la muerte de Rita Barberá: "Siempre hay que respetar a las personas, aunque no [*hay que respetar*] a la ideas" [...] (TW; inicial)
- (22) @agarzon Como vamos camino de ser tercer mundo, **habrá que adelantarse**. (TW; final)

No exemplo (21), a perífrase *haber que + infinitivo* está localizada explicitamente na construção de uma oração principal, no entanto, implicitamente é possível identificar uma repetição na oração subordinada, como evidenciado entre colchetes. O uso da expressão em posição inicial, neste caso, acarreta maior foco ao que se deseja expressar, fato reforçado pelo uso do advérbio de tempo *siempre* e a subordinação adverbial concessiva. Em (22), observamos o modal inserido novamente na oração principal, porém o posicionando de maneira oposta ao exemplo anterior. O falante utilizou o recurso de inversão sintática em que a subordinada *Como vamos camino de ser tercer mundo* aparece anteposto a principal *habrá que adelantarse*, ocupando a posição final do ato enunciativo. No tópico seguinte, apresentaremos as conclusões obtidas ao longo da elaboração deste artigo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa identificamos alguns dos aspectos mais pertinentes quanto a utilização do valor de obrigação da modalidade deôntica. Para isso, recorreremos à Linguística Pragmática e sua divisão da construção discursiva entre planos e níveis, tomando como base o contexto em que se realiza a mensagem e a interação entre os agentes comunicativos. As noções de super-, macro- e microestrutura auxiliam na observação e análise do texto como uma organização hierárquica que, discursivamente, parte do enunciado ao texto, enquanto os planos enunciativo, modal, informativo e argumentativo identificam como falante e ouvinte influenciam a comunicação. Verificamos tais elementos por meio de fragmentos de uso da rede social Twitter, onde encontramos uma fonte de pesquisa produtiva tendo em vista sua inserção entre usuários de língua espanhola.

Por meio das considerações e análises anteriormente realizadas, pudemos constatar o modal perifrástico *haber que + infinitivo* no discurso digital em língua espanhola. O cibergênero Twitter aportou, como visto, características que influenciaram diretamente nas escolhas enunciativas do falante, por meio do qual se expressam os valores modais. Na categoria da modalidade oracional, por exemplo, houve a presença massiva do tipo declarativo, levando-

nos a refinar a investigação aspectual dos níveis estruturais às ocorrências desse escopo. Paralelamente às sequências discursivas — em sua maioria expositivas — atestaram ao caráter eminentemente opinativo e expositor dos usuários da rede social.

As organizações de informação, de argumentação e de polifonia do nível macroestrutural demonstraram que, neste âmbito digital, a fala própria prevalece em um contexto de cortesia, em que a não-marcação dos enunciados é generalizada. Por fim, observamos os aspectos do enunciado em uma análise mais detalhada, constatando a noção de futuro como pertinente à modalidade deôntica com valor obrigação. Notamos que se sobressaiu a impessoalidade do agente modal em combinação com a perífrase modal *haber que + infinitivo*, utilizada majoritariamente no presente do indicativo, ocupando a posição inicial em orações simples ou em orações principais de subordinadas em igual número.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p. Tradução de: Paulo Bezerra.
- CANDALE, Carmen Valentina. Las características de las redes sociales y las posibilidades de expresión abiertas por ellas. La comunicación de los jóvenes españoles en Facebook, Twitter e Instagram. **Colindancias**: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central, Romênia, n. 8, p. 201-220, 2017. Anual.
- DIK, Simon C. **The theory of functional grammar**. 2. ed. rev. Berlim: Mouton de Gruyter, 1997. 509 p. v. 1. ISBN 3-11-015539-7.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. Algunas reflexiones sobre el concepto de modalidad. **Revista española de lingüística aplicada**, 7, 93-108, 1991.
- \_\_\_\_\_. Acercamiento a las unidades supraoracionales. **Philologia hispalensis**, v. 8, n. 1, 1993.
- \_\_\_\_\_. **La organización informativa del texto**. Madrid: Arco/Libros, 1999. (Cuadernos de Lengua Española). ISBN: 84-7635-346-4.
- \_\_\_\_\_. Lingüística pragmática y análisis del discurso. Madrid: Arco/Libros, 2000.
- \_\_\_\_\_. La gramática de la cortesía en español/LE. Madrid: Arco/Libros, 2010.
- \_\_\_\_\_. Macrosintaxis y lingüística pragmática. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, v. 71, p. 5-34, 2017.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina; ALCAIDE LARA, Esperanza R. **La argumentación lingüística y sus medios de expresión**. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co., 1995. 486 p. ISBN 90 272 2147 2.
- GŁOWICKA, Monika. Formas de expresión de la obligación en español y en polaco: problemática de su traducción. **Intinerarios**. Varsóvia, p. 61-78. dez. 2016. Disponível em: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=962621>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. **Temas, remas, focos, tópicos y comentarios**. Madrid: Arco/ Libros, 1997.
- IAB SPAIN (Espanha). **Estudio Anual de Redes Sociales 2018**. Espanha: Iab Spain, 2018. 56 slides, color. Disponível em: [https://iabspain.es/wp-content/uploads/2018/06/estudio-redes-sociales-2018\\_vreducida.pdf](https://iabspain.es/wp-content/uploads/2018/06/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf). Acesso em: 19 maio 2022.
- INSTITUTO CERVANTES (Espanha). **Refranero multilingüe**. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx>. Acesso em: 29 maio 2022.
- LOPES, Maria de Fátima Sousa; OLIVEIRA, André Silva. As modalidades deôntica e volitiva e a implicatura de futuramente em tebeos de língua espanhola. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 542-571, 26 mar. 2020. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/dl42-v14n2a2020-8>.
- LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. v. 2.
- OLIVEIRA, André Silva. Reflexões sobre a expressão da modalidade deôntica para o ensino de língua espanhola. **Revista Saridh – Linguagem e Discurso**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/RevSaridh/article/view/24624>. Acesso em: 24 jul. 2022
- PALMER, F. R. **Mood and modality**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 236 p. (Cambridge Textbooks in Linguistics). ISBN 0-521-80035-8.
- PAVÓN LUCERO, María Victoria. **Gramática Práctica del Español**. Madrid: Espasa Calpe, S.A., 2007. 186 p.
- PESSOA, Nadja Paulino. **Modalidade deôntica e discurso midiático: uma análise baseada na Gramática Discursivo-Funcional**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.



REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2010.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. Trad. Sibila Hunzinger. Barcelona: Paidós, 1992.

VERSTRAETE, Jean-Christophe. Scalar quantity implicatures and the interpretation of modality: problems in the deontic domain. **Journal Of Pragmatics**. p. 1401-1418. set. 2005.

# MODALIDADE DEÔNICA NO DISCURSO DIGITAL EM LÍNGUA ESPANHOLA COM BASE NA PRAGMALINGUÍSTICA: “HABER QUE” + INFINITIVO<sup>1</sup>

Larissa Ingrid Paiva<sup>2</sup>  
Nadja Paulino Pessoa Prata<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A Linguística Pragmática é uma proposta de Catalina Fuentes Rodríguez (2000) em que elementos externos e internos à língua reverberam mutuamente na construção do discurso. Desse modo, a mensagem não se constitui apenas no âmbito formal, mas é também influenciada pelo contexto em consonância aos agentes comunicativos. Consideraremos tal perspectiva em nossa pesquisa, que fragmenta o texto em instâncias microestruturais, macroestruturais e superestruturais, ao passo que o planifica enunciativa, modal, informativa e argumentativamente quanto as interações entre falante e ouvinte em dada circunstância.

Atentando-nos à vertente da modalidade, podemos observar as atitudes do falante em uma enunciação, marcando-se discursivamente por meio de operadores modais. Estes são utilizados argumentativamente pelo agente comunicativo como forma de convencer o ouvinte do que enuncia. Evidenciam-se, em relação às modalidades linguísticas, as categorias epistêmica e deônica, conforme divisão de Lyons (1977). Investigaremos, pois, a ocorrência da última mediante o valor de obrigação que lhe é pertinente, tomando como efeito uma amostragem de casos reais em que a perífrase *haber que + infinitivo* aparece. Para isso, recorreremos ao *corpus* de fontes digitais *Microsintaxis del Español Actual* (MEsA), que reuniu transcrições de mensagens escritas em língua espanhola.

A escolha de estudar o discurso digital deu-se ao constatarmos que a popularização da internet durante o final do século XX e início do século XXI promoveu a socialização de diferentes culturas por meio de ferramentas de comunicação, resultando, a partir desse ponto, no uso de mensageiros instantâneos e de redes sociais. Isto repercutiu na comunicação e em como as pessoas interagem entre si. Portanto, tomaremos como referência os dados de usuários do Twitter, uma das redes sociais mais utilizadas na Espanha, segundo informações obtidas pelo *Estudio anual de redes sociales*, feito em 2018 pelo *Interactive Advertising Bureau* (IAB) Spain.

Retomando os pontos abordados, pretendemos nesta pesquisa analisar o aspecto modal do valor deônico de obrigação expresso com *haber que + infinitivo* em textos produzidos na internet por esferas funcionais e formais. Partiremos do nível do discurso ao da sintaxe e da semântica no escopo pragmalinguístico, tendo em vista os papéis fundamentais do falante e do ouvinte contextualizados. A seguir, dividimos nosso estudo de modo a (i) explicar as principais

---

<sup>1</sup> Este artigo é produto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – CNPq e está vinculado ao projeto de pesquisa “Modalidade Deônica no discurso digital em Língua Espanhola” coordenado pela profa. Dra. Nadja Paulino Pessoa Prata.

<sup>2</sup> Graduada em Letras, com habilitação em Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza - Ceará. E-mail: larispaiva9@gmail.com

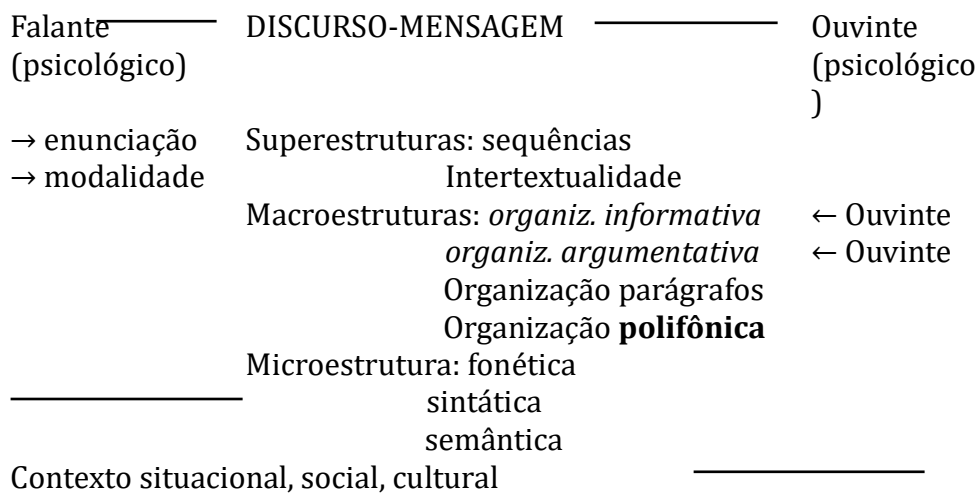
<sup>3</sup> Professora Doutora, Associada 2, Departamento de Letras Estrangeiras na Universidade Federal do Ceará (UFC). Vice-líder do Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF) – UFC, Fortaleza - Ceará. E-mail: nadja.prata@ufc.br

características da Linguística Pragmática, (ii) definir o conceito de modalidade em sua concepção deôntica, (iii) expor a metodologia de análise utilizada na obtenção de dados e (iv) evidenciar e discutir os resultados aferidos.

## 2 LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA

A Linguística Pragmática, conforme concepção de Fuentes Rodríguez (2000, p. 56), é uma perspectiva de estudo na qual os elementos linguísticos estão em consonância com o contexto em que se realizam, além de analisar o discurso desde uma perspectiva globalizadora. Consistindo uma proposta modular e multidimensional, a Pragmalingüística baseia-se na divisão vista em Van Dijk (1992) para os níveis de análise, que se complementam aos planos do discurso. A autora explicita sua relação em:

Quadro 1 — Relações existentes em um discurso, segundo Fuentes Rodríguez (2000).



Fonte: FUENTES RODRÍGUEZ, 2000, p. 53, tradução nossa.

Como observado, falante e ouvinte atuam diretamente no discurso. O contexto também age em sua construção. Serão estes os principais fatores responsáveis pela criação de uma mensagem, eles designam o tipo de gênero que se empregará na comunicação e toda a estrutura que será formada estará conectada a tais operadores. Essas representações serão aprofundadas nos tópicos seguintes. Discorreremos, a continuação, sobre os níveis de análise da pragmalingüística.

### 2.1 Os níveis

Fuentes Rodríguez baseada em Van Dijk (1992) determina que enquanto o nível da microestrutura trata de estruturas locais, isto é, dos elementos pertencentes à camada da oração, os níveis da macroestrutura e da superestrutura revelam-se na esfera global de um texto. A autora, em sua proposta de análise linguística-pragmática, representa as relações existentes entre as partes constituintes no esquema apresentado no Quadro 1.

A **microestrutura** tem como unidade máxima o enunciado, encontrando-se no âmbito da sintaxe, da fonética e da semântica. A formalidade da linguística tradicional é designada a esse nível, as análises se detêm ao campo oracional, como a posição em que

determinado elemento aparece em uma frase, o tipo de frase elaborada, o tempo verbal e a noção temporal que este representa, dentre outros.

A **macroestrutura** transpassa esse conceito ao ser a representação abstrata da estrutura global de um texto (VAN DIJK, 1992). Neste nível, os agentes comunicativos são evidenciados por meio da intenção do falante e a organização de informações. Um dos aspectos relacionados a este nível trata-se da polidez linguística, parte da *organização argumentativa*, que representa o uso de elementos corteses ou descorteses em enunciados. Segundo Fuentes Rodríguez (2010, p. 9), a relação cortesia-descortesia determina o aspecto comunicacional, uma vez que representa as convenções socialmente estabelecidas entre os agentes de uma conversação.

Outro constituinte da macroestrutura, a *organização informativa* avalia o conceito de marcação. Utilizado inicialmente nos estudos fonológicos e morfológicos de oposição, como exemplifica Dik (1997, p. 43), o princípio da marcação não é uma característica imutável, variando segundo o contexto. Givón (1995), declara haver três noções que implicam a marcação: 1) a complexidade estrutural, uma estrutura marcada tende a ser mais complexa ou longa que a não-marcada; 2) a distribuição de frequência, a marcação é menos frequente que sua contraparte; e 3) complexidade cognitiva, a marcação demanda cognitivamente maior esforço que a não-marcada.

O falante pode assumir múltiplas vozes em um discurso, a categoria de *organização polifônica* traz os conceitos virtuais de locutor e enunciador. Enquanto o primeiro refere-se ao sujeito discursivo da fala, o segundo é o sujeito responsável por aquilo que é dito, conforme Fuentes Rodríguez e Alcaide Lara (2007). Eles podem representar ou não o sujeito empírico. Deste modo, essas entidades podem expressar na construção do enunciado a voz do falante (locutor-enunciador-falante), de um outrem (locutor-enunciador-terceiro) ou, ainda, de um grupo ou comunidade (locutor-enunciador-comunidade).

No que diz respeito à **superestrutura**, esta toma o texto como unidade máxima. Neste nível encontram-se a tipologia textual e os estudos sobre o discurso. Van Dijk (1992, p. 69) destaca sua relevância devido ao papel que exerce na organização nos processos de leitura, compreensão e (re)produção. Além disso, permite certa previsibilidade sobre o desencadeamento de certas expressões em outros níveis.

Van Dijk (1992, p. 142) declara que são as superestruturas que determinam o *tipo de um texto*. Podemos interpretar esta expressão a partir do que Bakhtin (2011, p. 262) define como *gêneros do discurso*, isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Considerando o contexto digital, é possível encontrarmos diversos tipos de *cibergêneros*, como as correspondências eletrônicas, as páginas *web* e as redes sociais, estas fontes de dados de nossa pesquisa, como delimitaremos no tópico 4.1.

A tipologia textual apresenta ainda, como exposto por Fuentes Rodríguez (2000), sequências discursivas que caracterizam determinado texto. Este pode ser homogêneo, isto é, que conta apenas com uma representação, ou ser heterogêneo, quando constituído por duas ou mais sequências discursivas, estando em uma relação de equilíbrio ou predominância. As sequências, segundo a autora, podem ser a) narrativas: o falante conta sobre algo por meio uma sequência de ações dispostas de modo cronológico ou não em um espaço-tempo distinto ao falado; b) expositivas: o falante caracteriza/descreve algo, seja concreto ou conceitual, em um estado inerte que pode apresentar ou não traços argumentativos; ou c) instrucionais: o falante emite ordens a serem realizadas pelo ouvinte. Após a verificação dos elementos constitutivos de cada nível estrutural do discurso, detalhemos os planos que compõem a proposta da Linguística Pragmática.

## 2.2 Os planos

Os planos propostos na Linguística Pragmática surgem da interação dos agentes comunicativos em um contexto, como representado no Quadro 1. Enquanto os planos enunciativo e modal aludem à intencionalidade do emissor, os planos informativo e argumentativo relacionam-se com o receptor da mensagem. A correlação de tais conceitos ocorre complementarmente, de modo que sua presença é múltipla em um discurso.

O plano **enunciativo** diz respeito à construção do próprio ato de fala. Evidencia-se o papel do falante como construtor da enunciação, que o qualifica, considerando o seu grau de responsabilidade com o que se é dito e sua implicação na fala, conforme exposto por Fuentes Rodríguez (2017), que distingue o papel desse agente das funções de locutor e enunciador. O plano **modal** traz a posição subjetiva que o locutor ocupa frente ao enunciado. Lyons (1977) explana as modalidades linguísticas em duas subdivisões: a epistêmica e a deôntica, em que a primeira alude ao nível de conhecimento ou de comprometimento do falante com uma proposição e a segunda relaciona-se às vontades e desejos de agentes moralmente responsáveis.

O plano **informativo** coloca em destaque as informações hierarquicamente de modo a ressaltar determinado ponto. O falante adapta o discurso ao ouvinte de modo a ser informativo, tornando a influência desse agente imprescindível para a organização comunicativa. Gutiérrez Ordóñez (1997) apresenta os recursos utilizados de maneira a estruturar a mensagem informativamente. Eles podem evidenciar um elemento (foco ou relevância), realçar o contraste entre informação conhecida e nova (tema e rema) e/ou, ainda, operar com as noções de tópicos e comentários. O plano **argumentativo**, por fim, busca convencer o ponto de vista abordado pelo falante perante o ouvinte. Segundo Fuentes Rodríguez (1999), se estruturam argumentos (coorientados ou antiorientados) e conclusões a partir de uma base argumentativa (*topos*) de maneira a manipular a compreensão do que está inscrito na mensagem. Diante da explanação feita sobre a categoria dos planos, no tópico a seguir, nos deteremos na concepção de modalidade deôntica.

## 3 MODALIDADE DEÔNTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA

O estudo da modalidade tem como característica ser polivalente, dado que o termo é presente em diversos campos da ciência, como a Lógica e a própria Linguística. Em virtude disso, ponderamos aqui a definição da modalidade como a representação da subjetividade do falante em uma enunciação, que Fuentes Rodríguez (1991, p. 93) considera um ato de dizer composto por um *dictum* (o que se diz) e um *modus* (a intenção pela qual se diz). A modalidade se relaciona diretamente a esses conceitos.

A modalidade deôntica é uma subcategoria onde se encontram os enunciados que carregam valores de obrigação, permissão e proibição. Em função de ser um âmbito bastante frutífero em língua espanhola, focalizamos nossa pesquisa no aspecto da obrigatoriedade deôntica apresentada em um discurso digital ao analisar as ocasiões em que a perífrase modal *haber que + infinitivo* é utilizada. De modo a nos aprofundarmos nessa temática, vejamos a seguir como se manifesta o traço impositivo da deonticidade em espanhol.

### 3.1 Expressão do valor deôntico de obrigação em língua espanhola

O valor de obrigação, conforme aponta Pessoa (2011) em sua pesquisa, é o mais frequente na modalidade deôntica, atribuindo-lhe como seu valor prototípico. Fuentes Rodríguez (1991) reflete sobre características da modalidade, bem como identifica os meios de

expressão que o falante utiliza para marcar-se subjetivamente no discurso. São eles: recursos de entonação; recursos semânticos; recursos sintáticos; e recursos morfemáticos.

Acerca dos operadores modais especificamente deônticos, Oliveira (2021) os identifica expressos por auxiliares modais, substantivos, adjetivos em função predicativa, advérbios e construções modalizadoras. Głowicka (2016) afirma que as obrigações podem ser expressas linguisticamente por meios gramaticais e recursos léxicos. Quanto aos elementos gramaticais, estão os modos (indicativo, subjuntivo ou imperativo), os tempos (presente ou futuro) e as formas nominais (infinitivo ou gerúndio). Já em relação aos meios lexicais, a autora elenca, diferenciando entre obrigação pessoal e impessoal, verbos como *necesitar* e *haber*, adjetivos como em *es necesario que*, *es obligatorio que* e *es preciso que*, além de construções perifrásticas como *tener que + infinitivo*, *haber de + infinitivo*, *deber + infinitivo* e *haber que + infinitivo*. Compreendendo que o foco de nossa investigação se volta a esta última, averiguaremos sua constituição no tópico 3.2.

### 3.2 A construção da perífrase modal *haber que + infinitivo*

Em nosso artigo, nos deteremos às ocorrências de *haber que + infinitivo* identificando-as na categoria de perífrase, embora saibamos que esta temática possa ser motivo de discussão por diferentes estudiosos, uma vez que não há um consenso válido universalmente. Consideraremos aqui a definição da *Nueva gramática de la lengua española* (2010, p. 529) que define as perífrases verbais como unidades compostas sintaticamente por um verbo auxiliar e um verbo principal conjugado no infinitivo, particípio ou gerúndio.

A construção perifrástica *haber que + infinitivo* possui um caráter impessoal aceita por diversos autores. Pavón Lucero (2007, p. 134) constata que o *haber*, quando impessoal, deve estar conjugado sempre na terceira pessoa do singular. Outra questão se refere ao uso de pronomes. Repetidas obras recomendam evitar a utilização dos pronomes átonos antepostos à perífrase (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 2010; PAVÓN LUCERO, 2007). Quanto aos verbos pronominais, estes devem, segundo a norma, serem utilizados somente com os enclíticos de terceira pessoa. Na linguagem coloquial, entretanto, há o emprego dos pronomes de primeira pessoa. Por fim, o valor da obrigatoriedade de *haber que + infinitivo* está ligada aos conceitos de fonte e alvo deônticos, os quais abordaremos no próximo tópico.

### 3.3 Fonte e alvo deôntico

A modalidade deôntica, segundo Palmer (2001), origina-se de uma força de autoridade que designa a um destinatário uma ação de obrigação ou permissão. Denominamos **fonte deôntica**, a autoridade que concede ou impõe determinada ação, sendo geralmente o próprio *falante*. Entretanto, ao produzir um enunciado, também é possível atribuir a função para um *terceiro* ou a uma *comunidade*, como visto anteriormente. O locutor carrega seu discurso de modo a convencer o ouvinte daquilo que informa, artifício da argumentação. Deste modo, toda mensagem de obrigação leva semanticamente a perspectiva de quem o constrói, ainda que este esteja oculto em um disfarce de impessoalidade.

O falante destina o discurso com valor de obrigação a um **alvo deôntico**, isto é, um ser imputado pela fonte de cumprir certa imposição. O agente modal, como nomeia a categoria Verstraete (2005), pode ser o próprio locutor-enunciador ou não e estar explícito (seja por meio de pronomes, conjugação verbal, etc.) ou incerto no discurso (não-especificado). Uma vez apresentada a fundamentação teórica deste artigo, apresentamos à sequência os métodos utilizados na pesquisa para a obtenção de resultados.

## 4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada busca, a partir de análises quali-quantitativas, identificar no discurso digital as características relativas ao uso da perífrase *haber que + infinitivo* que abrangem as vertentes supracitadas da Linguística Pragmática e da modalidade deôntica. A análise caso a caso ocorreu utilizando-nos do material disposto no *corpus* MEsA<sup>4</sup>, do grupo de pesquisa *Argumentación y Persuasión en la Linguística*, que se compõe, em sua integralidade, por recortes de diversas fontes digitais adquiridos ao longo de quase três anos de pesquisa (2015 – 2018): *blogs*, Facebook, fóruns, Instagram, páginas *web*, Twitter, YouTube e WhatsApp.

### 4.1 Delimitação do *corpus*

Diante do escopo pragmalinguístico deste artigo, necessitamos utilizar amostras reais do uso da língua espanhola em um discurso digital. Para isso, delimitamos como fonte de estudo os exemplos advindos da rede social Twitter. Formam parte do *corpus* tuítes e retuítes computados entre outubro de 2015 e abril de 2018. Devido à longa extensão do material captado — foram integralizadas 298.401 palavras ao todo — um recorte com as primeiras 100.105 palavras foi realizado.

O Twitter é uma rede social criada em 2006, por meio da qual seus usuários podem compartilhar opiniões em perfis pessoais vinculados a uma arroba (@). As mensagens enviadas poderiam comportar, até setembro de 2017, o máximo de 140 caracteres. Atualmente, as mensagens contam com um limite ampliado de até 280 caracteres e podem, além de mensagens escritas, conter imagens estáticas, animadas (GIF), vídeos gravados ou ao vivo.

### 4.2 Procedimentos de análise

Para a concreção de nossos objetivos, primeiramente uma revisão bibliográfica foi realizada com autores das áreas estudadas para aprofundamento do conteúdo teórico. A análise dos casos ocorreu à sequência. No campo da modalidade deôntica, optamos por nos apropriarmos do quesito da obrigação, mais recorrente nas línguas. A princípio, buscamos pelos valores modais do verbo *deber*, das perífrases *tener que + infinitivo* e *haber que + infinitivo*, de advérbios, de adjetivos e de substantivos.

Após reanalisarmos, definimos como estudo de caso somente as ocorrências em que eram utilizadas a perífrase *haber que + infinitivo*. Neste perímetro, utilizamos o *software AntConc*<sup>5</sup> para catalogar os casos precisamente. Houve 74 ocorrências válidas que utilizamos para compor os resultados. Para a realização da análise quantitativa, empregamos o *software IBM Statistical Package for the Social Sciences*<sup>6</sup> (SPSS). Nele, introduzimos categorias e tipos relacionadas à modalidade deôntica e à pragmalinguística:

Quadro 2 — Categorias e tipos utilizados na composição de dados quali-quantitativos

SUPERESTRUTURA	
Categorias	Tipos
Tipo de cibergênero	• Twitter (TW)
Tipo de sequência discursiva	• Narrativa

<sup>4</sup> O *corpus* utilizado está disponível no endereço: <http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa>.

<sup>5</sup> Disponível gratuitamente em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

<sup>6</sup> Disponível em versão de demonstração em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expositiva</li> <li>• Instrucional</li> </ul>
<b>MACROESTRUTURA</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Tipos</b>
Organização informativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura marcada</li> <li>• Estrutura não-marcada</li> </ul>
Organização argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso cortês</li> <li>• Uso descortês</li> </ul>
Organização polifônica (fonte deôntica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locutor-enunciador-falante</li> <li>• Locutor-enunciador-terceiro</li> <li>• Locutor-enunciador-comunidade</li> </ul>
<b>MICROESTRUTURA</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Tipos</b>
Tipo de “alvo” deôntico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não-especificado</li> <li>• 1.<sup>a</sup> pessoa do singular</li> <li>• 2.<sup>a</sup> pessoa do singular</li> <li>• 3.<sup>a</sup> pessoa do singular</li> <li>• 1.<sup>a</sup> pessoa do plural</li> <li>• 2.<sup>a</sup> pessoa do plural</li> <li>• 3.<sup>a</sup> pessoa do plural</li> </ul>
Tempo formal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente de indicativo</li> <li>• Pretérito perfecto simple de indicativo</li> <li>• Pretérito perfecto compuesto de indicativo</li> <li>• Pretérito imperfecto de indicativo</li> <li>• Pretérito pluscuamperfecto de indicativo</li> <li>• Pretérito anterior de indicativo</li> <li>• Futuro simple de indicativo</li> <li>• Futuro perfecto de indicativo</li> <li>• Condicional simple de indicativo</li> <li>• Condicional compuesto de indicativo</li> </ul>
	continuação conclusão
<b>Categorias</b>	<b>Tipos</b>
Noção temporal do escopo do modal deôntico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passado</li> <li>• Presente</li> <li>• Futuro</li> </ul>
Tipos de frase em que o modal deôntico aparece	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oração simples</li> <li>• Oração coordenada assindética</li> <li>• Oração coordenada sindética aditiva</li> <li>• Oração coordenada sindética alternativa</li> <li>• Oração coordenada sindética contraditória</li> <li>• Oração coordenada sindética conclusiva</li> <li>• Oração coordenada sindética explicativa</li> <li>• Oração principal de uma subordinada</li> </ul>



Posição da frase em que o modal deôntico aparece	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oração subordinada substantiva</li> <li>• Oração subordinada adjetiva</li> <li>• Oração subordinada adverbial</li> <li>• Inicial</li> <li>• Intercalada</li> <li>• Parentética</li> <li>• Final</li> </ul>
Modalidade oracional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justaposta</li> <li>• Declarativa</li> <li>• Exclamativa</li> <li>• Interrogativa</li> <li>• Interrogativa retórica</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores

A seguir, os resultados obtidos durante o curso da pesquisa serão apresentados em tabelas que identificarão a quantidade de casos encontrados em cada categoria e as porcentagens relativas aos tipos estudados. Em consonância aos dados, realizaremos a análise qualitativa destes, buscando compreender as apurações. Observemos os resultados à sequência.

## 5 RESULTADOS: análise e discussão dos dados

O falante é peça fundamental no jogo da comunicação. A modalidade deôntica explora como este agente se expressa em enunciações por ele elaboradas. Como dito anteriormente, enfocaremos no valor de obrigação presente em diversas manifestações concretas na rede social Twitter. Realizaremos nosso estudo em harmonia com a proposta da Linguística Pragmática, de modo que nossa análise parte do nível mais amplo da pragmalinguística, isto é, da superestrutura, em direção a microestrutura.

Tabela 1 — Tipos de modalidade oracional deôntica.

Modalidade oracional	Nº	%
Declarativa	67	90,5
Exclamativa	5	6,8
Interrogativa retórica	2	2,7
Total	74	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

- (23) @maberalv S ve q xa investigar,escribir y crear **hay q estar** al pedo.A una mujer le van a exigir q,además d su actividad, sea madre,hija, (TW; declarativa)
- (24) @susanadiaz bravo Presidenta!!! **Hay que ayudarles** !! @eACNUR (TW; exclamativa)
- (25) @maberalv ¿**Hay que darles** premios por tener un género concreto? Si hacen más méritos que el resto en su campo obtendrán el premio, simple. (TW; interrogativa retórica)

Em nossa análise, observamos que a modalidade oracional mais comum é a declarativa. Acreditamos que este fato se deriva do conceito geralmente relacionado às redes sociais de espaço para livre opinião. A valorização da expressão do pensamento próprio diante dos mais diversos assuntos e a facilidade de acesso às plataformas digitais promovem o aspecto. No exemplo (1), vemos que a perífrase está em uma afirmação. Em (2), o uso do ponto de exclamação (!!) representa, no enunciado, certo grau enfático dado pelo falante. Já no caso (3), além do uso da pontuação que designa uma interrogação, vemos que o próprio locutor-enunciador ao propor um questionamento o responde em seguida, sem espaço para réplica. Deste modo, realizamos um novo recorte, mais específico, em que apenas as sessenta e sete ocorrências declarativas serão analisadas à sequência, a começar pelo nível da superestrutura.

## 5.1 Análise dos aspectos relacionados à superestrutura

Quanto aos aspectos da superestrutura, exporemos características do tipo de cibergênero escolhido, que apresentaremos a seguir, e as sequências discursivas utilizadas nas construções dos discursos pelos usuários da rede social eleita.

### 5.1.1 Tipo de cibergênero

Reafirmamos a escolha do Twitter como o cibergênero que permitirá a elaboração de nossa análise. O serviço de *microblog*, como o categoriza Candale (2017), utiliza alguns recursos de *blogs* concomitantemente a aspectos de rede social. Deste modo, cria-se um ambiente onde pessoas podem compartilhar suas opiniões e vivências, bem como informações que acharem pertinentes, o que o torna um meio exemplar para os objetivos a que se propõe esta pesquisa.

De acordo com informações contidas na ficha técnica do *corpus* MEsA, o registro coloquial e a não-utilização da norma ortográfica, são algumas das características linguísticas observadas majoritariamente no Twitter, que também dispõe do uso de hashtags, vistos como tematizadores do discurso. Além disso, como já citado, é característico de sua construção a limitação das mensagens a 140 (até novembro de 2017) ou 280 caracteres (a partir da data anterior). Observemos no subtópico seguinte como se constituem as sequências discursivas das mensagens publicadas na rede social.

### 5.1.2 Tipos de sequência discursiva

De acordo com Fuentes Rodríguez (2000), a sequência é uma unidade discursiva multidimensional constituída pelas relações existentes entre macro- e superestrutura. As sequências discursivas podem ser descritas em três tipos distintos: a narrativa (possui um narrador que conta sobre algo situado em um tempo e espaço onde há o desenvolvimento de ações por personagens), a expositiva (o falante descreve algo no mundo físico ou delibera suas impressões sobre um tema) e a instrucional (o falante conduz uma ação do ouvinte, seja por meio de ordens, sugestões, etc). Vejamos os resultados obtidos nesta categoria:

Tabela 2 — Tipos de sequência discursiva em que há o uso do *haber que* no *corpus*.

Tipo de sequência discursiva	Nº	%
Expositiva	66	98,5
Instrucional	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Em 98,5% das ocorrências, a sequência expositiva foi utilizada nas construções dos discursos. Esse número pode ser derivado da liberdade de expressão vista nas redes sociais de modo geral, onde a exposição de opiniões é valorizada.

- (26) El resultado electoral es fruto de un discurso banal. **Hay que decir** lo que se piensa. **Hay que hacer** lo que se dice. (TW; expositiva)
- (27) @jordievole Yo estoy igual. Puedes comprobar el estado de la solicitud aquí (sólo **hay que meter** DNI/Fecha nac.): [enlace a una página web] (TW; instrucional)

A predominância de casos expositivos deve, assim como no quesito de modalidade oracional, levar em consideração a propensão à propagação de ideias visto em redes sociais. Em (4), o emissor expõe uma visão pessoal sobre o resultado eleitoral onde expressa, por meio da obrigação, uma saída para tal situação: deve-se dizer o que se pensa e fazer o que se diz. Em (5), o que se observa no uso do modal é um direcionamento para se obter algo: para conseguir acompanhar a solicitação é necessário inserir o documento de identidade e a data de nascimento. O grau de instrução destes requisitos obrigatórios, que são evidenciados pelo locutor, é designado por um enunciador-terceiro provavelmente exposto no *link*. A seguir, observaremos as categorias referentes ao nível macroestrutural.

## 5.2 Análise dos aspectos relacionados à macroestrutura

As relações dos elementos de um texto em sua estrutura serão analisadas a partir das eleições organizacionais nos quesitos informativo, argumentativo e polifônico observados no recorte utilizado do *corpus* MESA.

### 5.2.1 Organização informativa

A organização dos elementos internos de um texto de modo a estarem marcados ou não em um discurso é um recurso da estrutura informativa, que se relaciona com a noção de focalização. Gutiérrez Ordóñez (1980), salienta a utilização do foco/relevância como parte da função informativa, servindo para chamar a atenção do ouvinte para o que se anseia comunicar na mensagem. Conforme o autor, podemos observar manifestações de marcação através da inversão da ordem natural da sintaxe, do uso de adjetivos e outros recursos textuais, como a repetição, por exemplo.

Tabela 3 — Organização informativa de orações deônticas com *haber que*.

Organização informativa	Nº	%
Estrutura não-marcada	42	62,7
Estrutura marcada	25	37,3
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

De acordo com os resultados, há predominância dos casos de não-marcação informacional em 42 ocorrências, o equivalente a 62,7% dos casos. O discurso marcado, por sua vez, aparece em menor frequência, apenas 37,3% são desse tipo. É importante lembrarmos outros dos critérios que caracterizam a marcação, como aponta Givón (1995): a distribuição de frequência, a complexidade estrutural e a cognitiva. O primeiro é validado nesta análise, já que há maior uso de estruturas não-marcadas.

- (28) @Albert\_Rivera donde esta el cambio Rivera? **Habrá q cambiar** ese discurso. (TW; não-marcado)
- (29) [Mención a usuario] @mohagerehou De algo **hay que vivir** cuando uno no es especialmente brillante o trabajador. (TW; marcado)

Nos exemplos (6) e (7) observamos casos de marcação e não-marcação. Em (6), a ordem da enunciação onde o modal deôntico aparece não há marcação, visto que não rompe a ordem tradicional da perífrase + complemento. Já em (7), a marcação ocorre, uma vez que o complemento *de algo* aparece antes da perífrase, quebrando a ordem já citada. Além disso, percebemos maior complexidade sintática e semântica no segundo exemplo, diferente do primeiro em que há uma oração simples.

Diante os dados obtidos, pressupomos que o uso não-marcado da construção perifrástica possa ter relação com o próprio valor deôntico de obrigação. O falante ao pretender que sua imposição seja realizada, deixa claro seu objetivo e o posiciona como maior destaque da enunciação, utilizando os recursos da marcação apenas quando for necessário reforçar a ação para o ouvinte devido à inserção de outros elementos. Após a discussão desse critério, analisaremos a manifestação da polidez linguística como estratégia argumentativa.

### 5.2.2 Organização argumentativa

Na comunicação, para que haja interação entre os agentes, é necessário utilizar estratégias de cortesia linguística, como Fuentes Rodríguez (2010, p.11) destaca. Caso contrário, tanto a argumentação como a interação podem ser comprometidas, uma vez que se pode danar a imagem própria ou de um outro. Dessa maneira, os discursos podem apresentar em sua organização a utilização de elementos corteses ou descorteses a depender do contexto em que o modal se insere.

Tabela 4 — Casos de organização argumentativa encontrados na análise de dados.

Organização argumentativa	Nº	%
Uso cortês	49	73,1
Uso descortês	18	26,9
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Enquanto a descortesia esteve presente em 26,9% (18 casos) dos enunciados que contém o uso do *haber que*, o uso de cortesia revelou-se em 73,1% das ocorrências (49 casos). Acreditamos que esse resultado seja influenciado tanto por necessidade de manutenção da interação entre os agentes comunicativos, como pela política contra a propagação de ódio contida nas regras de uso aplicadas no Twitter<sup>7</sup>. Outro fator que pode ter motivado os resultados dessa categoria é o agente modal responsável por executar as obrigações, o qual determinamos no subtópico 5.3.1. Vejamos a seguir duas ocorrências encontradas com o uso cortês (8) e o uso descortês (9):

- (30) @policia No solo `por ser niño se es bueno, **hay que educarlos** en el respeto y la tolerancia o bien los padres o bien el personal docente. (TW; cortês)
- (31) @Albert\_Rivera @elconfidencial un refrán que dice "muerto el perro se acabó la rabia", **hay que hacer** igual, todo musulmán fuera de Europa (TW; descortês)

No caso observado em (8), o falante expõe sua visão sobre a educação de crianças. Notamos em sua argumentação o uso cortês na medida que não ferem (ou tem a intenção de não danar) a imagem que se tem sobre o tema. Isto se difere do que encontramos em (9), onde o falante, propositadamente, equipara os muçulmanos imigrantes na Europa aos problemas oriundos do continente em um espaço-tempo recente utilizando a expressão *muerto el perro se acabó la rabia* (em tradução literal: morto o cachorro, se acabou a raiva), que denota, conforme o *Refranero multilingüe* do Instituto Cervantes, o significado de acabar com aquilo que causa algum tipo de prejuízo ou a morte de um inimigo. Além disso, o falante expõe claramente sua intenção ao querer *todo mulsumán fuera de Europa*. Deste modo, a mensagem em (9) é construída em elementos descorteses que atacam a todo um grupo. Observemos neste caso a importância do contexto em que o modal se insere, já que para sua compreensão é necessário ter certos conhecimentos sobre os temas envolvidos, como o grande número de muçulmanos que vivem atualmente na Europa e o movimento racista e xenófobo de parte dos europeus contra tais indivíduos.

### 5.2.3 Organização polifônica

O falante, ao construir um texto, é responsável por introduzir nele um locutor e um enunciatador que podem, ou não, condizer com o próprio sujeito. Baseados em Pessoa (2011), encontramos na organização polifônica de enunciados deônticos três subcategorias que englobam as possibilidades de locutores-enunciadores, sendo eles o próprio falante, um terceiro ou ainda uma comunidade<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Conteúdo disponível em: <https://help.twitter.com/pt/rules-and-policies/twitter-rules> e <https://help.twitter.com/pt/rules-and-policies/hateful-conduct-policy>.

<sup>8</sup> Tendo em vista a finalidade deste estudo, desconsideramos as fontes inexistente e não-especificada mencionadas por

Tabela 5 — Tipos de organização polifônica dos enunciados deônticos.

<b>Organização polifônica</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Locutor-enunciador-falante	63	94,0
Locutor-enunciador-terceiro	4	6,0
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Os resultados obtidos apontaram para a presença de um locutor-enunciador-falante em 63 ocorrências, ou seja, 94%. Corrobora para essa estatística a relação do usuário com a possibilidade de se expressar livremente nas redes sociais, como já mencionado anteriormente nas categorias de modalidade oracional e dos tipos sequência discursiva.

- (32) @susanadiaz @PSOE **hay que echar** a Rajoy, ya lo hemos sufrido más de 4 años y es más que suficiente #UnSiPorElCambio (TW; locutor-enunciador-falante)
- (33) Garzón traslada su pésame a la familia de Rita Barberá: A pesar de sus actos, **hay que respetar** a las personas [...] (TW; locutor-enunciador-terceiro)

O locutor-enunciador-falante, visto no caso (10), não exterioriza sua mensagem a outro, como ocorre em (11), onde notamos a presença um locutor-enunciador-terceiro. Em (10), vemos algumas marcas que validam a hipótese, como na utilização de *hemos* na segunda oração em que o falante se põe em evidência. Já no exemplo (11), a responsabilidade sobre o que se é dito é transferido a um terceiro, no exemplo, a Alberto Garzón — político espanhol. Vale recordar que o Twitter dispõe de uma função própria para a menção de terceiros, o chamado retuíte (*retweet*), por meio do qual um usuário pode republicar a fala de outro utilizando diretamente o conteúdo publicado originalmente. Após a análise das categorias referentes à macroestrutura, avancemos na sequência aos estudos microestruturais.

### 5.3. Análise dos aspectos relacionados à microestrutura

A microestrutura, como dito no tópico 2.1, é o nível responsável por explorar as características do enunciado. Desta forma, analisaremos nos tópicos que seguem i) o tipo de alvo deôntico encontrado na escolha do falante diante da utilização da perífrase modal *haber que + infinitivo*, ii) o tempo formal usado na construção do enunciado deôntico, iii) a noção temporal que o modal apresenta no discurso, iv) os tipos de frase em que aparece e v) a posição que ocupa na frase. Passamos na sequência à verificação dos pontos apresentados, a começar pela categoria referente ao agente modal.

#### 5.3.1 Tipo de alvo deôntico

Como mencionado no tópico 3.3, a imposição de valores deônticos por uma fonte deve ser designada a um alvo, sendo este o agente responsável por executá-la (VERSTRAETE, 2005). Após delimitarmos nossa análise às ocorrências de obrigação na perífrase modal *haber que + infinitivo* por usuários do Twitter, identificamos a presença de apenas um único alvo deôntico: o não-especificado. Observemos o exemplo:

---

Pessoa (2011).

- (34) @usuario1 @Albert\_Rivera @begonavillacis otra vez... Sin Rajoy, y habiendo tres partidos todo cambia... No **hay que consolarse**.. (TW; não-especificado)

Notamos em (12) que a questão da obrigatoriedade é atribuída a um ser indeterminado, visto que não é possível identificar com clareza quem seria o agente a realizá-lo. Pessoa (2011), que utiliza como correlato o termo terceiro-ausente, reconhece a não identificação do alvo deôntico como uma eleição do falante que utiliza esse recurso com base no valor que pretende ser estabelecido. Tendo em vista essa dimensão, a não-especificação do agente modal parece remeter a uma maior valoração à ação a ser desempenhada. É possível associarmos tal constatação à característica da impessoalidade de *haber*. Coincidente a esta hipótese, se define, em *Gramática Práctica del Español* (PAVÓN LUCERO, 2007), a perífrase *haber que + infinitivo* como impessoal e, por conseguinte, a conjugação do verbo auxiliar se apresenta em sua forma impessoal, sempre na terceira pessoa do singular.

### 5.3.2 Tempo formal

Sabemos que os verbos podem flexionar-se, além da voz e do aspecto, em número-pessoa e modo-tempo. Sendo este último o foco da análise desta categoria, tomaremos conhecimento tanto do tempo verbal, como do modo utilizados nos casos.

Tabela 6 — Tempos formais do modal deôntico encontrados na análise de dados.

Tempo formal	Nº	%
Presente de indicativo	58	86,6
Condicional simple de indicativo	5	7,5
Futuro simple de indicativo	3	4,5
Pretérito imperfecto de indicativo	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Podemos verificar que o *presente de indicativo* representa 86,6% da flexão verbal encontrada no modal deôntico. Este índice pode ser derivado de outros indicadores, como a impessoalidade da perífrase modal e a noção de futuro que o uso do presente deôntico pode indicar, segundo a *Nueva gramática de la lengua española* (2010). Nos exemplos a seguir estão os tipos de tempo formal encontrados no recorte do *corpus*:

- (35) **Hay que ser** muy hijo de puta para estar durmiendo todavía. (TW; presente de indicativo)
- (36) @Albert\_Rivera @usuario5 Ese impuesto **habría que suprimirlo**. A todo el mundo. Lo demás, es populismo de corto recorrido. (TW; condicional simple de indicativo)
- (37) @usuario35 @agarzon Eso **habrá que preguntárselo** a los griegos y en especial [*habrá que preguntárselo*] a sus jubilados que han perdido casi un 40% de pensión (TW; futuro simple de indicativo)
- (38) “El Liceo no cumplía con la normativa en materia de seguridad que **había que cumplir**” Víctor Alegret, fiscal en el juicio #ElSilencioDelLiceo (TW; pretérito imperfecto de indicativo)

No caso (13), observamos na conjugação do verbo *haber* o uso do presente do indicativo. Este tempo/aspecto acompanha um aparente valor de verdade que permeia a mensagem. Em (14), o verbo auxiliar encontra-se em sua forma impessoal do *condicional simple de indicativo*, que representa um valor de imposição menor caso comparado ao emprego da conjugação no *futuro simple de indicativo*, como ocorre em (15) e parece indicar um valor maior de obrigatoriedade. Em menor ocorrência, encontramos o uso do *pretérito imperfecto de indicativo* (1 amostra), como demonstrado em (16) pela forma *había*. Entendemos que tal acontecimento relaciona-se a condição de futuro típica das obrigações deônticas, como se analisará no próximo tópico.

### 5.3.3 Noção temporal do escopo do modal deôntico

O valor modal instaurado na enunciação pode influenciar na percepção temporal de como determinada proposição é detectada na mensagem. Lyons (1977), ao chamar a atenção para as diferenças entre as modalidades lógica e epistêmica da deôntica, sinaliza, como uma das características distintivas desta, sua noção intrínseca de futuridade (em inglês: *futurity*), que aponta para a realização da ação de valor deôntico em um momento posterior ao ato enunciativo.

Os dados obtidos demonstraram haver uma unanimidade quanto a prospecção futura para o valor de obrigação, atestando a forte relação existente entre o valor de futuro e a concepção deôntica marcada anteriormente. Lopes e Oliveira (2020, p. 547), indicam que o futuro, visto “como valor temporal dos fatos ainda não vivenciados”, tange ao conceito de *irrealis*, em que sua representação morfossintática pode acontecer tanto por formas gramaticais de futuro, quanto por outros tempos ou categorias, como as das perífrases modais.

- (39) @usuario2 @ierrejon @laSextaColumna En efecto. Si se llenan la boca con "poder para el pueblo", primero **hay q dotar** de tal poder. (TW; futuro)
- (40) @usuario5 cuando todos esos vagos piden más servicios, **habría q recordarles** q todo se mantiene gracias a los impuestos de unos pocos (TW; futuro)

Na ocorrência (17), notamos que o verbo auxiliar está conjugado no presente do indicativo, no entanto, observamos que a perífrase modal de obrigação demonstra uma ação que ainda não ocorreu, mas que deve ocorrer. A presença do advérbio *primeiro*, corrobora com a teoria de que a obrigação representa um tempo futuro. A noção de futuro em (18) ocorre também no aspecto de uma ação que ainda não aconteceu, mas que pode acontecer, entretanto, o auxiliar modal aparece conjugado no *condicional simple* (em português: futuro do pretérito). Na sequência, averiguaremos os tipos de frases em que as mensagens foram construídas.

### 5.3.4 Tipos de frase em que o modal deôntico aparece

Analisando formalmente o modal deôntico de obrigação expresso por meio perífrase *haber que + infinitivo*, podemos verificar em quais tipos de frase se aplicam o valor modal estudado em maior frequência. Examinemos a tabela abaixo:



Tabela 7 — Tipos de frase encontrados na análise de dados.

Tipo de frase	Nº	%
Oração simples	21	31,3
Oração principal de uma subordinada	21	31,3
Oração coordenada sindética aditiva	8	11,9
Oração coordenada assindética	7	10,4
Oração subordinada substantiva	5	7,5
Oração subordinada adverbial	2	3,0
Oração coordenada sindética alternativa	1	1,5
Oração coordenada sindética adversativa	1	1,5
Oração subordinada adjetiva	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Constatamos que, em 31,3% dos casos analisados, o modal deôntico de obrigação aparece no Twitter na forma de oração simples, acompanhado em igual estatística pelo uso da perífrase *haber que + infinitivo* em oração principal de uma subordinada. Creemos que isto ocorra devido à limitação de caracteres imposta pela rede social na época de constituição do *corpus*, o que colabora para a focalização do que se deseja expressar no ato comunicativo.

- (41) @susanadiaz grande, **hay que apoyar** a los sectores importantes para la creación de empleo y economía. [...] (TW; oração simples)
- (42) Por Rita Barberá **hay que mostrar** el mismo respeto que ella tuvo por las víctimas del metro (TW; oração principal de uma subordinada)

Na ocorrência (19), verificamos a existência de verbo apenas na perífrase modal, onde há o verbo auxiliar e o principal no infinitivo. Tudo o que segue pode ser considerado complemento do modal de obrigação *haber que + infinitivo*. No exemplo (20), diferentemente, podemos verificar a existência de duas orações em que há uma relação de subordinação: a) *Por Rita Barberá hay que mostrar el mismo respeto* e b) *que ella tuvo por las víctimas del metro*. Tanto em a), quanto em b) as orações são dependentes uma da outra para a produção completa de sentido. No entanto, como nossa análise foca apenas na modalidade deôntica, esta aparece classificada como pertencente à oração principal da subordinada. Vejamos no próximo subtópico a posição que o modal ocupa na mensagem.

### 5.3.5 Posição do modal deôntico

Um discurso é construído a partir de relações que vão do enunciado ao texto (FUENTES RODRÍGUEZ, 1993). Observando a unidade mínima, podemos reconhecer que seus elementos constitutivos são dispostos pelo falante em graus de relevância para que o ouvinte possa compreender e perceber a ênfase em certos pontos da mensagem. O estudo da posição que o modal deôntico ocupa nesta se faz necessário devido à importância argumentativa que ele exerce na construção da mensagem.

Tabela 8 — Posições em que o modal deôntico aparece encontrados na análise de dados.

Posição	Nº	%
Inicial	41	61,2
Final	12	17,9
Justaposta	7	10,4
Intercalada	6	9,0
Parentética	1	1,5
Total	67	100,0

Fonte: Elaborada pelos autores

Na Tabela 8, vemos a preferência pela posição inicial do modal deôntico nos enunciados, isto é, 61,2% dos casos. A posição final, que aparece em segundo lugar, é utilizada em 17,9% das ocorrências. Em menor frequência, encontramos as posições justaposta (10,4%), intercalada (9%) e parentética (1,5%).

- (43) [...] Alberto Garzón sobre la muerte de Rita Barberá: "Siempre hay que respetar a las personas, aunque no [*hay que respetar*] a la ideas" [...] (TW; inicial)
- (44) @agarzon Como vamos camino de ser tercer mundo, **habrá que adelantarse**. (TW; final)

No exemplo (21), a perífrase *haber que + infinitivo* está localizada explicitamente na construção de uma oração principal, no entanto, implicitamente é possível identificar uma repetição na oração subordinada, como evidenciado entre colchetes. O uso da expressão em posição inicial, neste caso, acarreta maior foco ao que se deseja expressar, fato reforçado pelo uso do advérbio de tempo *siempre* e a subordinação adverbial concessiva. Em (22), observamos o modal inserido novamente na oração principal, porém o posicionando de maneira oposta ao exemplo anterior. O falante utilizou o recurso de inversão sintática em que a subordinada *Como vamos camino de ser tercer mundo* aparece anteposto a principal *habrá que adelantarse*, ocupando a posição final do ato enunciativo. No tópico seguinte, apresentaremos as conclusões obtidas ao longo da elaboração deste artigo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa identificamos alguns dos aspectos mais pertinentes quanto a utilização do valor de obrigação da modalidade deôntica. Para isso, recorreremos à Linguística Pragmática e sua divisão da construção discursiva entre planos e níveis, tomando como base o contexto em que se realiza a mensagem e a interação entre os agentes comunicativos. As noções de super-, macro- e microestrutura auxiliam na observação e análise do texto como uma organização hierárquica que, discursivamente, parte do enunciado ao texto, enquanto os planos enunciativo, modal, informativo e argumentativo identificam como falante e ouvinte influenciam a comunicação. Verificamos tais elementos por meio de fragmentos de uso da rede social Twitter, onde encontramos uma fonte de pesquisa produtiva tendo em vista sua inserção entre usuários de língua espanhola.

Por meio das considerações e análises anteriormente realizadas, pudemos constatar o modal perifrástico *haber que + infinitivo* no discurso digital em língua espanhola. O cibergênero Twitter aportou, como visto, características que influenciaram diretamente nas

escolhas enunciativas do falante, por meio do qual se expressam os valores modais. Na categoria da modalidade oracional, por exemplo, houve a presença massiva do tipo declarativo, levando-nos a refinar a investigação aspectual dos níveis estruturais às ocorrências desse escopo. Paralelamente às sequências discursivas — em sua maioria expositivas — atestaram ao caráter eminentemente opinativo e expositor dos usuários da rede social.

As organizações de informação, de argumentação e de polifonia do nível macroestrutural demonstraram que, neste âmbito digital, a fala própria prevalece em um contexto de cortesia, em que a não-marcação dos enunciados é generalizada. Por fim, observamos os aspectos do enunciado em uma análise mais detalhada, constatando a noção de futuro como pertinente à modalidade deôntica com valor obrigação. Notamos que se sobressaiu a impessoalidade do agente modal em combinação com a perífrase modal *haber que + infinitivo*, utilizada majoritariamente no presente do indicativo, ocupando a posição inicial em orações simples ou em orações principais de subordinadas em igual número.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosana Coelho de; CARVALHO, Alan Henrique Pardo de. Análise sobre o website Facebook do ponto de vista da acessibilidade. **FaSci-Tech**, São Caetanodo Sul, v. 1, n. 6, p. 171-174, 2016.
- BAL, Mieke. **Teoría de la narrativa**. 3ª edición. Madrid: Ediciones Cátedra, 1990.
- BANGO, Manuel Iglesias. Macrosintaxis: una propuesta sobre dimensiones, unidades y categorías. **CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, v.75, p. 19, 2018.
- BATISTA, Victoria Glenda Lopes. **Modalidade deôntica e efeitos de sentido em língua espanhola**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.
- BRIZ, Antonio. **Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral**. Programa EDICE, 2008.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Violência verbal e argumentação nas redes sociais: comentários no Facebook. **Calidoscópio**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 416-432, 2019.
- CANDALE, Carmen-Valentina. Las características de las redes sociales y las posibilidades de expresión abiertas por ellas. La comunicación de los jóvenes españoles en Facebook, Twitter e Instagram. **Colindancias-Revista de La Red de Hispanistas de Europa Central**, Bucarest, v.1, n. 8, p. 201-220, 2017.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. **Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas**. Rio de Janeiro: MAUAD Editora, 2013.
- EMEDIATO, Wander. Discurso e web: as múltiplas faces do Facebook. **Revista da ABRALIN**, Minas Gerais, v. 14, n. 2, p. 171-192, 2015.
- ESPAÑOLA, Real Academia. y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). **Nueva gramática de la lengua española-NGLE**, 2010.
- FUENTES-RODRÍGUEZ, Catalina; PRATA, Nadja Paulino Pessoa. Argumentación y sus interfaces. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 43, n. 1, 2021.
- . Macrosintaxis y lingüística pragmática. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, Sevilla, n. 71, p. 1-5, 2017.
- . La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. **Cuadernos Aispi**, Sevilla, n. 2, p. 15-36, 2013.

- , et al. Subjetividad, argumentación y (des) cortesía. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, Sevilla, n. 49, p. 49-92, 2012.
- . El análisis lingüístico desde un enfoque pragmático. **Estudios de lingüística: investigaciones lingüísticas en el siglo XXI**, 23, 63-102, 2009.
- ; LARA, Esperanza R. Alcaide. **La argumentación lingüística y sus medios de expresión**. 2ª edición. Madrid: Arco Libros, 2007.
- . Algunas reflexiones sobre el concepto de modalidad. **Revista española de lingüística aplicada**, Sevilla, n. 7, p. 93-108, 1991.
- MACEDO, Sílvia Alexandra Pereira. **Interação do público na rede social Facebook**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade da Beira Interior, Faculdade de Artes e Letras do Departamento de Comunicações e Arte, Covilhã, 2017.
- MARINHO, Janice HC. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, v. 16, n. 1, p. 75-100, 2004.
- MARTÍNEZ, María Sol López. **As expressões de futuro e de ir+ infinitivo na prensa escrita**. In: Cum corde et in nova grammatica: estudos oferecidos a Guillermo Rojo - Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, Santiago de Compostela (Espanha), p. 487-500, 2012.
- MARTÍNEZ, Eva. La frecuencia del uso de "haber" y "tener" en las estructuras perifrásticas de obligación: algún fenómeno de variación en el español de Cataluña. **Interlingüística**, n. 14, p. 681-694, 2003.
- MÁRQUEZ, Julia Vivas; RIDAO RODRIGO, Susana. Estrategias de (des) cortesía en redes sociales: análisis comparativo de Facebook y Twitter. **Torrossa Online Digital Bookstore**, Murcia, v. 27, p. 73-87, 2015.
- MENEZES, Léia Cruz de. O Tratamento da modalidade deôntica na perspectiva Retórica-funcional: Possível no Espaço de Sala de Aula? **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 209-218, 2020.
- NEVES, M. H. de M. A modalidade. In: KOCH, I.G.V. (org.). **Gramática do português falado**. Vol. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP - FAPESP, 1996.
- OLIVEIRA, André Silva; PRATA, Nadja Paulino Pessoa. As formas de expressão da modalidade volitiva nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, p. 83-97, 2018.
- PALÁCIO, Lílian Pereira. A influência do título na compreensão leitora. **ABRALIN**, Fortaleza, p. 307-309, 2001.
- PATO, Enrique. Notas sobre la construcción perifrástica – haber que + infinitivo en español actual. **HAPAX**, 2022.
- PIMENTEL, Renato Lira. **Um estudo sobre hibridização e agrupamento de gêneros no Facebook**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Recife, 2014.
- PONTES, Valdecy de Oliveira; PRATA, Nadja Paulino Pessoa; OLIVEIRA, André Silva; VIDAL, Renata Pereira. Uma análise funcionalista da modalidade deôntica em espanhol oral. **Escrita: revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 7, n.3, p. 240-255, set./dez. 2016.
- SINNER, Carsten; PUSCH, C.; WESCH, A. **Valores y usos de haber (de)+ infinitivo y tener que + infinitivo en diferentes variedades del castellano**. Hamburg: Helmut Buske, 2003.
- SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa, Departamento de Linguística Geral e Românica, Lisboa, 2008.
- SCHMITT, Vinícius Fernandes. **Uma análise comparativa de técnicas de aprendizagem de máquina para prever a popularidade de postagens no facebook**. 2013. TCC (Graduação em Ciência da Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Ciência da Computação, Porto Alegre, 2013.
- SERRANO, María José. La modalidad deôntica como (de) subjetivación del discurso: variación entre las perífrasis haber/tener que+ infinitivo. **Anuario de letras. Lingüística y filología**, v. 9, n. 2, p. 43-79, 2021.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2ª edição. Bookman editora, 2001

# OS USOS VARIÁVEIS DE TÚ, VOS E USTED EXPLICITADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL PARA BRASILEIROS

Vitória Stefanny de Freitas Silva<sup>1</sup>  
Valdecy de Oliveira Pontes<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Para Martelotta (2011), uma língua pode ser definida como um sistema de signos vocais que propicia a comunicação entre membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística, partindo desta definição podemos assumir que a língua vai se adaptar a quem a utiliza e assim é possível que uma mesma língua apresente distintas características que irão variar, de acordo com o grupo que a utiliza.

Em relação à língua espanhola, objeto de estudo deste trabalho, é comum que muitas vezes ela seja dividida em blocos homogêneos, o primeiro sendo o espanhol europeu e o segundo o espanhol latino-americano. Com o intuito de informar acerca dessa diversidade da língua, autores, como Moreno Fernández (2010), tiveram a preocupação de mapear as zonas linguísticas da língua espanhola e este mesmo autor postula que apenas na América Latina existem cinco zonas linguísticas da língua espanhola, sendo elas: Caribe; México e América Central; Andes; Rio da Prata; e Chile.

E cada uma destas zonas possui elementos linguísticos característicos, que costumam ressoar as necessidades, vivências e heranças dos povos originários de cada um desses países. Neste sentido, é possível afirmar que há muitos fenômenos que apresentam variação, com isso, neste trabalho temos o objetivo de observar, no âmbito da Educação Básica Brasileira, qual a perspectiva utilizada para trabalhar a variação linguística referente às formas de tratamento de segunda pessoa do singular, na coleção didática “*Por el Mundo en español*”.

Com o intuito de expor a teoria base que direciona esta pesquisa, debater o fenômeno em análise e expor nossa análise, o presente trabalho está dividido em cinco seções e cada uma delas está disposta de maneira a apresentar a teoria base deste trabalho, a saber: sociolinguística, onde estão expostos os principais fenômenos e conceitos desta corrente; a segunda, livros didáticos e o ensino de E/LE, onde são apresentados as funções de tais livros em aulas de E/LE; seguido da metodologia, onde estão explicados os procedimentos da nossa análise; a seção de análise e a conclusão.

---

<sup>1</sup> Graduada Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2022). Atuou como bolsista do Programa de iniciação Científica (PIBIC- CNPq) na área de linguística entre os anos de 2019 e 2022, além de desenvolver trabalhos acadêmicos sob o viés da sociolinguística. Membro do grupo de estudos Línguas & histórias (Variação, multifuncionalidade e mudança em perspectiva sociofuncionalista e sócio-histórica).

<sup>2</sup> É professor associado II na graduação em Letras-Espanhol/ Letras-Português/Espanhol e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará. Um dos líderes do Grupo de Pesquisa Línguas & Histórias (Variação, multifuncionalidade e mudança em perspectiva sociofuncionalista e sócio-histórica). Pesquisador do Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas (SOCIOLIN - CE - CNPq). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Funcionalismo (vertente norte-americana - Linguística Baseada no Uso) e na Abordagem funcionalista da Tradução.

## 2 SOCIOLINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS

Partindo da concepção de que a variação linguística é inerente a funcionabilidade da língua (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 1968)), a Sociolinguística assume o pressuposto de que a língua não pode ser estudada sem levar em consideração o seu uso em contextos sociais (LABOV, 2008 [1972]). Divergindo de teorias linguísticas anteriores, como o estruturalismo, que considera a língua falada caótica e por isso não a considera em suas análises, a sociolinguística defende ainda que toda análise linguística deveria suceder-se considerando a linguagem como um fenômeno social (LABOV, 2008 [1972]).

Labov (1966), baseado na ideia de que a língua é mais uma maneira de expressar o lugar dos indivíduos dentro de uma sociedade, levantou indagações sobre o isolamento de suas funções sociais que língua é submetida em outras teorias linguísticas, como se fosse um sistema independente, descontextualizando seus fatores sociais e comunicativos. Silva-Corvalán (2001) defende que a Sociolinguística é o estudo dos fenômenos linguísticos estreitamente relacionados com fatores sociais.

Ainda de acordo com a teoria proposta por Labov, a variação linguística é a alternância de um elemento linguístico por outro, sem que o valor referencial seja alterado Labov (2008 [1972]). O fenômeno de variação linguística sempre ocorre a partir de fatores condicionantes, estes podem ser linguísticos, quando a motivação parte da estrutura da língua, ou extralinguísticos, quando a influência ocorre a partir de fatores externos a língua, como sexo, escolaridade etc. A variação se refere a uma ou mais variáveis, que são os fenômenos que se encontram em variação e as variáveis são constituídas por variantes, que são os elementos que concorrem, como por exemplo os pronomes de tratamentos *tú*, *vos* e *usted*, cada um deles constitui uma variável dentro do fenômeno de variação dos pronomes de tratamento.

Uma das divisões entre os subgrupos da variedade linguística que podemos apresentar, é a de Tarallo (2005), que retoma a proposta de Coseriu (1976 [1968]) e os classifica como: variação diatópica, diferenças linguísticas que são motivadas por fatores geográficos, na língua espanhola, podemos exemplificar o fato de que um mexicano e um chileno terão características semânticas, fonéticas e lexicais características de suas regiões, embora falem o mesmo idioma; variação diastrática, que são as diferenças motivadas por aspectos sociais, como sexo, idade, classe social, etc.; e variação diafásica, diferenças motivadas pelos muitos estilos e contextos em que uma língua pode ser utilizada, por exemplo, a maneira como você fala em uma conversa com um grupo de amigos, é diferente do como vai falar com o seu superior ou professor.

A variação linguística também está presente em todos os níveis da língua, como o fonético-fonológico, lexical, e morfológico, como presente o caso do fenômeno analisado no presente trabalho. Na próxima subseção, detalharemos melhor o fenômeno de variação em que nos propomos a analisar.

### 2.1 Variação linguística do pronome de tratamento de segunda pessoa do singular

A variação dos usos dos pronomes de tratamento é um dos fenômenos mais recorrentes em estudos na área da variação linguística, porém, na maioria dos casos, é analisado de uma maneira homogênea, considerando duas únicas normas de uso: a norma peninsular e a norma latino-americana. No entanto, com o sentido de aclarar sobre as divisões do fenômeno em pauta, autores, como Carricaburro (1997), tiveram a preocupação em detalhar de maneira minuciosa as divisões deste fenômeno.

Assim, Carricaburro (1997) defende que na língua espanhola, as formas pronominais e verbais integram um sistema duo ou triádico, o qual podemos simplificar

afirmando que está construído por uma forma de respeito (*usted*) e duas formas menos formais (*tú e vos*). Contudo, como mencionado na seção anterior, a língua não é homogênea e pode apresentar características distintas a depender do grupo de falantes, então espera-se que a língua espanhola apresente algumas distinções os pronomes em questão.

Para Carricaburo (2015), os diferentes sistemas pronominais, utilizados nas diferentes regiões do mundo hispânico, constituem um dos pontos mais complexos da gramática espanhola; podemos afirmar que um dos fatores que cria essa complexidade é o fato de que além dos diferentes usos das partículas em questão, ainda contamos com os paradigmas verbais e pronominais que estão relacionados a elas. Campos (2010) defende que:

Tuteo: uso das formas pronominais e verbais do paradigma de tú (tú, tienes, te etc.) para se dirigir a um interlocutor. (...) Ustedeo: o emprego de usted em situações de confiança ou intimidade, isto é, entre amigos, namorados ou cônjuges, pais para filhos etc. Não usando este termo para se referir ao seu uso convencional como marcador de distância, (...) chamaremos voseo ao uso do pronome sujeito vos ou das formas verbais da segunda pessoa do plural (amás, amái(s), tenés, tenís etc.) para tratar de um único interlocutor, com quem se mantém uma relação de solidariedade, confiança ou intimidade". (CALDERÓN CAMPOS, 2010, pp. 225-226, tradução nossa)<sup>3</sup>

No tocante à divisão dos pronomes ao longo do território hispânico, Carricaburo (1997) defende que, de maneira geral, o *usted* costuma ser usado como forma mais respeitosa no espanhol peninsular e no espanhol americano. Enquanto *tú e vos*, que coexistem em regiões como Colômbia, Venezuela, Cuba e Argentina, são utilizados para tratamentos mais informais. Considerando a complexidade do fenômeno, temos como intuito analisar a maneira como os materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira propicia sua menção nas aulas e como a sociolinguística educacional pode ser aplicada nestas aulas para que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre a língua, na seção seguinte exploramos um mais a fundo tal aplicação.

## 2.2 Sociolinguística educacional e o ensino de línguas

Partindo do ponto de que a língua é um dos principais fatores de identificação sociocultural e da existência do preconceito linguístico, a sociolinguística, aplicada ao ensino da língua, assegura que a aprendizagem de uma língua mais acessível e pautada em práticas significativas, tanto para o processo de aprendizagem do estudante, como na desconstrução de preconceitos linguísticos que possam existir numa comunidade de fala. Pesquisas nesta área indicam que uma prática escolar sociolinguística pode facilitar a participação e a inclusão do aluno nas aulas, facilitando sua aprendizagem, Oliveira e Cyanka (2013 p. 3) postulam que:

O trabalho reflexivo com a Sociolinguística na sala de aula pode contribuir para reduzir esse olhar discriminatório sobre a língua, que inclusive já é considerado por muitos um pensamento ultrapassado. Trata-se, porém, de um fato real, concreto e vivido na pele por cidadãos que pertencem a camadas menos privilegiadas socioeconomicamente e cuja linguagem é, muitas vezes, considerada inferior, pobre, de baixo nível, assim como também o é a cultura de quem a emprega.

<sup>3</sup> Original: "tuteo: se trata emplear formas pronominales y verbales del paradigma de tú (tú, tienes, te, etc.) para dirigirse a un interlocutor. (...) Ustedeo debe entenderse el empleo de usted en situaciones de confianza o intimidad, es decir, entre amigos, novios o cónyuges, de padres a hijos, etc. No emplearemos este término para referirnos al uso convencional de usted como marcador de distancia. (...) Llamaremos voseo al uso del pronombre sujeto vos o de las formas verbales de segunda persona de plural (amás, amái(s), tenés, tenís, etc.) para dirigirse a un solo interlocutor, con el que se mantiene una relación de solidaridad, confianza o intimidad". (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 225 e 226)

Neste trabalho, vamos assumir o termo Sociolinguística Educacional, que foi postulado por Bortoni-Ricardo (2004; 2005), para nomear o trabalho feito em salas de aula, que têm por objetivo combater a discriminação linguística, como refere a anterior.

Na visão de Bortoni-Ricardo (2014, p. 158 *apud* Bagno 2017, p. 428), a Sociolinguística Educacional é a aplicação de resultados de pesquisas sociolinguísticas na solução problemas educacionais e, ainda, na elaboração de propostas pedagógicas mais eficazes.

Bortoni-Ricardo (2014) explica, também, que a variedade linguística é inerente as comunidades de fala e que a escola, juntamente com a convivência familiar e de rua, é um dos domínios sociais; pode, portanto, encontrar-se uma grande variedade linguística, mesmo por parte do educador.

Como aponta o Brasil (2020), a variedade linguística é um fator complexo e que dificilmente poderá ser evitado ou não mencionado no ensino de línguas. Assim, podemos defender que, para o desenvolvimento da sub-competência sociolinguística, proposta por Santos Gargallo (2010), a qual propõe que, por parte de um estudante, é necessário conhecer a variabilidade de a língua e desmitificar que o sistema linguístico é homogêneo, para evitar conflitos comunicativos e propagação de preconceitos linguísticos. Sobre este preconceito, Bagno (1999) explica que o preconceito linguístico é um ciclo vício, com base em pelo menos três fatores: o estudo prescritivo, a gramática normativa e os livros didáticos. No contexto do ensino de E/LE, Moreno Fernández (2004, p. 751) assinala que:

Uma vez que o ensino da língua é limitado pelos interesses e atitudes dos aprendizes, o modelo mais adequado é aquele que melhor corresponda a esses interesses e atitudes. O trabalho do professor é moldar esse critério e apresentar uma imagem coerente da língua, onde todos os elementos do processo de ensino giram em torno de conteúdos linguísticos que permitam apreciar que a diversidade da língua espanhola é tão importante como a sua unidade. (p. 751. Tradução nossa)<sup>4</sup>

Visando nortear o ensino de E/LE nas escolas brasileiras, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esses proporcionam as diretrizes educacionais criadas pelo governo federal e tem como objetivo principal orientar os professores, a partir dos fatores fundamentais para cada disciplina e o PCN relativos à Ensino de línguas estrangeiras, defende que:

[...] O enfoque socio interacional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza socio interacional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira[...] (BRASIL, 1998, p.15)

Podemos concluir que a Sociolinguística Educacional, além de trabalhar em contra práticas que possam reforçar o preconceito linguístico nas aulas de língua, serve como um apoio para o trabalho de professor em desmistificar os preconceitos linguísticos, facilita a inclusão e reconhecimento do aluno como aprendiz/usuário da língua-alvo, seja ela materna ou

---

<sup>4</sup> Original: Puesto que la enseñanza de la lengua viene limitada por los intereses y actitudes de los aprendices, el modelo más adecuado es aquel que responda mejor a esos intereses y actitudes. El trabajo del profesor es moldear ese criterio y presentar una imagen coherente de la lengua, donde todos los elementos del proceso de enseñanza giren en torno a unos contenidos lingüísticos que permitan apreciar que la diversidad de la lengua española es tan importante como su unidad. (p. 751)



estrangeira. Servindo bem, como um apoio para o trabalho de professor e um meio que facilita a inclusão e o reconhecimento do aluno como aprendiz da língua meta, seja ela materna ou estrangeira. Além disso, desempenha um papel importante no ensino de línguas estrangeiras, na próxima seção, abordamos mais detalhadamente o ensino de E/LE no Brasil.

### **3 LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE E/LE**

Com o crescimento das interações virtuais, que têm o poder de conectar os utilizadores independentes da localização geográfica, da classe econômica e da língua que você usa comunicar-se, a necessidade para estudos de uma língua estrangeira é cada dia mais forte, para além da interação social, o mercado de trabalho está a considerar cada vez mais importante o domínio de línguas estrangeiras no currículo. Assim, a educação, tanto a pública, como a privada, está sendo moldada para atender às necessidades sociais dos para garantir que eles possam obter todos os requisitos necessários para seguir uma carreira.

Um fator estreitamente envolvido no ensino de línguas estrangeiras é o uso do livro didático (LD), que, de acordo com Coracini (1999), é, muitas vezes, o contato principal do aprendiz com a língua meta, considerando um contexto de aprendizagem no qual não há uma imersão em uma comunidade, que tem a língua estudada como um oficial. Assim, a qualidade dos materiais que normalmente são apresentados aos alunos vai ter muita influência no processo de aprendizagem.

Brasil (2020) retoma os valores postulados por Alonso (1994), Richards (1998) e Cerrolaza e Cerrolaza (1999) e destaca que os LDs dão segurança e sequência ao ensino uma vez que não são uma série de fotocópias e apontamentos desordenados, mas propiciam conteúdos benéficos e práticos, como variedades, materiais bem desenvolvidos, interessantes e vocabulário sistematizado.

Os LD's podem ter uma função central nas aulas de língua, uma vez que: como um material documental, eles, supostamente, apresentam o conteúdo de uma forma concisa e uniforme, para que o aluno possa ter contato com o conteúdo de maneira linear e fluida. De acordo com Gricolletto (1999, p. 75), tal material traz, em sua estrutura, um grande poder de verdade e disciplina. Mas, é importante que esse material seja uma ferramenta que facilitar a aprendizagem e não o papel principal do processo; o professor e os alunos devem controlá-lo e não o contrário.

Para Coan e Pontes (2013), a relação aluno-livro é muito diferente com a língua materna e estrangeira. Sendo no primeiro contexto, de uso não obrigatório, como o aprendiz está em uma comunidade que tenha sua língua-mãe como um oficial, tendo acesso a ela em tudo momentos, embora inconscientemente. No contexto do ensino de língua estrangeira, o livro didático permanece uma importante fonte de inputs para os alunos, embora em nos últimos anos, com a disseminação das redes sociais e das plataformas digitais, aumento significativo do acesso a fontes de contacto com línguas estrangeiras.

Brasil (2020) retoma os orçamentos teóricos de Rojo (2013) e explica que os LD's possuem quatro funções no ensino de línguas, são elas: i. função referencial, que está relacionada aos critérios programáticos e curriculares; ii. função instrumental, onde o LD põe em prática a aprendizagem e apresenta propostas de atividades para fixar o a fixar o conhecimento; iii. função ideológica e cultural, na qual o LD passa a ser um dos principais instrumentos da língua, valores e cultura da classe economicamente dominante; e iv. função documental, onde o LD fornece um conjunto de documentos textuais ou não, que tendem a incentivar o sentido crítico dos aprendizes.

A educação brasileira teve algumas fases em que o ensino de línguas estrangeiros não era tão valorizada, mas com a elaboração dos documentos de orientação como os PCN e o

PNLD consideraram as necessidades linguísticas, pessoais e sociais incluídas no ensino de línguas estrangeiras, tornando assim o inglês e o espanhol se tornem parte do ensino básico. Sobre o ensino para as línguas estrangeiras, a convocatória do PNLD 2017 indica que:

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguísticas e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. (BRASIL, 2016, p. 10.)

Após a reforma do ensino médio brasileiro em 2016, a língua espanhola, que deixou de ser matéria obrigatória nas escolas do nosso país, mas no estado do Ceará, as escolas continuam a ofertá-la na estrutura curricular dos alunos. No entanto, essa matéria ficou fora do PNLD. Assim, é importante destacar que as coleções que foram selecionadas nos convites anteriores do programa seguirão sendo utilizadas nas escolas, por isso, continua sendo relevante o desenvolvimento de investigação como a que vamos desenvolver a seguir.

#### 4 METODOLOGIA

Como citamos na introdução deste trabalho, o documento norteador da seleção de coleções do PNLD, apresenta uma série de critérios cujo objetivo é padronizar os materiais submetidos a avaliação. Em um dos critérios mencionados, exigiu-se que as coleções apresentem uma utilização linguística contextualizada, que possa proporcionar ao aluno uma contemplação do uso real do idioma. Além disso, considerou-se que os livros deviam apresentar práticas discursivas variadas, para proporcionar o trabalho das habilidades escrita e leitora e exigia-se ainda que as coleções apresentassem o ensino de vocabulário e gramática, com uma abordagem que seja voltada para a perspectiva comunicativa.

Com base nas exigências do PNLD, a investigação será desenvolvida a partir do método qualitativo, com o objetivo de analisar a abordagem das variedades linguísticas nas coleções didáticas de espanhol como língua estrangeira que fazem parte do PNLD, Faremos a análise da coleção *Por el Mundo en Español*, que foi selecionada na chamada do PNLD 2017. No corpus da pesquisa, serão considerados os livros como um todo, assim como as coleções; pois considera-se que os livros sejam utilizados em sua totalidade e não somente alguns capítulos isolados, mas a coleção completa, pois elas são utilizadas em séries seguidas, que devem completar a aprendizagem do ano anterior e ter o mesmo carácter em todo o processo. A investigação será efetuada pelo método indutivo, após a observação dos materiais.

Sobre a coleção escolhida para a análise, podemos citar ainda as seguintes informações:

- \* *Por el Mundo en Español* - Nível: Ensino Fundamental.
- \* Autores: Alice Moraes, Diego Vargas, Flávia Paixão e Marina Martins.
- \* Editora Ática – 1ª Edição – 2015.

A partir das informações apresentadas acima e procedimentos metodológicos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa que expusemos, apresentaremos na próxima seção os resultados da análise proposta.

#### 5 ANÁLISE

A coleção analisada foi publicada no ano de 2015, pela editora Ática e tem a autoria de Aline Moraes, Diego Vargas, Flávia Paixão e Marina Martins. É formada por quatro volumes,

destinados ao segundo ciclo do ensino primário, do sexto ao nono ano da primária. Cada um dos volumes que constituem a coleção é composto por quatro seções didáticas. Cada uma delas possui dois capítulos, que trazem como temas principais questões políticas, sociais ou culturais; as seções subdividem-se nos seguintes tópicos: *¡A pensar!*, *Lectura/escucha en acción*, *¡Adelante!*, *¿ya lo sé?* e interseções, que são os tópicos principais e informações complementares, nos tópicos: *¿Quién es/ Quiénes son?*, *¡A conocer más!* y *sugerencias*.

O livro do professor, além de apresentar comentários e sugestões ao longo de toda a coleção, traz ao final de cada livro, uma seção nomeada Discussões Pedagógicas, onde os autores apresentam a coleção e a organização geral da coleção. Além de trazer contribuições teóricas como a história do ensino da língua espanhola no Brasil, orçamentos teóricos metodológicos e orientações didático-metodológicas.

De acordo com os autores, a coleção busca evitar o uso do estudo tradicional da gramática, favorecendo assim a utilização da metalinguagem para a aprendizagem da língua e afastando-se do ensino tradicional. Os autores propõem uma abordagem qualitativa dos elementos sistêmicos/gramaticais da língua, em consonância com os textos apresentados e com o objetivo de incentivar a reflexão metalinguística e significativa por meio da leitura; assim como orientam os PCN do ensino primário (BRASIL, 1998), onde coloca como prioridade máxima o ensino de línguas estrangeiras com foco na leitura.

No que diz respeito à variação linguística, a proposta dos autores é não ensinar o possível espanhol de uma tal região, uma vez que todas as variedades são válidas e igualmente e representar seus falantes. Eles apontam que nenhuma variedade pode ser apresentada aos aprendizes de E/LE como melhor ou superior a outra. Indicam, ainda, que são apresentados textos de diversas fontes, regiões e escritores, para que a diversidade linguística possa ser analisada a partir destes textos; além disso, informam que a coleção não apresenta espaço para glossários, porque acreditam que retratos e tabelas não podem ser responsáveis por definir a língua e seus significados.

Como foi informado pelos autores, a coleção não apresenta uma variedade específica da língua e tenta abordar as variedades, a partir do desenvolvimento das unidades didáticas. Considerando o LD como um sistema documental que, partindo de uma perspectiva metalinguística, usa a língua para ensiná-la. Assim, é questionável a afirmação de que não será utilizada uma variedade específica dessa língua, uma vez que o fenômeno da variação está presente em construções morfossintáticas e lexicais, que provavelmente será apresentada ao longo da coleção.

Podemos dizer que a variedade escolhida pelos autores é a da língua padrão, que Moreno Fernández (2010) define como a manifestação mais visível de uma língua; de acordo com esse autor ainda, a língua padrão é o que geralmente é usado no ensino. Depois de apresentar a coleção, a partir de agora vamos parar para apresentar a análise proposta no âmbito do objetivo da presente investigação, em anexo a propostas de adaptações.

A coleção apresenta uma grande variedade no que se refere ao nível textual discursivo. Nela, é possível observar a presença de quadrinhos, propagandas, reportagens, entrevistas, poesias etc. Entretanto, os gêneros, sejam eles verbais ou não verbais, não são utilizados de modo a abordar as variedades linguísticas da língua espanhola, embora muitos textos presentes na coleção, que são de diversos gêneros e com autoria de distintos países, deixar um escopo para isso, não é feito. Na figura a seguir, retirada de uma interseção que aborda os usos da segunda pessoa do plural: *você e vocês*; há um exemplo do emprego de *ustedes*.



Imagem 1 - Fonte: *Por el Mundo en Español*. Volumen 2, pág. 47.

Nesta interseção, o livro se ocupa em explicar os usos de vocês e vocês e, além do exemplo exposto, há um fragmento extraído de um blog, em uma proposta de atividade, na qual o estudante deve dizer se o emprego do você tem o mesmo valor em as duas situações. Considerando que a banda desenhada foi escrita na Argentina, onde, de acordo com Moser (2011), os pronomes são sistematizados em: vos, para tratamentos informais e você - vocês, para tratamentos formais; entretanto, considerando o paradigma apresentado, onde se emprega o vós, feito pouco comum na Argentina, por isso, os autores informam, no livro do professor, que no exemplo apresentado configura um maior grau de formalidade no discurso, então, essa é uma atividade que pede uma interpretação do contexto pragmático-discursivo, que não é propiciado no material.

Apesar de expor uma breve explicação sobre os pronomes em questão, o livro não traz exemplos de situações formais e informais onde cada um costuma ser utilizado. Além disso, quando se fala da sua utilização e do grau de formalidade, é apenas mencionado que pode mudar a depender da região, não expondo nenhuma utilização específica em situações formais, informais ou em ambas, também fatores que causam a variação, como observado por Brown e Gilman (1960), que os diferentes sistemas pronominais sofrem influência das relações interpessoais de poder e solidariedade.

Para que a explanação dos valores destes pronomes e a clarificação da variação entre eles fosse mais eficaz, propomos uma adaptação onde seriam apresentados textos, verbais ou não verbais, de diferentes locais e com diferentes contextos, em que, com o auxílio do professor e do LD, o aluno pudesse refletir e perceber a questão da variabilidade deste fenômeno na prática. Aqui propomos a utilização de duas músicas, sendo elas: *Solamente tú*, do cantor espanhol Pablo Alborán e a música *Todas mis canciones hablan de vos*, do grupo argentino *Rayos de la niñez*; ambas as músicas propostas permitem o uso da gramática funcional, assim como o desenvolvimento de debates relacionados a questões culturais e emocionais, abaixo apresentamos um fragmento de cada uma das canções:

*Todas Mis Canciones Hablan de Vos - Rayos de La Niñez*

No sé ni como decirte  
Que quiero que vengas a mi ciudad  
No sé ni como decirte  
Que vos siempre fuiste mi lugar  
Me la paso pensando en cosas que  
No deberían ni importarme  
Y siento que pierdo el tiempo  
Y siempre estás tan lejos  
Y todas mis canciones hablan de vos

[...]Haces que mi cielo vuelva a tener ese azul  
Pintas de colores mi mañana, solo tú  
Navego entre las olas de tu voz y  
Tú, y tú, y tú  
Y solamente tú  
Haces que mi alma se despierte con tu luz  
Tú, y tú, y tú  
Enseña tus heridas  
Y así las curarás  
Que sepa el mundo entero  
Que tu voz guarda un secreto

*Solamente Tú* - Pablo Alborán

O fenômeno está presente ainda em diversos momentos da coleção, seja em textos ou nos áudios dispostos na coleção. A seguir, apresentamos mais um exemplo dado pelos autores.



Imagem 2 - Fonte: *Por el Mundo en Español*. Volumen 1, pág. 63.

Neste exemplo, propomos que seja utilizado os áudios presentes na coleção, por exemplo áudios de entrevistas, para que a variação possa ser trabalhada entre os pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular e sua organização no mundo hispano falante. Sugerimos ainda que o professor realize o contraste linguístico entre a LE e a LM dos alunos, para que possa ocorrer uma reflexão sobre a diversidade linguística.

Após a análise desenvolvida nesta seção, podemos concluir que a coleção apresenta o fenômeno de variação analisado de forma superficial. No entanto, acreditamos que seja importante destacar, ainda, que, no material, há um esforço para não criar a ideia de que uma Região tem a língua 'mais adequada'. Por último, na análise desenvolvida no presente trabalho, a coleção analisada não aborda de maneira satisfatória as variedades linguísticas da língua espanhola. Uma vez que as variações linguísticas se apresentam de forma insuficiente e superficial. Na maioria dos casos a vezes, aparecem como curiosidades ou comentários no livro do professor, na forma de conselho ou sugestão para que ele aborde tal temática na aula, entretanto, sem apresentar contribuições para tal.

## 6 CONCLUSÃO

Como pudemos constatar, destacamos que a nossa hipótese central se confirma, uma vez que, embora se possam observar deficiências na exposição da pluralidade linguística, a coleção apresenta esforços notáveis para não fortalecer os estereótipos ou preconceitos linguísticos. Sobre isso, os PCN afirmam que é extremamente importante expor os estudantes da diversidade cultural e linguística de outros países, uma vez que um só compreende de forma satisfatória uma cultura e uma língua quando têm contato com ela. Além disso, trabalhar com os alunos sobre a pluralidade de outra língua e cultura, é uma forma de desmistificar também os estereótipos criados sobre a própria cultura e língua dos alunos.

Após a exposição dos resultados obtidos e as reflexões feitas, trazemos algumas sugestões de adaptação, a fim de tornar os LDs mais objetivos e pontuais na exposição dos fenômenos e níveis envolvidos. nas variedades línguas da língua espanhola. Vejamos:

- a. considerando que a aprendizagem de uma LE, em conformidade com os PCN (1998), proporciona um maior desenvolvimento da consciência linguística, tanto na LE como na LM do aprendiz, ajuda na sua compreensão como cidadão e na compreensão da heterogeneidade social, seria conveniente que o LD apresentasse exemplos concretos de variação linguística, bem como os fatores que a influenciaram, como questões sociais, estilísticas, espaço geográfico etc.;
- b. o livro do professor poderia apresentar informações concretas, fontes de investigação e fatores que favorecem ou explicam de algum modo as variedades linguísticas, como forma de auxiliar e sistematizar o trabalho do professor;
- c. considerando que a coleção analisada neste trabalho foi desenvolvida para estudantes brasileiros, que possuem o português como LM, seria oportuno que os autores apresentassem alguns exemplos contrastes dos fenômenos considerados em nossa análise, entre a língua espanhola e o português do Brasil, para que os alunos possam refletir sobre o tema com mais segurança e compreendê-los através de sua sistematização.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. Parábola Ed., 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & educação**. Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL, Jéssika Oliveira. **As formas de tratamento tú, vos e usted nos livros didáticos de espanhol do PNLD (2012-2018): uma análise sociolinguística**. 2020. 143f - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.
- CARRICABURO, Norma. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, 1997.
- COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, v. 09, p. 179-191, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20348>. Acesso: 7 de nov. 2021.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; *et al.* **Sociolinguística** - Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Pontes, 1999, p. 17-63.
- CONSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**. 2º Ed., Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- DÍAZ-CAMPOS, Manuel. **Introducción a la sociolingüística hispánica**. [s. l.] Wiley Blackwell, 2014.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Pontes, 1999, Campinas: Pontes, p. 67-77, 1999.
- MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LABOV, William. **The social stratification of English in New York City**. 1966.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. - São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- MOSER, Karolin. Deixis personal en Costa Rica (San José) y Argentina (Córdoba): ustedeo versus voseo: ¿dos soluciones diferentes para el mismo sistema? In: COUTO, L.R; LOPES, CR. (org.). **As formas de Tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais**. Editora da UFF: Rio de Janeiro, 2011.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: Sánchez Lobato, Jesús. [et al] **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid, Sociedad general española de librerías, 2004, p. 737-752.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **La lengua española en su geografía**. Madri: Arco Libros, 2010.

OLIVEIRA, Luis Carlos; CYANKIA, Lúcia Furtado de Mendonça. Sociolingüística educacional: ampliando as competências de uso da língua. **Revista Soletras**, [s. l.], n. 26, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2013.7392>. Acesso em: 05 de jul. de 2021.

SANTOS GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 3º Ed. Arco/Libros, S.L. 2010.

SILVA-CORVALÁN, Carmen. **Sociolingüística y pragmática del español**. Georgetown University Press, 2001.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolingüística**. 7a. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

# **(RE)PENSANDO O MATERIAL DIDÁTICO APLICADO NO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS - CCI**

Camila Ferreira Alves de Souza <sup>1</sup>  
Maria Valdênia Falcão do Nascimento <sup>2</sup>

## **1 INTRODUÇÃO**

Com a entrada em vigor do Novo Ensino Médio, o espanhol não foi contemplado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, como consequência imediata, a disciplina de língua espanhola perdeu o material didático que era distribuído gratuitamente nas escolas. Nesse contexto, faz-se necessário discutir e elaborar novos materiais com propostas didáticas que possam ser utilizadas em sala de aula com os alunos dos níveis de ensino médio da escola pública que ofereçam o espanhol como disciplina em seu percurso formativo. Além das escolas da rede pública, constatamos que o Centro Cearense de Idiomas - CCI, gerido pelo governo do Estado do Ceará, também não possui um material próprio - elaborado pelo seu corpo docente - que está de acordo com a Proposta Pedagógica (PP) da instituição.

Nosso interesse pelo tema surge também motivado pela nossa atuação como professora de espanhol da rede pública. Em nossa prática cotidiana, temos observado os desafios a serem enfrentados pelos professores da educação básica, os quais vão desde a adequação dos currículos à proposta pedagógica da BNCC, à proposição de materiais didáticos acorde com as necessidades formativas dos alunos, tanto nas escolas regulares, como nos CCIs. Esse contexto despertou nosso interesse por elaborar um material didático composto por unidades didáticas holísticas, isto é, que integrasse as quatro habilidades comunicativas principais, tendo em vista atender às necessidades formativas dos alunos do CCI, no que se refere à aprendizagem da língua espanhola.

Os CCIs são centros integrados à rede estadual de ensino, criados pela LEI N.º 16.455, DE 19.12.17 (D.O. 28.12.17) do governo estadual do Ceará. Visa expandir o universo curricular para além das unidades escolares e proporcionar a ampliação e o aprimoramento de novas formas de expressão linguística aos estudantes, com o intuito de fortalecer e enriquecer o currículo do Ensino Médio da rede pública estadual no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira moderna (a exemplo do Inglês e do Espanhol). O projeto foi lançado em 2018, com o objetivo de oferecer aos estudantes aulas gratuitas de língua estrangeira, sendo sua missão capacitar os alunos do Ensino Médio para o desenvolvimento de competências comunicativas em língua estrangeira moderna (LEM), bem como promover a formação continuada dos professores e gestores dos CCIs, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais e estrangeiras.

Os cursos de LEM ofertados pelos CCIs adotam como metodologia pedagógica a abordagem comunicativa. A proposta visa o desenvolvimento da competência comunicativa, com ênfase no domínio das quatro habilidades comunicativas essenciais: acuidade auditiva, oralidade, leitura e escrita, conforme disposto no Projeto Pedagógico (PP) da instituição. Pretende-se, ainda, que os alunos conheçam mais profundamente as relações linguísticas e

---

<sup>1</sup>Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora de Língua Espanhola da Rede Estadual de Ensino, Fortaleza, Ceará. E-mail: camilacucabarra@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora Adjunta de Língua Espanhola e Prática de Ensino de Espanhol da UFC, Fortaleza, Ceará. E-mail: valdeniafalcao@ufc.br.



culturais das línguas estrangeiras modernas ofertadas e desenvolvam bom domínio do idioma em estudo.

Os questionamentos que norteiam nossa reflexão foram propostos da seguinte forma: Que concepção de ensino e quais os objetivos de aprendizagem são preconizados no PP dos CCIs para o curso de espanhol como língua estrangeira? A coleção *Pasaporte*, atualmente adotada pelos CCIs, atende às necessidades formativas dos alunos e está em consonância com a abordagem de ensino prevista no PP dos cursos? Quais aspectos devem ser considerados na elaboração de uma unidade didática que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos do CCI?

Com base no exposto, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre a proposta didática (PP) implementada no Centro Cearense de Idioma (CCI), bem como propor uma unidade didática que atenda às necessidades formativas dos alunos.

Ressaltamos que em nossa pesquisa exploratória do tema, encontramos poucos trabalhos sobre a elaboração de unidades didáticas para o ensino do espanhol para brasileiros. A fim de contribuir com os trabalhos feitos nessa perspectiva, apresentamos nossa reflexão sobre os critérios que devem ser considerados na elaboração de unidades didáticas para o ensino do espanhol, com um aporte de atividades que priorizem o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Além de refletirmos sobre os critérios que devem ser considerados para seleção, análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol para brasileiros, consideramos que o presente estudo pode contribuir para uma formação crítico-reflexiva dos professores de línguas.

Desse modo, visamos enriquecer as pesquisas sobre material didático, discutindo sobre a seara cômoda do professor-avaliador de livro didático e o novo papel do professor como elaborador de materiais e de sequências didáticas como recurso metodológico que contribua para fomentar um processo de ensino e aprendizagem qualitativa de ELE. Por fim, enfatizamos a relevância da pesquisa proposta para a área de Linguística Aplicada, uma vez que esta se insere entre os estudos sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de ELE.

## 2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CCI

O CCI possui infraestrutura composta por: sala de gestão, secretaria, sala dos professores, sala de leitura, banheiros, salas de aulas equipadas com tv, quadro branco, mesas e cadeiras para os alunos, ar-condicionado e janelas. O CCI não exige nenhuma seleção para que os alunos ingressem em seus cursos, pois eles são matriculados em suas próprias escolas e direcionados ao seu CCI parceiro. Os alunos são divididos em turmas de inglês e espanhol, com no máximo 25 alunos. As aulas ocorrem duas vezes por semana, com duração de 1h 15min cada aula. Destacamos que as aulas de línguas ofertadas não substituem as aulas nas escolas regulares ou profissionais de tempo integral.

A orientação pedagógica do CCI, descrita no PP, tem como base a abordagem comunicativa, com a integração das seguintes habilidades comunicativas: acuidade auditiva, oralidade, leitura e escrita. É importante destacar que uma das diretrizes norteadoras do curso estabelecida no PP é seu alinhamento ao **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas** (QECRL) que descreve as principais habilidades que o estudante de um idioma necessita aprender, para ser capaz de se comunicar nessa língua, e quais os conhecimentos e capacidades que precisam desenvolver para serem eficazes na sua atuação.

O curso de Espanhol do CCI está estruturado em seis módulos semestrais que correspondem aos níveis de proficiência do QECRL, a saber A1, A2 e B1, sendo denominados A1, A1+, A2, A2+, B1 e B1+, totalizando 360h com duração de até 3 anos. Para cada módulo,

foram previstas em torno de 60 horas-aula, dispostas em atividades da coleção adotada *Pasaporte* (ARAGÓN, 2007) e materiais disponibilizados pelo professor.

Figura 1: Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECLL).



Fonte: <https://aprenderlinguas.com.br/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas/>

A proposta do CCI valoriza as práticas socioculturais e linguísticas que privilegiam a construção dos saberes numa perspectiva crítico-transformadora, pautada na autonomia, na responsabilidade, no diálogo e no respeito. Proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira é oferecer ao aprendiz a possibilidade de refletir sobre sua própria cultura e sobre a cultura do outro. Ao entrar em contato com outras formas de expressão, o estudante pode contextualizar sua realidade, situá-la no âmbito das manifestações culturais do mundo e ampliar, assim, o seu conhecimento de mundo.

A proposta pedagógica da instituição prevê o desenvolvimento de formações continuadas para professores e gestores, visando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, assim como a possibilidade de que os profissionais desenvolvam materiais didáticos autênticos para uso em sala de aula. Diante disso, consideramos que nossa proposta de elaboração de unidades didáticas para o ensino de ELE, no curso de espanhol ofertado pelo CCI, encontra importância e necessidade real de uso.

## 2.1 Ensino de Línguas: aspectos teóricos

Diante das indagações dos professores sobre qual material didático utilizar para o ensino de ELE, devido à recente exclusão do livro didático de espanhol do PNLD, postulamos nossa proposta de produção de material didático com a pretensão de construir uma reflexão teórico-crítica sobre os saberes e os conhecimentos necessários para a elaboração de um material didático holístico<sup>3</sup> e contextualizado que possa ser utilizado nas aulas de ELE no CCI. Trata-se, assim, de contribuir para a melhoria do ensino nesse espaço de forma prática. Dessa forma, consideramos que estamos contribuindo para a práxis docente, fomentando a discussão sobre a elaboração de unidades didáticas que estejam acorde com a visão de língua e de ensino propostas na PP do curso e seu público-alvo.

A proposta de educação linguística<sup>4</sup> para o ensino-aprendizagem de LE, com a qual nos solidarizamos, respalda-se fundamentalmente na concepção de língua/linguagem como

<sup>3</sup>Quando falamos em material didático holístico remetemo-nos à abordagem *laissez-faire* de Long (2011). Na qual afirma-se que a abordagem está relacionada aos processos que envolvem competências e habilidades linguísticas, discursivas, pragmáticas, interculturais etc. ou seja, holísticas na perspectiva do autor, são as que levam em conta o repertório interno do aprendiz ao propor uma análise contextualizada das regras, significados e funções da língua.

<sup>4</sup> Segundo Bagno e Rangel (2005), a educação linguística pode ser compreendida como o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o

uma forma de ação social, indissociável de cultura (KRAMSCH, 1993). Nessa perspectiva, considera-se que a língua é um conjunto de recursos que são convencionalmente usados na vida social (CLARK, 2000), segundo a percepção que se tem do mundo.

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem abrange as identidades dos aprendizes em práticas sociais complexas nas quais o valor dos significados atribuídos a um enunciado é em parte determinado pelo valor atribuído a quem fala (BOURDIEU, 1998). Sendo assim, o processo de aprendizagem permite ao aluno perceber que a língua e a cultura são indissociáveis ao passo que observa o modo como as palavras são usadas, em que circunstâncias e por quem, compreendendo o uso da língua marcado por seus aspectos culturais e sociais da história de quem fala essa língua. Assim, os aprendizes de línguas não estão aprendendo apenas um sistema linguístico; eles/elas estão aprendendo um conjunto diversificado de práticas socioculturais em um contexto de relações de poder mais amplo no qual os significados são coconstruídos e negociados (NORTON e TOOHEY, 2002).

Segundo Vilaça (2009), na área da Linguística Aplicada (LA), o livro didático é considerado o principal material didático utilizado pelos professores em sala de aula. Nessa linha, Paiva (2014, p. 344) afirma que “dentre todas as tecnologias móveis de informação utilizadas para o ensino de línguas, o livro didático é o mais comumente encontrado na sala de aula desde tempos remotos”, perpassando, assim, diferentes contextos históricos até chegar aos dias atuais.

Quanto ao conceito de material didático, estamos em consonância com Vilaça (2011, p. 102), para quem um material didático pode ser definido como:

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência como materiais didáticos.

Depreendemos, assim, que a utilização de materiais autênticos no ensino de LE pode servir como estratégia didática potencialmente capaz de dar significação aos recursos linguísticos empregados em situações de uso da língua em contexto real. Para os propósitos do presente trabalho, “o termo ‘autêntico’ é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação” (KRAMSCH, 1993, p. 175). Os textos, sob esse aspecto, devem ser responsáveis pela condução do aluno à riqueza social, política, econômica e linguística da língua estrangeira com a finalidade de despertar a atenção dos aprendizes ao ter contato com amostras autênticas da língua estrangeira.

Para Paiva (2014), apesar da variedade de materiais disponível na sala de LE, o professor deve selecionar e reconhecer o que deve ou não ser desenvolvido na íntegra junto aos estudantes, implicando em uma análise crítica sobre o que pode ser adaptado ou produzido para a realidade sociocultural da comunidade escolar onde ele está inserido. Em vista disso, o que se almeja no processo de ensino-aprendizagem é que os alunos sejam bem-sucedidos nas interações em pares, durante a aula de ELE, realizando interpretações e negociações de sentido relevantes para os propósitos dos participantes envolvidos.

O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar

---

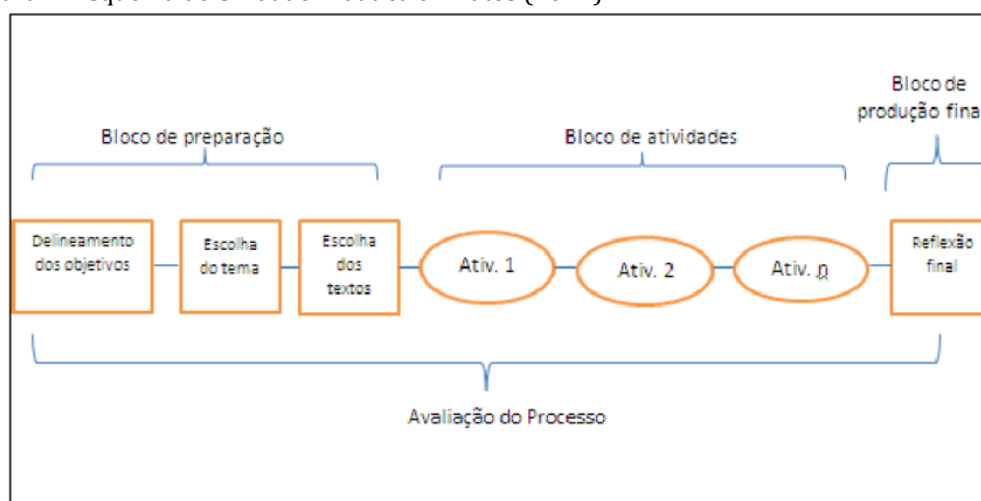
conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem.

a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993). Tal perspectiva possibilita liberdade e incentivo para o aluno se expressar, além de modelos estruturados gramaticais para construir as experiências de aprendizagem de ELE.

## 2.2 O conceito de Unidade Didática

Outro conceito importante que tomamos como fundamentação teórica é o de “unidade didática (UD)”. Segundo Matos (2014), uma unidade didática deve funcionar como um bloco de atividades que tem a flexibilidade como principal característica. O desenho da unidade fundamenta-se de forma semelhante ao detalhamento das etapas de planejamento realizado pelo professor: pensar nos objetivos, escolher os temas e textos, propor exercícios e, ao final da ação didática, sugerir uma avaliação reflexiva. A unidade deve considerar as vivências e experiências do aluno por meio do contato com o próprio material didático. Para isso, Matos (2014) sugere o seguinte esquema que observaremos na construção da UD:

Figura 2: Esquema de Unidade Didática cf. Matos (2014).



Fonte: MATOS (2014, p. 177).

Conforme o esquema de Matos (2014), a elaboração da UD é dividida em três blocos: **o da preparação, o das atividades e o da produção final**. No bloco da preparação, delineiam-se os objetivos da UD de forma a que o professor tenha um norte e uma visão do que deseja que os alunos alcancem até a produção final. Escolhe-se o tema sobre o qual será desenvolvida a UD e selecionam-se os textos para o desenvolvimento do tema, privilegiando-se o uso de textos autênticos para abordar os gêneros textuais. No bloco de atividades, o professor vai delinear quantas atividades serão necessárias para concretizar os objetivos traçados, priorizando as que promovam o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos alunos. Por fim, no bloco de produção final, o professor elabora uma atividade de reflexão, que possa dimensionar se os alunos obtiveram êxito nos objetivos traçados no início.

Matos (2014) sugere que durante todo o processo de produção e aplicação da UD, o professor precisa avaliar seu andamento, para que qualquer problema detectado possa ser solucionado no decorrer de sua elaboração ou aplicação. A característica principal da UD é a sua flexibilidade, pois o professor precisa estar livre para adequá-la às necessidades que possam surgir.

### **3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Inserindo-se no campo da Linguística Aplicada, o estudo apresentado é o resultado de uma pesquisa analítico-interpretativa, na qual revisamos a literatura sobre o ensino numa perspectiva comunicativa, analisamos os documentos prescritivos do CCI e apresentamos nossa reflexão sobre os elementos essenciais para a elaboração de unidades didáticas para o ensino do espanhol nesta instituição.

Quanto ao corpus de análise, trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que visamos analisar os documentos que norteiam a prática pedagógica dos CCI's. Quanto aos procedimentos, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1. Em um primeiro momento, procedemos ao estudo do PP do CCI, com o objetivo de conhecer a visão de ensino e a proposta pedagógica que deve ser observada; 2. Na sequência, apresentamos nossa reflexão sobre os elementos essenciais para a elaboração de unidades didáticas para o ensino das habilidades comunicativas numa perspectiva holística;

O público-alvo da pesquisa proposta foram os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino que frequentam o Centro Cearense de Idiomas (CCI). A Secretaria da Educação do Estado do Ceará promove esta ação voltada para expandir o universo curricular para além das unidades escolares e, tendo em vista, proporcionar a ampliação e o aprimoramento de novas formas de expressão linguística aos estudantes. O objetivo das ações é o de fortalecer e enriquecer o currículo do Ensino Médio no que concerne à aprendizagem de língua estrangeira moderna (Inglês e Espanhol). Com a presente reflexão, esperamos contribuir para que outros docentes possam compreender melhor os desafios de sua prática no tocante à elaboração de materiais didáticos, além de motivar a produção de novas unidades didáticas para o ensino de ELE.

#### **3.1 Concepção e estrutura das unidades didáticas (UD) para aplicação no CCI**

Nossa proposta de elaboração das unidades didáticas seguirá a perspectiva da abordagem comunicativa no ensino de línguas, com o fito de promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico em consonância com as orientações da Proposta Pedagógica do CCI.

Para idealizar essa proposta de UD, tomamos como base os passos indicados por Almeida Filho (2012, p. 17) para pensarmos uma ação global no ensino de línguas. O autor define quatro fases do ensino de línguas: (1) planejamento do curso; (2) seleção ou produção de materiais; (3) definição da abordagem; e (4) avaliação da aprendizagem. Conforme Almeida Filho (2012), uma das etapas mais importantes é a definição da abordagem, por evidenciar a forma como o docente deverá organizar as atividades pedagógicas, justificando a necessidade de levar uma ou outra tarefa para seu grupo de estudantes.

Conforme dissemos anteriormente, o design pedagógico do CCI foi elaborado de acordo com as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), considerando a hierarquização do conhecimento dos aprendizes nas diferentes fases de aprendizagem de uma língua adicional. Sua descrição abrange, também, o contexto cultural da língua em estudo, ou seja, enfoca os pontos considerados importantes para o ensino de língua estrangeira, como segue abaixo:

O conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. Os aspectos

distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura podem estar relacionados, por exemplo, com: A vida quotidiana; As condições de vida; As relações interpessoais; Os valores, as crenças e as atitudes; A linguagem corporal; As convenções sociais; Os comportamentos rituais (QECRL, 2001, p. 148-150).

O QECRL elenca pontos fundamentais que necessitam ser estudados no ensino de língua estrangeira. O ensino de LE proporciona ao aprendiz uma visão de mundo que engloba a capacidade de aprendizagem, tanto de aspectos culturais quanto linguístico, e o QECRL aponta para essa ampliação de visão sociocultural. Ao guiar-se pelas premissas do QECRL, o professor poderá oportunizar ao aluno uma aprendizagem que não se limita apenas aos conteúdos apresentados em livros textos, mas que também oferece ao aprendiz um ensino que amplie sua visão de aprendizagem e que avance para derrubar as barreiras da sala de aula em relação a um mundo multicultural.

As atividades propostas na UD serão qualificadas de acordo com as diretrizes do Quadro no que concerne ao nível de cada questão, dessa forma, considera-se a progressão de nível, do mais fácil ao mais difícil. Nessa perspectiva, cabe ao professor realizar um diagnóstico acerca das necessidades discentes, conhecer as características e expectativas dos alunos, bem como o nível de conhecimento que possuem e o que se espera que aprendam no decorrer do processo.

Nesse contexto, selecionamos os critérios que devem ser considerados para seleção, análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos, considerando o ensino do espanhol para brasileiros, especificamente, jovens que estudam no Ensino Médio, a fim de promover a contextualização da aprendizagem e torná-la significativa para o público-alvo.

A UD proposta possibilitará, também, a autoavaliação do aluno, considerada uma grande aliada da avaliação formativa e uma forte estratégia metacognitiva (VILLAS BOAS, 2008), uma vez que possibilita ao estudante pensar sobre a própria aprendizagem e sobre o processo de avaliação. Além disso, a autoavaliação fornece *feedback* imediato ao aluno, contribuindo para sua conscientização sobre o seu processo de aquisição da LE e proporciona ao professor aperfeiçoamento profissional na medida em que este recebe um retorno de seu trabalho.

A continuação, apresentamos um exemplo de roteiro de UD na perspectiva que propomos para o CCI:

### **ROTEIRO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA O NÍVEL A1:**

Texto fonte: *Mi vecino espantapájaro*<sup>5</sup>

Público-alvo: alunos do Ensino Médio que frequentam o CCI.

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:**

- I. Adquirir conhecimentos para a recepção e análise da estrutura do gênero “contos de terror” em língua espanhola, visando a compreensão dos efeitos de sentido pretendidos pelo gênero;
- II. Utilizar adjetivos para descrever pessoas, lugares, objetos e estados;
- III. Expressar e/ou pedir opiniões.

<sup>5</sup> Áudio e transcrição do conto disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/6CNqXO4X0AIGUDr0ZCnrj6?autoplay=true>. Acesso em: novembro/2022.

Tabela 1: Bloco de preparação: contato inicial com o texto.

Conteúdo lexical: Descrever pessoas, lugares, objetos e estados.	
Atividades de compreensão	1º MOMENTO Disponibilizar o áudio com a descrição de uma fazenda e uma menina que convive com um espantalho.
	2º MOMENTO Discutir os elementos compreendidos do áudio com a turma.
	3º MOMENTO Pedir aos alunos para responder aos questionamentos relacionados com a compreensão auditiva.
Atividades de fixação	Incentivar a escrita de um pequeno texto descrevendo um espantalho que o aluno já tenha visto ou que imagina.
Atividades de produção	Discussão em grupo sobre as emoções que um espantalho pode gerar ao seu espectador, dependendo do contexto que está inserido e com base nos conhecimentos prévios de cada um.
Avaliação	Participação nas atividades propostas durante a aula.
Autoavaliação	O aluno irá avaliar o seu progresso durante o percurso solicitado e conceituar marcando um emoji de ótimo a ruim.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Tabela 2: Bloco de atividades: trabalhando o gênero.

Gênero textual: Conto de terror	
Atividades de compreensão	1º MOMENTO Apresentar diversos exemplos de contos de terror e disponibilizá-los para que os alunos identifiquem o gênero dos textos apresentados.
	2º MOMENTO Perguntar qual a importância do conto de terror e onde encontramos essas histórias?
	3º MOMENTO Analisar a estrutura composicional do conto de terror, destacando suas partes fundamentais. Elencar as características principais do gênero junto com os alunos.
Discutir com os alunos a construção de uma atmosfera de medo, para que um conto de terror funcione. Interligar elementos que contribuam para produzir o medo no leitor.	

<p>Algumas perguntas norteadoras:</p> <p><i>¿Qué lugares te dan miedo?</i>  <i>¿Qué animales te dan miedo?</i>  <i>¿Qué tipo de personas te dan miedo?</i>  <i>¿Qué objetos te dan miedo?</i></p>	
Atividades de fixação	Identificar a função dos contos de terror, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a que se destinam.
Atividades de produção	O professor diante do que foi discutido, solicitará ao aluno a escrita ou adaptação de um conto de terror seguindo as instruções apresentadas. A partir das características dos gêneros, o aluno poderá colocar em prática o que foi construído, observando seus progressos e colocando-se como um leitor competente em relação a um discurso específico, uma vez que os gêneros coadunam com a promoção de tais competências discursivas.
Avaliação	Empregar o método da correção pelos pares – voluntários irão ler os contos de terror e a turma fará observações construtivas sobre o texto anônimo de acordo com os critérios estabelecidos pelo professor, se necessário.
Autoavaliação	O professor explicará sobre a importância da reflexão na autoavaliação para o processo de aprendizagem do aluno, promovendo uma roda de conversa para incentivar os alunos a discorrer acerca de suas percepções sobre o processo de criação dos contos de terror, sobre as maiores dificuldades na escrita do gênero, quais as soluções para estes problemas e ouvir os relatos de experiência dos estudantes: o que os motivou na escolha do personagem, do lugar, dos elementos de medo e a sua opinião sobre o resultado.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Tabela 3: Bloco de atividades – trabalhando conteúdos gramaticais.

Conteúdo gramatical: Adjetivo qualificativo	
Atividades de compreensão	1º MOMENTO O professor pedirá à turma para descrever uma pessoa e/ou um lugar semelhando ao estudado no conto.
	2º MOMENTO Solicitar que os alunos identifiquem os adjetivos e as suas funções, pode-se utilizar perguntas norteadoras que contribuam para ativar o conhecimento prévio da turma.



Atividades de fixação	O professor incentivará a turma a propor uma definição do adjetivo e seus usos.
Atividades de produção	1º MOMENTO O aluno irá encontrar os adjetivos em uma sopa de letras previamente elaborada pelo professor.
	2º MOMENTO Utilizar adjetivos para descrever: i) um colega de classe; ii) um lugar imaginário.
Avaliação	O professor deverá observar a participação nas atividades propostas durante a aula.
Autoavaliação	O aluno poderá autoavaliar-se ao refletir sobre as aprendizagens adquiridas. Para tanto, o professor poderá propor um quadro com critérios para ajudar a nomear potenciais aprendizagens.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

As atividades acima mencionadas têm como missão fomentar o protagonismo juvenil numa abordagem comunicativa e contextualizada para tornar o conhecimento palpável ao aluno, contribuindo com o seu processo de aprendizagem e auxiliando o trabalho do professor. O material didático tem como função enriquecer a aula e trazer novos elementos para a sala de aula como: a troca de experiências e autoavaliação à luz das atividades e reflexões propostas a fim de se verificar o grau de interesse e apreensão do conteúdo investigado, a capacidade de trabalho em grupo e o comportamento adquirido dentro e fora do espaço escolar.

#### 4 CONCLUSÃO

A construção dessa Unidade Didática almeja contribuir para o ensino da língua espanhola no CCI, apresentando uma proposta de material didático holístico, no qual a abordagem está relacionada aos processos que envolvem competências e habilidades linguísticas, discursivas, pragmáticas e interculturais ao propor uma análise contextualizada das regras, significados e funções da língua.

A fim de garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, a escolha, seleção e elaboração do material didático adotado nas aulas de LE deve estar de acordo com o proposto nos documentos normativos do curso. Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem de uma LE é fundamental que os docentes conheçam e utilizem metodologias de ensino que estejam em consonância com as concepções de ensino e com os objetivos de aprendizagem preconizados no PP do curso, uma vez que essa relação pode impactar nas práticas de sala de aula.

No CCI, essa escolha deve ser orientada por uma abordagem comunicativa, uma vez que esta se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação proposital entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. Nesse sentido, a UD apresentada seguiu a perspectiva da abordagem comunicativa no ensino de línguas com o fito de promover o ensino e a aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico em consonância com as orientações da instituição em tela.

#### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.
- ARAGÓN, Matilde Cerrolaza; GILL, Óscar Cerrolaza; BARQUERO, Bergoña Llovet. **Pasaporte**. Libro del profesor. B1. Madrid. Editora Edelsa, 2009.
- BAGNO, M; RANGEL, E.O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Brasil. SciELO, 2005.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- CEARÁ, Lei nº 16.455, de 19 de dezembro de 2017. **Dispões sobre a criação dos Centros Cearenses de Idiomas**. Diário Oficial. Fortaleza, Ce.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. **Ementa e Matriz Curricular de Língua Espanhola do Centro Cearense de Idiomas**. SEDUC-Ce, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centros-cearenses-de-idiomas-ccis/>. Acesso em: 29/05/2022.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica do Centro Cearense de Idiomas**. SEDUC-Ce, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centros-cearenses-de-idiomas-ccis/>. Acesso em: 29/05/2022.
- CEARÁ, Secretaria da Educação. **Regimento Institucional do Centro Cearense de Idiomas**. SEDUC-Ce, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/centros-cearenses-de-idiomas-ccis/>. Acesso em: 29/05/2022.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro\\_europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf). Acesso em: 29/05/2022.
- CLARK, H. **O uso da linguagem**. In: AZEVEDO, N. O.; GARCEZ, P. M. (Trad.). *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: OUP, 1993.
- LONG, M. H. **Methodological principles for language teaching**. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. **The handbook of language teaching**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011, 373-397 p.
- NORTON, B. e TOOHEY, K. Identity and language learning. In: B. Kaplan (ed.) **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**, ano 4, n. 6, 2014, p. 165-185.
- PAIVA, V. L. M. de O. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (con)textos linguísticos**, Vitória, n. 10, v. 8, p. 344-357, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8367> Acesso em: 28 mai. 2022.
- TEIXEIRA, C. S; RIBEIRO, M. A. A. **Ensino de língua estrangeira: Concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem**. Linha d'Água, n. 25, p. 183-201, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2017.
- VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, n. 30, v. 8, jul./set., 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538> Acesso em: 28 mai. 2022.
- VILAÇA, M. L. C. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/90.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf).
- VILLAS-BOAS, B. M. F. **Virando a Escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008.

# ANÁLISE DA ABORDAGEM DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS PRESENTES EM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Enrique García Yuste (CELEST – UFC)  
Cícero Anastácio Araújo de Miranda (DLE – UFC)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem em nossa experiência como estudante de língua espanhola e como professor da língua. Nesse período, sendo falante nativo da língua espanhola, nascido na Espanha, vi-me confrontado com a necessidade de tomar contato com diversas variedades do idioma, não apenas em meus estudos, como também na minha prática docente.

A partir desse desafio, proposto pela formação inicial em Letras, precisei, então, transpor a visão do espanhol falado na região centro-norte da Espanha, que é minha variedade de toda a vida, para considerar que o mundo do espanhol é vastíssimo.

As discussões, sobretudo no curso de graduação, levaram-me, igualmente, a perceber a necessidade de valorização das variedades linguísticas, de seu papel na construção da identidade dos povos de fala espanhola e de sua vinculação intrínseca com a prática de ensinar a língua. Os estudos do “*bachillerato*”, ainda em Madrid, feitos numa perspectiva de língua materna me davam a base do conhecimento como nativo, mas, eu precisava aprender como ensinar essa língua para estrangeiros.

Nas prospecções iniciais da busca de compreender o modo como se constituem e onde são produzidas as variedades do espanhol, tomei contato com estudos sobre o assunto. Descobri em minha formação que, a depender do autor, divide-se em até dezesseis zonas dialetais a realização do espanhol no mundo. Na introdução do seu livro *Espanhol de América, Espanhol de África e Falas crioulas hispânicas*, Granda (1994) fala do espanhol do Caribe, Paraguai e área guaraníca, Colômbia, Guiné Equatorial, territórios andinos sul-americanos e-ou América hispânica em geral. Já Malmberg (1992) considera as seguintes zonas dialetais: Caribe, que inclui todas as antigas Antilhas e as zonas costeiras da Venezuela, Colômbia, Centro América e México; as zonas de influência indígena de toda a área andina do Peru e da Colômbia; Chile; México; Paraguai; Argentina. Estes, para citar apenas dois.

Chamamos a atenção neste ponto, antes de iniciarmos a uma discussão promovida já há alguns anos por Pinto (2007), que nos provoca a fazer uma análise crítica sobre como se estabelecem os critérios de divisão dessas zonas. Obviamente, este estudo não tem a intenção de se dirigir a esse campo vastíssimo da linguística. Ao evocar aqui as palavras do autor, chamamos a atenção para a dificuldade de estabelecer fronteira nessas zonas, mas sobretudo, para a multiplicidade de realização da língua espanhola no mundo, que inclui, do ponto de vista geográfico, além dos países cujo idioma é oficialmente o espanhol, os territórios, talvez o mais famoso deles, os Estados Unidos, onde a língua é amplamente falada e cujas características compõem em seus mais diversos níveis elementos que podem sugerir uma outra zona dialetal. Fato é que, e já nos antecipamos de alguma forma, é vastíssima a abrangência dos estudos e este que ora apresentamos, chama a atenção para um aspecto muito recortado dele, mas não menos relevante, do nosso ponto de vista: o livro didático e como esse instrumento fundamental da educação linguística aborda as muitas variedades do espanhol.

A partir dessa percepção de vastidão do espanhol, necessitava, pois, entender de que modo as variedades linguísticas chegavam aos estudantes brasileiros, sobretudo, nos manuais de ensino utilizados nos cursos de idiomas. Procurei, assim, um dos maiores centros de idiomas de Fortaleza, Ceará, cidade onde resido atualmente, em 2022. No caso, a Casa de Cultura Hispânica (CCH), ligada ao Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Trata-se de uma das mais respeitadas, tradicionais e relevantes entidades de ensino de idiomas do Estado do Ceará, tendo sido fundada há mais de sessenta anos. Essa foi, portanto, a justificativa de escolha desse curso em particular, ou seja, por se tratar de um dos mais importantes do Estado. Feita essa escolha pelo curso, identificamos que ali está sendo usado o livro *Vente*, da Editora *Edelsa*, de Madrid. Vale reiterar, por oportuno: trata-se de editora espanhola, sediada na capital da Espanha. Essa editora tem presença maciça no país, tendo seus livros sido usados em diversos cursos de idiomas do Brasil. Especializada em edição de material didático de espanhol para estrangeiros, a *Edelsa* tem vários manuais.

Retornando, contudo, a linha do tempo que nos conduziu a este trabalho, compreendemos, hoje, que é desafio enorme para o professor de espanhol compreender seu papel no ensino desse idioma falado por mais de quatrocentos milhões de pessoas em vinte e um países, além de diversos outros territórios como aponta Pinto (2007). Conforme indicam os autores anteriormente citados, os aspectos que influenciam nas fronteiras dessas zonas dialetais e que as definem, desde os níveis morfossintáticos aos pragmáticos, estão profundamente ligados aos aspectos culturais, históricos e sociais dos povos.

Como espanhol, aprendendo a ser professor do meu próprio idioma para estrangeiros, deparo-me, então, com a importância de valorizar as suas muitas variedades e realizações mundo a fora.

Este trabalho, é, assim, fruto dessas reflexões. Mais adiante, vamos falar dos objetivos no sistema educacional brasileiro, em documentos de orientação que também nos impelem a compreendermos que é também papel do professor de língua estrangeira moderna a promoção do respeito e do estudo sobre as múltiplas realizações e variedades do idioma que ensina, evitando, assim, a reprodução de preconceitos linguísticos.

Neste ponto, porém, em que introduzimos nosso trabalho, importa dizer que ele se volta para perguntar se os livros de ensino de espanhol para estrangeiros, usado em um dos maiores e mais importante centro de ensino de idiomas do Estado do Ceará, considera as variedades linguísticas do espanhol e se as aborda. Em caso positivo, de que forma o faz, que é exatamente a delimitação do tema deste trabalho.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Variedades Linguísticas

Neste ponto, lembramos Pontes (2014), que ressalta que, infelizmente, os livros didáticos de língua espanhola apresentam uma concentração de atividades que convergem em propostas estruturais de estudo do idioma, em lugar de levar o aluno a refletir sobre seus usos linguísticos, mediante atividades e exercícios, no contexto de uso e de modo a não apenas abordar, mas também valorizar as variedades existentes do espanhol.

Do mesmo modo, Coelho et al. (2015) reflete sobre a quantidade de variantes da língua e da importância de levar isso ao aluno que deve ter conhecimento dos fenômenos diversos, das regras linguísticas que regem a variação e os preconceitos linguísticos que atingem a quase todas as variedades do espanhol, com exceção da centro-nortenha, notadamente a madrilenha que, privilegiada pela profícua produção de livros didáticos na cidade, está amplamente difundida e altamente exposta. Ou ainda, como Pinto (2007), ao

refletir sobre a imposição da norma e a tentativa de apagamento dos usos e variedades por essa institucionalidade, que acaba refletida nos livros didáticos:

Mostré que la supuesta unidad del español se basa no en la real comunicación, sino en el carácter impositivo y unificador de la normativa. Considero que afirmar categóricamente que el español presenta diversidad mínima es algo dudoso considerándose que la normativa trabaja con conceptos como “(in)correcto” y no con los juicios de gramaticalidad, de que existen o no en la lengua, y que los objetos de análisis son las normas cultas, obviamente fuertemente controladas por la normativa. Con base en la TPP, muestro que hay que descubrir y estudiar mucho respecto de la gramática del español para que se concluya si el español es una sola lengua con una sola gramática o si es una sola lengua con gramáticas varias porque, según P. de Sousa (2006), se puede transmitir el mismo léxico y la misma fonología pero gramática diferentes (PINTO, 2007).

Sobre isso, conforme Pontes (2014), as variações acontecem com maior realce nos níveis lexical, fonético e morfossintático. Para o autor, é importante reconhecer que esta complexidade linguística das diversas possibilidades interpretativas está vinculada à interação de línguas e culturas distintas e, por tanto, deve-se romper com a tradição preconceituosa de privilégio de variedades de países mais econômica ou culturalmente dominantes.

Nessa direção, para Kraviski (2007), o ensino de espanhol como LE, reiteradamente é abordado nos manuais como um bloco uniforme, ignorando a riqueza da diversidade, sendo urgente a necessidade reverter essa realidade de modo a subverter a lógica de centralidade de algumas variantes em detrimento a outras. A mesma autora, como aponta Pontes (2014), opina que é fundamental que o aluno conheça a diversidade da língua espanhola, porém, percebe-se que nos livros, nos poucos casos nos quais são exploradas as variantes americanas, isso é feito de forma superficial.

Como instrumento fundamental de apoio, guia e fornecimento de mostra linguística, o livro didático deve ser preocupação central de professores e estudiosos do ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, uma vez que ao mesmo tempo que não deve ser a única fonte de material para o aluno, deve oferecer um leque amplo de contato com as variedades linguísticas do idioma. Neste ponto, é oportuno lembrar, mesmo que se estejamos analisando um livro de curso livre, o que dizem sobre isso os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCNEF-LE):

a questão da variação linguística em língua estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão (BRASIL, 1998, p. 47).

Ainda sobre o papel do livro didático e de não o considerar como fonte única de mostra da língua, é importante, igualmente, o papel do professor. Para que o docente tenha autonomia de adicionar materiais e mostras reais de espanhol ao conteúdo do livro, de modo a aprofundar o contato e o aprendizado das variedades linguísticas, destacadamente, de material autêntico. Entendendo como isso o que afirma Kramsch (1993), que define material autêntico como “a forma não pedagógica do uso da linguagem em situação natural de comunicação em detrimento dos material pré-fabricado dos usados nos livros” (KRAMSCH, 1993, p.175).

No contexto de ensino de ELE, é muito importante que o estudante conheça a existência dessas possibilidades de realização e causa das diferenciações das variedades do idioma. Bagno (2007), por exemplo, aponta que a Linguística reconhece a língua como uma realidade “intrinsecamente heterogênea, variável e mutável” e, por isso, advoga que a variação não é um fenômeno atrelado apenas aos falantes não escolarizados, mas a todos usuários do

idioma. Ao discutir preconceito linguístico, Bagno (2007), afirma, no entanto, que a gramática tradicional é adotada como um modelo exemplar de uma língua, e tudo o que fuja dela costuma ser chamado de erro. A proposta é, pois, e aqui fazemos coro a esse entendimento, que como fonte fundamental de mostra do idioma e pelo papel que desempenha no contexto de ensino e aprendizagem de ELE, o livro didático deve ser capaz de expor a realidade multifacetada de variedades do espanhol e que essas não sejam abordadas como erros em relação à norma culta, mas como possibilidades de realização da língua, com contextos e fins específicos de comunicação.

Feitas essas anotações sobre a base teórica que usamos neste trabalho a respeito das variedades linguísticas e sua relação com o ensino de ELE, passamos a segunda dimensão desta revisão, o livro didático.

## **O livro didático**

Conforme anunciado em nossos objetivos, analisamos um livro didático de ELE, de modo a compreender quais variedades do espanhol são abordadas por ele. De modo que é oportuno que exponhamos neste item a visão de livro didático que adotamos.

Primeiramente, destacamos o pensamento de Coracini (1999):

A escola, enquanto instituição escolar, herda da cultura ocidental o culto ao *logos*, à razão, àquilo que distinguiria os homens dos animais, mascarando, assim, por extensão, a constitutividade heterogênea, polifônica do sujeito e do discurso. Em nome da ordem e do progresso, propõe-se uma educação castradora – apenas a uns é dado o poder de produzir sentido, de decidir sobre o que é bom para uns e outros -, uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis porque respaldadas pela ciência, onde só há uma interpretação possível para os fatos e para o mundo; enfim uma educação que silencia, discrimina, reforça o centro e o justifica, impedindo, ou ao menos dificultando, a emergência de uma ética revolucionária marcada pelas ‘pequenas revoltas e diárias’ que, no dizer de Foucault, são responsáveis pelos deslocamentos e constante movimento, resultante do turbilhão que constitui a subjetividade heterogênea do discurso e do sujeito (Coracini, 1999, p. 12).

A reflexão proposta pela autora coaduna-se com a linha que vimos desenvolvendo até este ponto. A questão da centralidade de discursos e variedades linguísticas em detrimento a outras tem promovido a marginalização e invisibilidade de variedades linguísticas do espanhol, no caso específico de nosso estudo. O que argumenta Coracini (1999) é justamente que a escola, como agência social reafirma, na maior parte das vezes, esses processos.

Num recorte mais específico de modo a chegar em nosso objeto de estudo, e para refletir também sobre o livro didático e seu papel nesse contexto de destaque para algumas variedades em detrimento de outras, destacamos as afirmações de Gricoletto (1999) que assevera: “O livro didático tem um discurso com poder de verdade e disciplinar, funcionando pela ilusão de que os sentidos podem ser ditados e tomados na sua suposta liralidade e univocidade” (p. 75). Na mesma linha de argumentação, Geraldi (1986) ressalta que a “adoção do livro didático acarreta, basicamente em três consequências danosas ao ensino: a alienação por parte do professor de seu direito de elaborar aulas; a predeterminação dos conteúdos de ensino; e a falsificação das condições de trabalho”. Sobre isso, importam aqui, neste trabalho especificamente, as duas primeiras consequências que a autora aponta.

Nesse sentido, cabe destacar, ainda, outra afirmação de Coracini (1999), segundo a qual esses materiais podem, por vezes, atuar como portadores de verdades que devem ser integradas tanto por alunos quanto por professores.

Neste ponto, destacamos o que nos diz Rojo (2013), segundo a qual os livros didáticos (LDs) tem 4 funções: a) Referencial: Também denominada pragmática ou curricular; b) Instrumental: O livro coloca em prática o método de aprendizagem e propõe atividades; c) Ideológicas e culturais: O livro é condutor essencial da língua, cultura e valores e d) Documental: O livro é fornecedor de um conjunto de documentos textuais cujas observações podem ser incentivo ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Observe-se, ao reunirmos todos os autores citados até este ponto, o poder que o livro possui e, se manejado como manual único, as possíveis consequências para a hierarquização de variedades que podem ser danosas ao aprendizado do estudante de ELE.

Portanto, o Livro didático (LD) é um importante instrumento de ajuda ao professor que tem caráter pedagógico fundamental, mas não pode ser um instrumento de segregação ou alienação tanto do docente, como do estudante aprendiz do idioma.

Também é fundamental destacar que não se trata apenas de uma questão formal e aqui ressaltamos o que diz, nesse sentido, Lima (2014), ao afirmar que o LD não deve apresentar este tema apenas para cumprir uma exigência formal, mas deve haver um compromisso no que diz respeito a sua defesa e discussão. Já Faraco (2015), observa que os livros abordam a variedade linguística, de forma superficial, restrita a exemplos de variação geográfica e excluem a variação social que é, de fato a verdadeira questão a ser explorada por servir de base para a análise de aspectos socioculturais inerentes a cada comunidade de fala (PONTES, 2014).

Nesse contexto e entendimento de uma abordagem sociolinguística das variedades, Gonzales (2015, p. 244) aponta para a importância da distinção entre norma culta e norma-padrão e assevera que essa diferenciação: “é extremamente importante para uma pedagogia da língua, pois insiste sobre o fato de que há uma distinção entre aquilo que é preconizado como «o certo»”.

Finalmente, mais especificamente no que aqui nos importa, Pontes (2014) opina que os livros didáticos de Língua Estrangeira deveriam fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas, quer dizer, se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua-alvo em função de diversos fatores como região geográfica, aspectos sociais, e contextos.

É nessa perspectiva que analisaremos o livro escolhido para análise: um material de apoio ao ensino que deve servir como uma das amostras da língua, mas não a única e que se comprometa com uma abordagem contextualizada e plural das variedades linguísticas do espanhol, num contexto de ensino de ELE.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a análise detalhada dos áudios e das atividades a eles ligadas, dos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira "Vente", da editora Edelsa, volumes 1, 2 e 3, utilizados na Casa de Cultura Hispânica da UFC.

Estes áudios e atividades foram analisados fazendo uma distinção de se são abordados de forma comunicativa ou estrutural, com o objetivo de refletir primeiro qual das variantes do espanhol é mais utilizada nos livros e, depois, de qual forma são usados esses áudios, ou seja, se numa perspectiva de uma abordagem de ensino comunicativa ou mais estrutural.

Os dados foram inseridos em três tabelas (uma para cada volume). Depois, revertemos essas informações em gráficos analíticos, a fim de facilitar a interpretação de dados. As tabelas com as informações detalhadas estão nos APÊNDICES, disponíveis no link: [https://drive.google.com/file/d/1WrMYc9dkY\\_BHTKg\\_urFg7bbmJnMoeER5/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1WrMYc9dkY_BHTKg_urFg7bbmJnMoeER5/view?usp=sharing).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **Resumo das análises**

Dividiremos, neste item, a exposição dos dados por volume. Assim, traremos as análises em sequência numérica, com o volume um, depois o dois e o três.

#### **Volume 1**

Já podemos anunciar no aqui que, pós o exame realizado no LD Vente vol. 1, pode-se verificar que não há registro nos áudios das atividades do livro de nenhuma variedade do espanhol americano, sendo apenas contemplada a variedade peninsular.

Há, contudo, alguns exemplos nas atividades de hipotéticas pessoas estrangeiras de países hispano falantes (Colômbia, México entre outros) como pode se observar na tabela disponível nos Apêndices, porém, nos áudios, em todos estes casos, a fala é de falantes da variante peninsular. Ou seja, na informação sobre a personagem que fala e até no diálogo, faz-se referência a uma nacionalidade americana, mas o falante usa a variedade peninsular.

#### **Volume 02**

No caso do volume dois, do mesmo modo que no volume primeiro, apenas está contemplada a variedade peninsular, embora nas faixas 06 e 34 e respectivas atividades, observa-se que há, mais uma vez, hipotéticos falantes estrangeiros, no caso de Milão, Rio de Janeiro e Moscou, tal como pode se observar detalhadamente na tabela na seção dos apêndices. De igual modo, porém, os falantes efetivos nos áudios são espanhóis.

#### **Volume três**

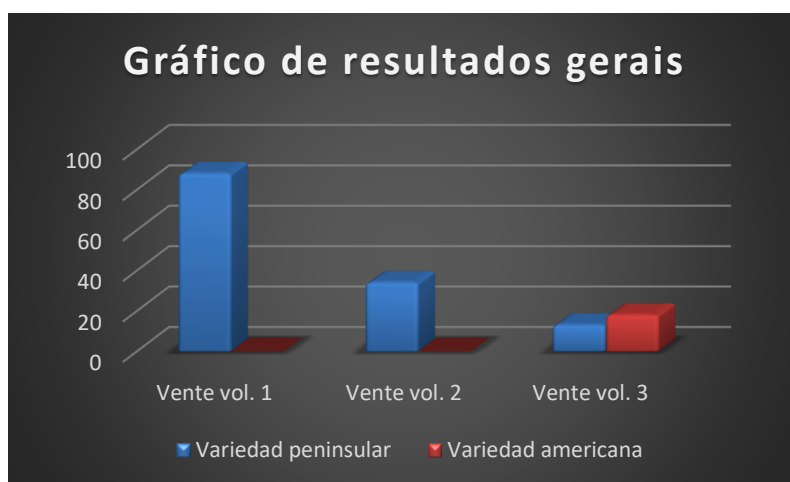
Somente no volume três é que se pode observar a existência de até oito variedades em total, incluindo a peninsular e as de países americanos. Esses registros estão distribuídos entre os 21 (vinte e um) áudios totais que contam neste volume.

Importante ressaltar que há diversas variantes numa mesma faixa de áudio, e contabilizando, deduz-se que predominam as variantes americanas frente à peninsular nessas faixas. Contudo, no cômputo geral, sempre será a variante ibérica a predominante. Entre as variedades identificadas a argentina, nortenha, da região do Rio da Prata, é a mais presente dentre as americanas. Descrevemos esses resultados em detalhe nos apêndices e resumidamente nos gráficos, tabelas e percentuais, que apresentamos a seguir.

### **Detalhamento e gráficos**

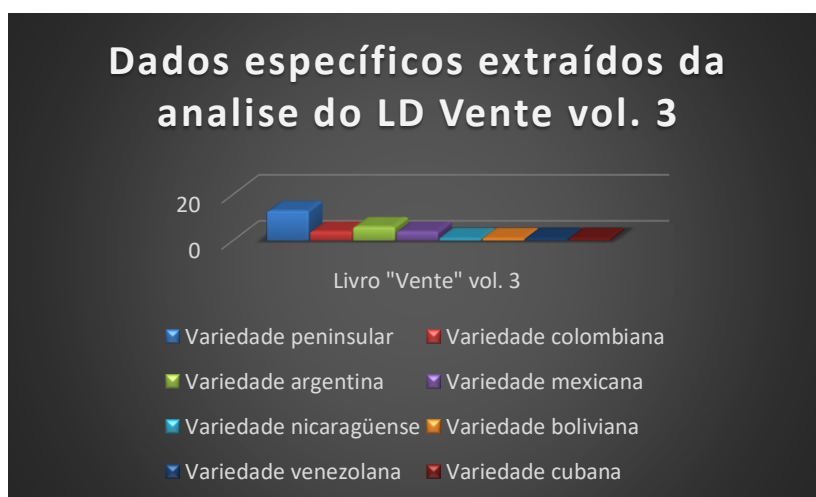
Em primeiro lugar, apresentamos o gráfico com os resultados gerais, baseado nos estudos dos três volumes do livro. Portanto, de modo a refletir a visão geral da análise. Apresentamos os gráficos em sequência para, logo depois, tecer considerações sobre as informações neles constantes.





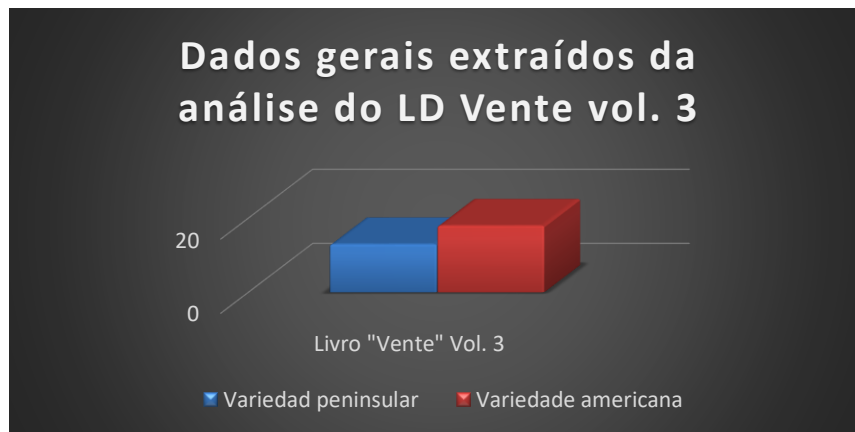
**Gráfico 01:** Registros das variedades nos três volumes do Livro Vente  
**Fonte:** elaboração própria

Já no quadro a seguir, trazemos os resultados específicos obtidos a partir da análise do volume três do livro analisado, por ser o único volume no qual constam os registros de variedades americanas. Do mesmo modo, os números referem-se ao total de registros, mas divididos nas variedades identificadas durante a análise.



**Gráfico 02:** registro das variedades encontradas no volume 3 do livro Vente.  
**Fonte:** elaboração própria.

Finalmente, o último gráfico contempla os resultados gerais do terceiro volume do LD "Vente" baseados no número de registros, sem discriminar as variantes.



**Gráfico 03:** registro geral de variedades americanas versus a variedade ibérica, no volume três do livro Vente.  
**Fonte:** elaboração própria

Como se pode observar, ao analisar os resultados expostos nos três gráficos, é grande a diferença de registros entre os três volumes e a predominância da variedade peninsular no livro, quando olhamos no total, nos dois primeiros volumes, só se estabelecendo uma inversão no livro três, esse sim, constando um número maior de registros das variedades latino-americanas frente à variedade centro-nordestina da Espanha.

Essa constatação reflete uma orientação linguística da editoração do livro e merece que reflitamos o motivo pelo qual isso acontece. Faremos isso mais adiante. Com o intuito, porém, de reforçar a análise e a detecção empreendida e demonstrada até este ponto, também trouxemos os resultados expressos em quadros, que expomos a seguir.

Antes, porém, cumpre explicar como os organizamos. Fizemos uma distinção entre os quadros de modo a distinguir entre o número de áudios existentes nos livros e o número de registros de variedades neles constantes. Portanto, no primeiro quadro trazemos o total de áudios, a quantidade destes que trazem a variedade peninsular e a quantidade que traz as demais variedades:

Total de áudios	Quantidade de áudios da variedade peninsular	Quantidade de áudios com as variedades Latino-americanas
143	127	16

**Quadro 01:** Total de áudios por variedade na coleção Vente.  
**Fonte:** elaboração própria

Já no segundo quadro, refletimos o número de registros identificados de variedades nos áudios dos livros, ou seja, cada registro de cada variedade identificada:

Total de registros	Quantidade de registros com a variedade peninsular	Quantidade de registros com as variedades Latino-americanas
153	135	18

**Quadro 02:** Tabela de resultados gerais por número de registros de variedades encontradas nos livros  
**Fonte:** elaboração própria

Observamos que, por qualquer ângulo que se observem os dados, seja pelo número de áudios, seja pelo número de registros de variedades do espanhol neles presentes, pode se observar uma enorme tendência a utilizar/estudar a variedade peninsular em oposição às

variedades americanas, sendo estas últimas contempladas única e exclusivamente no último volume. Dados evidenciado em números percentuais, conforme as tabelas a seguir.

	Porcentagem de áudios com a variedade peninsular	Porcentagem de áudios com as variedades americanas
Vente vol. 1	100%	0%
Vente vol. 2	100%	0%
Vente vol. 3	43,3%	56,7%
Porcentagem total:	88,8%	11,2%

**Tabela 01:** percentuais baseados nos resultados gerais (número de áudios).

**Fonte:** elaboração própria.

	Porcentagem de registros com a variedade peninsular	Porcentagem de registros com as variedades americanas
Vente vol. 1	100%	0%
Vente vol. 2	100%	0%
Vente vol. 3	41,9%	58,1%
Porcentagem total:	88,2%	11,8%

**Tabela 02:** percentuais baseados nos resultados gerais (número de registros).

**Fonte:** elaboração própria.

	Total registros	Total Registros variedade peninsular	Total registros variedade americana	Total áudios	Total áudios variedade peninsular	Total áudios variedade americana
Número	153	135	18	143	127	16
Percentual	100%	88,2%	11,8%	100%	88,8%	11,2%

**Tabela 03:** resumo geral dos percentuais

**Fonte:** elaboração própria.

Finalmente, a tabela a seguir traz a especificação, com relação ao volume três do livro Vente. Podemos ver na tabela os resultados detalhados e as porcentagens referentes a cada variedade americana identificada no referido volume e o percentual representativo de cada uma.

	Total de registros	Var. peninsular	Var. cubana	Var. nicaragense	Var. argentina	Var. colombiana	Var. boliviana	Var. venezuelana	Var. mexicana
<b>Número</b>	31	13	1	1	6	4	1	1	4
<b>Percentual</b>	100%	41,9%	3,2%	3,2%	19,3%	13%	3,2%	3,2%	13%

**Tabela 04:** percentual por variedade encontrada no volume três do livro Vente.

**Fonte:** elaboração própria.

Pode-se observar, mais uma vez, que em termos gerais, a variedade peninsular do espanhol prevalece sobre as variedades americanas. Na verdade, em nenhum dos dois primeiros volumes do LD "Vente", como já mencionamos, é observável a existência de qualquer uma das variedades latino-americanas. Em certas atividades supõe-se que alguns dos oradores são estrangeiros, ou mesmo de um país latino-americano de língua espanhola, mas na faixa de áudio somente a variedade peninsular é perceptível.

Reforçando que, apenas terceiro volume é onde se pode identificar essas variedades. Além disso, nesse volume terceiro não apenas podem-se apreciar as variedades americanas de espanhol, como também estas superam a variedade peninsular em número de gravações, com um percentual total de 58,1% de variedades americanas, em contraposição a 41,9% de gravações observadas da variedade peninsular. Dentro das considerações pertinentes relativas a este terceiro volume, também cabe acrescentar que, dentro do uso das variedades americanas, a que tem maior predominância é a argentina.

Assim, chegamos a um total de 88,2% dos registros observados com a variedade peninsular, considerando os três volumes e somente 11,8% das variedades americanas.

## **CONSIDERAÇÕES**

Esta pesquisa teve como objetivo averiguar quais variedades do espanhol são abordadas no LD *Vente*, adotado pela Casa de Cultura Hispânica na UFC. Segundo os resultados obtidos, é conclusivo que a variante peninsular é enormemente privilegiada frente às diversas variedades americanas, que são refletidas, como pudemos ver, em minoria, exclusivamente no terceiro e último volume.

A detecção dessa predominância não será surpresa para os professores de língua espanhola do Brasil que já estão acostumados com esse fenômeno. Recentemente, por exemplo, no âmbito do I Seminario Internacional "El español en el contexto de la integración latinoamericana, Rafaela Iris Trindade Ferreira, apresentou o trabalho "O ensino de espanhol sob o viés de língua como recurso econômico: a representação cultural hispânica na coleção aula internacional – nueva edición"<sup>1</sup>, no qual demonstra que há um relevo das atividades culturais dos livros na Espanha.

É importante, porém desnaturalizar essa predominância e que os professores de espanhol sejam capazes de transpor essa barreira material, que é a questão editorial de livros no Brasil, com relação aos manuais para uso em escolas de idiomas. Diferente dos livros didáticos para a escola regular da educação básica, que tiveram estímulo de editoração pelo Plano nacional do livro didático (PNLD), na década passada e, assim, avançaram de algum modo nas questões de inclusão de variedades americanas em suas páginas, os LD de cursos livres seguem sendo dominados pelas editoras internacionais principalmente as espanholas. Por sua vez, essas editoras seguem, mesmo admoestadas por trabalhos diversos que mostram a segregação das variedades americanas em seus manuais, privilegiando a variedade ibérica e pouco têm avançado no sentido da inclusão dessas variedades nos livros que produzem.

Nesse contexto, cabe, pois aos professores de língua espanhola, o papel de ampliar a visão desses manuais em suas salas de aula, recorrendo a materiais extras, de modo a fazer com que seus estudantes tenham acesso a um número maior possível de registros dessas variedades.

Aqui encontramos um desafio enorme que se amplia para outros estudos, que não foi nosso objetivo neste trabalho. A ampliação a que nos referimos, de abordagem de mais variedades, que ainda está a cargo dos professores, pela ausência nos manuais publicados pelas editoras, não pode, por sua vez, esbarrar em preconceitos de forma ou dimensão. Explicamos: é preciso que os professores tenham consciência de seu papel nesse processo e que a abordagem não seja meramente formal, explorando aspectos estruturais do idioma, mas que também avance nas dimensões semânticas, pragmáticas e socioculturais do ensino.

Em decorrência, esse processo afeta, pois, a própria formação desses docentes, a construção de sua identidade como professores, a educação linguística promovida nos cursos de Letras, entre outras questões.

---

<sup>1</sup> A comunicação do trabalho pode ser vista aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=nckQFGDfrk4> (Acesso em 29 dez. 22).

Assim, a detecção que aqui fazemos (e o empirismo de nossas experiências mostram que se amplia para diversos manuais) alerta para uma gama maior de preocupações que podem ser problematizadas, estudadas e analisadas por outros trabalhos.

Consideramos, também, que deve ser salientado, que o preconceito linguístico deve ser combatido e que não há variedade linguística errônea. Todas as variantes são importantes de serem estudadas e deveriam estar mais presentes nos livros didáticos para também serem conhecidas e compreendidas.

Avaliamos cumpridos os objetivos de nosso trabalho e entregamos as reflexões aqui apresentadas, para que, eventualmente possam ser ampliadas e melhoradas no futuro.

## REFERÊNCIAS

- PONTES, Valdecy de Oliveira; SILVA, Vitória Stefanny de Freitas. **Tratamento dado á variação linguística na coleção didática *POR EL MUNDO EM ESPAÑOL*. Revista Eletrônica do GEPPELE — Ano VI - Edição Nº 09 - Vol. II - Jan/ 2022 - ISSN 2318-0099**
- PONTES, Valdecy de Oliveira; NOBRE, Juliana Liberato. **As variedades linguísticas hispano-americanas no livro didático *formación em español:lengua y cultura*.**
- FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Español de España-Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza.**
- OLIVEIRA, Leandra Cristina de; BARROS, Luizete Guimarães. **A variação diatópica no sistema verbal espanhol.**
- MARÍN, Fernando; REYES, Morales; **Livro didático “Vente” vol. 1 (A1/A2 Libro del alumno) Ed. Edelsa, grupo Discalia.**
- MARÍN, Fernando; MORALES, Reyes; IBÁÑEZ, Andrés; **Livro didático “Vente” vol. 2 (B1/B1+ Libro del alumno) Ed. Edelsa.**
- ARRESE MARÍN, Fernando; GÁLVEZ MORALES, Reyes; DE UNAMUNO DEL MAZO, Mariano; **Livro didático “Vente” vol. 3 (Libro del profesor). Ed.**
- PINTO, C. F. **Consideraciones preliminares sobre la comparación “Español vs Portugués Brasileño”: los criterios sintácticos.** In: Simposio Internacional de Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana, 2007, São Paulo. Cuaderno de Resúmenes, 2007.

# LA TRADUCCIÓN DEL COLOMBIANISMO "SAPO" EN LA SERIE NARCOS AL PORTUGUÉS DE BRASIL: UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO

Roberto Saboya Jorge de Souza Júnior<sup>1</sup>

Valdecy de Oliveira Pontes<sup>2</sup>

## 1 INTRODUCCIÓN

En situaciones de habla informal, como las emitidas por los personajes en situaciones cotidianas, muchos términos están cargados de personalismo y de idiosincrasia, circunscritos a un ámbito geográfico y social muy reducido.

Desafortunadamente, el traductor, que se ocupará de la tarea de reconocer e interpretar las implicaciones de uso de la lengua de una comunidad lingüística específica, muchas veces no pertenece a esta comunidad, no comparte la cultura local y, tampoco, cuenta con glosarios, corpora o diccionarios lingüísticos a su disposición, una vez que estos son muy escasos. Asimismo, cuando existen, no aportan todos los registros de habla informal consolidados por determinadas comunidades lingüísticas.

Por tanto, para superar estos desafíos, la capacitación y sensibilidad del traductor a fin de que sepa reconocer y lidiar con los diversos aspectos socioculturales que influyen en el habla es imprescindible, para que al hacer la traducción no deje de llevar al texto meta informaciones relevantes y así pueda dar una dimensión significativa más cercana a la intención comunicativa del hablante.

De lo expuesto, este trabajo busca realizar un análisis de las opciones que los subtituladores utilizaron para transmutar el colombiano "sapo" al portugués brasileño, teniendo en cuenta no solo los aspectos técnicos relacionados a la traducción audiovisual, sino también las influencias sociolingüísticas y culturales respecto a los usos y valores de los colombianos, el contexto prototípico de las marcas lingüísticas emitidas en estrecha relación con la cultura, sociedad y política de las épocas sucedidas.

## 2. PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA TRADUCCIÓN DE COLOMBIANISMOS

Las películas y series audiovisuales en general llevan una cantidad significativa de diálogos producidos en situaciones cotidianas y dentro del entorno social y geográfico específico de los personajes, que acarrearán emisiones de registros lingüísticos mucho más informales por estos actores. Estas emisiones orales vienen cargadas de jergas, expresiones idiomáticas, modismos, coloquialismos, neologismos y son en gran parte de alcance geográfico muy restringido, por lo que sería muy difícil que los subtituladores, aunque los que dominan la lengua de origen, la comprendieran sin el contacto con la cultura de origen.

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Graduado Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. Membro do grupo de estudos Línguas & histórias (Variação, multifuncionalidade e mudança em perspectiva sociofuncionalista e sócio-histórica).

<sup>2</sup> É professor associado na graduação em Letras-Espanhol/ Letras-Português/Espanhol e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará. Um dos líderes do Grupo de Pesquisa Línguas & Histórias (Variação, multifuncionalidade e mudança em perspectiva sociofuncionalista e sócio-histórica).

La heterogeneidad en determinado aspecto del idioma es evidenciada por el fenómeno de variación lingüística, que conforme Pontes (2010), es concebida como la existencia de las distintas posibilidades para la expresión de determinada función lingüística. A cada modo de expresar la misma cosa, es decir, a remeter al mismo estado de cosas, en el mismo contexto de interacción verbal, se constituye una variante lingüística. La variante constituirá entonces una instancia de la variable sociolingüística que “consiste del fenómeno de habla que manifiesta diferentes formas de pronunciación o estructura gramatical condicionadas por factores lingüísticos o extralingüísticos” (DÍAZ-CAMPOS, 2014, p.3). De este modo, ejemplifiquemos como variable de tipo gramatical, la entidad representativa de la forma de tratamiento informal en español para la segunda persona del singular. Ejemplos de variantes asociadas a esta variable serían el “vos” que se tiene registrado en la zona andina (por ejemplo, Medellín) y “tú” que se escucha en la zona caribeña (Cartagena de Indias).

En este contexto, Díaz-Campos (2014, p. 3) afirma que la sociolingüística ayuda a analizar “el uso del habla en situaciones cotidianas por parte de los miembros de una sociedad con el propósito de determinar la evaluación social que tienen las variantes lingüísticas empleadas por los hablantes”. Así, factores como sexo, edad, etnia, clase social, geografía, entre otras, pueden definir maneras diferentes de uso de la lengua oral dentro de un mismo idioma como el español, por ejemplo.

En el trecho analizado arriba por las autoras, está caracterizada una variación diatópica, es decir, una diferencia lingüística relacionada al espacio geográfico, al lugar, (PONTES, 2014). Será este el factor sobre el cual nos fijaremos para analizar los registros producidos por diversas comunidades de habla pertenecientes a Colombia, país donde suceden los enredos de las series. Dentro de este recorte geográfico, centraremos nuestro análisis en el aspecto lexical y así, parafraseando las autoras, analizaremos el “significativo caudal del repertorio léxico” de Colombia.

El fenómeno de la heterogeneidad del español no se da solo en el ámbito del continente americano, sino que atinge a cada uno de sus países indistintamente. Dentro de cada país, hay diversas regiones con sus propias personalidades culturales que desencadenan diferentes formas de hablar el español. Sin embargo, las similitudes observadas entre todas estas formas de hablar dan forma a un modo de habla que permite ser identificado por sus rasgos en común, a lo que denominamos dialecto. Así, nos centraremos en los dialectos del español hablado en Colombia, correspondientes a algunas regiones colombianas donde están ubicados los escenarios de las series audiovisuales. Sin embargo, antes de ingresar en los fragmentos dialectales invocados por cada región colombiana, nos detenemos un poco hacia la zona dialectal más grande, la de Colombia, para describir el concepto de colombianismo.

Según el diccionario del Instituto Caro y Cuervo (2018, p. 17), el término colombianismo se refiere a vocablos que tengan “alguna acepción propia en Colombia”. Sobre los límites que alcanza, puede que el vocablo asuma alguna acepción en otros países americanos, pero no en las variedades del español peninsular, a menos que presente un sentido distinto del utilizado en las zonas lingüísticas de España.

De esta manera, a partir de una mirada hacia las películas y series televisivas que están llenas de colombianismos y preñadas de connotaciones locales, es imprescindible que el subtitulador identifique e interprete estas marcas de oralidad de manera que comprenda la real dimensión significativa asociada a la construcción del texto origen.

Para ayudar a soslayar esta dificultad - sobre todo porque no es raro que el subtitulador no pertenezca a la comunidad de habla en la que fueron emitidos los enunciados - las series deberían ser acompañadas por glosarios que explican aquellas palabras o términos que debido a opacidad podrían presentar problemas de interpretación. Sobre estos glosarios, que deberían ser anejos a los guiones (la lista de diálogos de la obra), Díaz Cintas (2003, pág.

241) revela que “ellos brillan por su ausencia en la mayoría de los casos y solo una minoría de guiones lo incluye”.

Debido a esta escasez, es imprescindible que el subtitulador se utilice del conocimiento necesario para que reconozca y comprenda los aspectos socioculturales que influenciaron la construcción del habla de estos individuos y las implicaciones hacia la dimensión significativa dada a los parlamentos. El aporte necesario para el desenlace de estos desafíos proviene de la sociolingüística, una perspectiva lingüística surgida en la década de 1960 y que se propone a analizar la lengua como componente social, teniendo en cuenta los condicionantes lingüísticos y extralingüísticos.

Con la sociolingüística, es posible reconocer de qué manera las constituciones identitarias de los individuos influyen en el uso de la lengua y cómo las diferencias sociales se reflejan en la manera como un grupo de individuos la usa hacia otro grupo, por ejemplo. La sociolingüística ayuda a superar las abstracciones de las hablas de una comunidad cuando se comprende lo que nordea sus relaciones, cuáles sus afanes y miedos, sus ideales, etc.

Para analizar los diálogos de la serie *Narcos* desde esta perspectiva, es necesario volver al contexto de América Latina y de Colombia en los años ochenta hasta los años noventa para entender cómo se conformaba la sociedad de aquella época. Conforme Museo Casa de la Memoria (2018) “el contexto social y económico de la segunda mitad del siglo XX fue tierra fértil para que la ilegalidad y el narcotráfico se consolidaran como una forma de ascenso económico”.

Este contexto fue marcado también por un crecimiento demográfico desmedido, por una alta tasa de desempleo y pésimas condiciones de administración pública. Todo eso favoreció para el surgimiento de un escenario que abriera espacio al tráfico de drogas y a la violencia urbana.

Dado este escenario caótico y conflictivo, los valores y códigos de conducta que balizaban la sociedad se apoyaban en la narcocultura, en las desigualdades sociales, en la corrupción social casi generalizada y en la impunidad.

Los narcotraficantes, que habían vinculado a su negocio numerosas personas de las más variadas clases sociales contaban con el apoyo de la sociedad sea como distribuidores, informantes, transportadores, etc. (SALAZAR Y JARAMILLO, 1992). Empoderado, el cartel de Medellín había declarado guerra al gobierno colombiano como manera de forzarlo a atender sus demandas. Los resultados, evidenciados en Medellín y Bogotá, fueron varios atentados terroristas del cartel de Medellín que detonaba explosivos en las calles, residencias, instituciones públicas e incluso en medios de transporte utilizados por autoridades colombianas.

De este escenario, surgió el apoyo estadounidense al gobierno de Colombia con el álibi de combatir el narcotráfico internacional, despertando desconfianza por gran parte de la prensa y de la población colombiana de que los Estados Unidos tenían intereses excusos en el país. Lo norteamericano y todo que proviene de él es, entonces, objeto de hostilidad y rechazo.

Vemos pues la gran cantidad de valores, códigos de conducta de que se revisten la sociedad colombiana en esta época y que tendrán influencia hacia los comportamientos sociales, con consecuencia directa sobre el vernáculo de los personajes de la serie *Narcos*, representados por los más diversos estratos sociales. En un ejemplo emblemático, cuando el personaje Berna, un narcotraficante colombiano, se refiere a una norteamericana arrestada por un cartel enemigo como “gringuita pichurria”, no sería difícil plantear el valor de significado de “pichurria” – aunque no contáramos con registro lexicográfico – si tomamos en cuenta el poco (o ningún) aprecio que los colombianos en general tenían por los norteamericanos: “pequeñez, cosa de poco valor” (INSTITUTO CARO Y CUERVO, 2018, p. 369).

La comprensión de los códigos de conducta consolidados por una comunidad ayuda a explicar el valor dado a determinados términos. Por ejemplo, entre los narcotraficantes hay



un término en particular que surge con frecuencia entre ellos para designar a una figura con alto potencial de amenazar sus negocios ilegales: el delator. Sin embargo, entre tantas palabras que pueden designar a una persona delatora (infiltrado, soplón, chismoso, alcahuete, delator), ¿por qué razón, en las diversas escenas, los personajes de Narcos utilizaron por unanimidad el término “sapo”? ¿Hay una intención por detrás de esta elección?

Teniendo en cuenta esas cuestiones, haremos un análisis descriptivo de la traducción de los subtítulos de la serie Narcos. En el apartado a continuación, presentamos la metodología que utilizamos para realizar nuestro análisis.

### 3 METODOLOGÍA

Tras realizar la recolección del colombianismo “sapo” en la serie Narcos de Netflix, iniciamos los análisis de los subtítulos, verificando si el texto traducido estaría en consonancia con los requisitos teóricos de la traducción audiovisual y de la perspectiva sociolingüística de traducción mostradas en el marco teórico de nuestra investigación.

Aparte de esto, verificamos qué papel los elementos extralingüísticos – como imágenes, sonidos, expresiones corporales de los personajes y también los aspectos socio-culturales del enredo, además del contexto general de la historia - desarrollan en la cohesión intersemiótica y como contribuyen para la construcción del significado extra, citado por Duro Moreno (2001). A este respecto, nos fundamentaremos en los marcos teóricos de traducción audiovisual de Duro Moreno (2001), y, sobre todo, de Díaz Cintas (2003).

De esta manera, verificamos las opciones en portugués que los subtituladores utilizaron para traducir los colombianismos y realizamos un puente con los aportes teóricos de traducción audiovisual aunada a la perspectiva sociolingüística, a fin de investigar y describir qué relaciones estas opciones mantienen con las técnicas recomendadas de traducción y evaluamos - para los casos de alejamiento a las técnicas consolidadas – si cada una de las opciones resultó o no en perjuicio relevante en términos de adecuación con la dimensión significativa pretendida por la enunciación correspondiente.

Para los casos en los que las opciones de subtitulación estaban en consonancia con el marco teórico de referencia de esta investigación, recalamos los puntos considerados para el éxito de la práctica subtituladora. Para los casos de pérdida relevante de significado referencial, nuestro análisis se propuso a ofrecer alternativas que se conforman con las estrategias y técnicas contenidas en el mismo marco descrito en esta investigación.

### 4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

**Tabla 01: colombianismo Sapo**

Audio original	Subtítulo PT-BR	(Núm.) Contexto	Temp.: Episod.	Tiempo de entrad a	Tiempo de salida
¡Nosotros somos bandidos y no <b>sapos</b> , hijos de puta!	Nós...somos bandidos, e não dedos-duros, seu filho da puta!	(1) Gustavo tras ser torturado, dice al coronel Carrillo que no entregará a su primo, Pablo Escobar.	T1:E8	37:26	37:32

Con un letrero colgado del cuello, que dice “sapo”.	Com uma placa no pescoço dizendo “traidor”	(3) Tras arrestar La Quica, el agente Peña le amenaza ponerle un letrero colgado del cuello con el nombre “sapo”, caso no dijera dónde se escondía Escobar	T2:E8	46:34	46:36
Bueno, pues son mensajes en inglés. ¡Ahí tienes el <b>sapo</b> !	São mensagens em inglês. Ele é traidor.	(5) Jorge Salcedo, al revelar que el equipo <i>pager</i> que estaba en el bolsillo de Enrique y que traía mensajes en inglés consistía de un dispositivo americano de la DEA que supuestamente Enrique usaría para delatar a los jefes del cartel. Sin embargo, Salcedo simuló que Enrique sería el sapo, poniendo el <i>pager</i> en su bolsillo, con el fin de librarse.	T3:E8	41:51	41:54

Fuente: elaborada por los autores

El colombianismo “sapo” consiste de otro término muy polisémico. El vocablo, que puede funcionar como sustantivo o adjetivo referido a personas, puede asumir diversos significados de acuerdo con el contexto. Una mirada hacia el diccionario del Instituto Caro y Cuervo (2018) apunta como primera acepción la de individuo delator; la segunda designa persona servil, aduladora; la tercera nombra individuos indiscretos; y por fin, la cuarta, caracteriza gente entremetida. En las tres primeras, el término es tachado como de carácter despectivo. (INSTITUTO CARO Y CUERVO, 2018). En todas las acepciones del término, sin embargo, el vocablo asume valor negativo.

Sobre el análisis acerca de este término, optamos agrupar los contextos (1), (3) y (5) y analizarlos bajo una perspectiva más integrada, una vez que los tres están circunscritos al mismo contexto de grupo (que involucra criminales) y al mismo significado referencial, a la misma acepción lexicográfica: “s./adj. 1 inf. desp. Persona que acusa o delata a otra” (INSTITUTO CARO Y CUERVO, 2018, p. 415).

Otros puntos que nos permiten seguir este *modus operandi* son la estrategia utilizada por el subtitulador para realizar el trasvase al portugués y las semejanzas entre sus respectivas opciones subtituladoras: adoptó la traducción literal y utilizó para el trasvase el mismo término correspondiente en portugués, respectivamente.

La elección del término “sapo” en el original, en la acepción de persona delatora, nos suscita algunos razonamientos. Si hay una enorme cantidad de vocablos en español para designar un delator, ¿por qué razón la preferencia por “sapo” en todos los contextos? Aunque la justificativa para eso fuera la preferencia hacia un coloquialismo, asimismo hay muchos otros en español que también atenderían a la dimensión significativa, como *soplón*, *lenguilargo*, *alcahuete*, *chismoso*, *chivato*, entre otros.

Wagner (1950), en su investigación “Apuntaciones sobre el caló bogotano” - en la que cuenta con la ayuda de un oficial de la policía nacional y la del director de la Penitenciaría Central de Bogotá (Dr. Ordóñez Peralta) - recolecta un conjunto de términos que van a conformar, respectivamente, dos listas: la lista I, con un extenso vocabulario utilizado por *hampones bogotanos*, y la lista II, con léxico pertenecientes a la jerga de los *hampones internacionales de habla hispana*. De ahí, el investigador reúne las dos listas en un solo vocabulario, donde podemos encontrar el término “sapo” seguido de su significación: “sapo (I) ‘delator’; *sapear* (II) ‘delatar, denunciar, chivatear’. Coa [la jerga de los delincuentes chilenos]: *sapo* ‘espía’; *sapiar* (Vic. Cif., 134)” (WAGNER, 1950, p. 30).

A partir de la verificación de la aparición del término “sapo” en las dos listas (I y II) citadas, es posible hacer un recorte de la inscripción del término “sapo” desde la delimitación

de dos determinantes sociales: el primero, el ámbito geográfico, o sea, el del país, Colombia, y el segundo, el grupo social al cual se circunscribe el término, el de los hampones. En el primero recorte, el vocablo sería comprendido - por lo general y sin mayores problemas - por individuos que comparten el dialecto del español colombiano. Ya en el segundo caso, el término estaría más bien imbricado con el grupo social al que pertenece el individuo, de manera que se espera que cualquier individuo inmerso en el mundo de los hampones pueda comprender su significado.

El habla del director de la penitenciaría, Ordóñez Peralta, citada por Wagner (1950) corrobora no solo con el carácter geográfico del alcance de jergas de connotación criminal, sino también corrobora con su especificidad, al revelar que “en cada país, el lenguaje de los apaches es especial. El lenguaje de los nuestros [colombianos] es diferente (...)”. El agente también evidencia la fuerza que tiene el contacto entre grupos criminales internacionales hacia la asimilación de términos propios por determinado grupo criminal: “(...) pero en los últimos años, a fuerza de relacionarse con apaches franceses, argentinos, chilenos, etc., lo han aprendido también y lo usan frecuentemente para sus fechorías” (WAGNER, 1950, p. 4).

Tras presentar los desdoblamientos sociolingüísticos que incidieron sobre los usos del término “sapo”, nos volvemos ahora para el análisis de los contextos (1), (3) y (5), a fin de verificar también en qué medida los factores situacionales que permean estos contextos van a influir en la connotación del término, por los personajes.

En el contexto (1), el habla de Gustavo pone en oposición los hechos “ser bandido” y “ser sapo”. En otras palabras, Gustavo recalca que no era sapo, sino bandido. Entre los criminales se nota - por sus códigos de conducta a lo largo de la historia de Narcos - este orgullo que tienen en ser bandidos. Con eso, es inconcebible para Gustavo que la policía asociara este tipo de persona tan pernicioso (el sapo) a la clase que tanto le complacía (bandidos). Quedan relevados, entonces, por el habla de Gustavo a través de la emisión del término “sapo”, la fuerte relación con su grupo de bandidos y la extremada carga negativa encima del término sapo.

En el contexto (3), de las variadas maneras que tenía el agente Peña de la DEA para acosar al narcotraficante arrestado de nombre “La Quica” (tortura física, reducción de pena etc.) para que entregara Pablo Escobar, el alibi que va a desencadenar el testigo del narco está en la amenaza del agente en tacharle “sapo” ante sus pares cuando esté en la cárcel: “(...) entonces una cárcel acá con un letrero del cuello, que dice sapo”.

El agente de la DEA sabía de la excesiva carga negativa del colombianismo “sapo” y utilizó del valor semántico del término para promover su objetivo, que era arrestar Pablo Escobar. Hay dos factores que favorecen al agente, que es de otro país y que no pertenece a un grupo criminal, a comprender el valor de la jerga: vivir en Colombia y enterarse del léxico utilizado por los grupos criminales, hecho muy común entre los policías y agentes de defensa.

En el contexto (5), el careo realizado por Miguel Rodríguez hacia Salcedo y Enrique para descubrir quién entre los dos sería el informante de la DEA infiltrado, responsable por haber pasado informaciones que resultaron en la redada hacia la casa de Miguel Rodríguez, desencadenó momentos de mucha tensión entre los dos compañeros de cartel. Tras una discusión acalorada, seguidas de insultos, con negativas de ambas partes, Salcedo - que había puesto un pager en el bolsillo de Enrique - explica al capo de qué trata el equipamiento y grita: “Ahí tienes el sapo”. La contundencia verbal de Salcedo al usar el término apuntando para Enrique remata, en el dictamen criminal, el único destino reservado a una figura tan despreciable como el sapo: la muerte. Dicho de otro modo, sería como si la sentencia de muerte a Enrique fuera aclamada con la evocación de la palabra sapo hacia su examigo, una vez que Salcedo se dio cuenta que la prueba había sido concretada. Salcedo también sabía muy bien la carga que tenía la palabra “sapo”.

De lo expuesto, el colombianismo “sapo” en los tres contextos, (1), (3) y (5) se configura como algo muy particular, con valor connotativo de una negatividad sin igual, propio de la cultura colombiana, constituyendo así un referente cultural. Conforme Díaz Cintas (2003, p. 249), para mantener la realidad percibida por la audiencia meta respecto a un término tan preñado de valor semántico, sería oportuno la búsqueda por un referente cultural en la lengua meta con valor equivalente al término originario. En portugués, este referente sería “X9”, un término peyorativo difundido en Brasil, sobre todo en el ámbito criminal, para designar “dedo-duro” e “informante” (X9...,2021).

Sin embargo, el espectador al escuchar el término “sapo”, muy utilizado en el dialecto del español colombiano, y al asociarlo a un término de la cultura de Colombia, podrá extrañar cuando se depare con un referente cultural de origen brasileño, sonando, por lo tanto, burda la diferencia entre lo que escucha y lo que ve en el subtítulo.

Tal vez, por eso la estrategia traductora utilizada haya sido la de explicitación que ocurre cuando “el subtitulador se decanta por permutar el original por otro término en español que explicita la naturaleza del mismo” (DÍAZ CINTAS, 2003, p. 249). En esta dirección constatamos que el término “traidor” utilizado por el subtitulador explicaría de manera más general lo que se abstrae del término “sapo” cuando verbalizado en los contextos (3) y (5), contornando así la ausencia de un referente cultural en la lengua meta y cumpliendo con la función comunicativa que se espera con el uso del adjetivo. Para trasvasar el contexto (1), sin embargo, el subtitulador utilizó el término “dedo-duro”, término que suena aun más neutro e, incluso, un poco timorato para la situación enmarcada por el contexto.

Una alternativa traductora para estos contextos (1), (3) y (5) sería sustituir los términos “traidor” o “dedo-duro” por la palabra “caguete” o “cagoete”, una vez que consiste de un registro más informal y también es utilizado en el ámbito criminal, pues se trata de una jerga brasileña para designar “s.m Gíria. Espião que trabalha para a polícia; tira; Quem trai confiança de alguém; dedo-duro (...)” (CAGUETE..., 2021). Así, el uso de la jerga brasileña reforzaría, aunque en dosis no equiparada al original, la idea de pertenencia al grupo de los criminales y el valor negativo de la clase de personas delatoras preconizada por los personajes. Además, se alinearía a un registro más informal, denotando un texto meta más cercano a la realidad escuchada por el espectador.

Dada la carga semántica negativa equiparada al valor semántico que se imprime entre los hampones, nuestra sugerencia sería utilizar la misma opción traductora para trasvasar los contextos (1), (3) y (5), con fundamento en la misma motivación: “dedo-duro” suena un poco timorato para la situación que enmarca el contexto.

## 5 CONCLUSIÓN

Como resultado, constatamos que gran parte de las traducciones fueron realizadas, siguiendo estrictamente los principales requisitos relacionados con las teorías de traducción audiovisual, tales como: simplificación de los textos de los subtítulos, atendimiento al aspecto sincrónico para comodidad lectora, preservación – al hacer el trasvase - del equilibrio semántico, pragmático y estilístico, entre otros aspectos. Verificamos que, en casos en los cuales era posible realizar el trasvase simplemente a través del valor denotativo del colombianismo, no ocurrían mayores problemas de trasvase.

Esperamos que esta investigación haya contribuido no solo con el trabajo de los subtituladores, sino también con la crítica cinematográfica, con los responsables por la contratación de estudios de subtitulación, pues estos actores no siempre se dan cuenta del impacto negativo que inciden sobre sus productos cuando los aspectos sociolingüísticos no son considerados, sea consciente o inconscientemente. Es muy común en las películas de ficción la

preferencia por términos coloquiales, revestidos de valores culturales que mucho tienen a decir sobre el pueblo y sobre el enredo. No involucrarlos en el proceso traductor configura un riesgo al nivel de realidad que estos productos pasan a sus espectadores.

## REFERENCIAS

- DÍAZ-CAMPOS, Manuel. **Introducción a la Sociolingüística Hispánica**. WILEY Blackwell. 2014, 1a Ed.
- DÍAZ CINTAS, Jorge. **Teoría y práctica de la subtitulación Inglés-Español**. Barcelona: Ariel Cine, 2003.
- DICCIONARIO DE AMERICANISMOS. **Asociación de las academias de lengua española**. 2010. Disponible en: <https://lema.rae.es/damer/>. Acceso en 27 jun. 2021.
- DURO MORENO, Miguel (coord.). **La traducción para el doblaje y la subtitulación**. Madrid: Cátedra, 2001.
- INSTITUTO CARO Y CUERVO. **Diccionario de colombianismos**. Coordinadora académica María Clara Henríquez Guarín; coordinadora Instituto Nancy Rozo Melo; redactores Pedro Augusto Álvarez Bermúdez et al. Bogotá: El instituto. Lagis S.A. [impresor] 2018, 2a Ed.
- PONTES, V. O. A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. **Caderno de Letras da UFF** – Dossiê: Tradução, n 48, Nov. 2014.
- SALAZAR, A; JARAMILLO, A. **Las subculturas del narcotráfico 1975 - 1990**. Bogotá: Cinep, 1992.
- WAGNER, Max Leopold. **Apuntaciones sobre el caló bogotano**. THESAURUS. Centro Virtual Cervantes. Tomo VI, N. 2 (1950).
- CORPUS:
- NARCOS. Dirección: José Padilha. Producción: Paul Eckstein, Mariano Carranco, Tim King, Lorenzo O'Brien. Colombia, Estados Unidos: Netflix, 2016.

# INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO É SINÔNIMO DE TECNOLOGIA DIGITAL? O CASO DE UM RECURSO PEDAGÓGICO DIGITAL

Livya Lea de Oliveira Pereira<sup>1</sup>

Valdecy de Oliveira Pontes<sup>2</sup>

Maria Valdênia Falcão do Nascimento<sup>3</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

*[...] sempre há algo de novo e afinal sempre novamente o mesmo!*  
Theodor W. Adorno (2000, p.143)

A citação trazida para abrir este texto é dita pelo filósofo e sociólogo Theodor W. Adorno em um contexto de debate sobre a finalidade e as mudanças nos rumos da educação alemã pós-nazista. No entanto, pode ser retomada aqui para pensar a inovação na educação, no âmbito do uso de recursos pedagógicos digitais. Com o progressivo desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), observamos a entrada de computadores, projetores, celulares (smartphones), tablets, ipads, redes sociais, etc., na cotidianidade das relações sociais. Tais aparatos impactaram as formas de interação social, letramento e até mesmo de aprendizagem, como mostram as pesquisas de Santaella (2010) e Cassany (2013). Assim, há esforços de comunidades educativas para a inclusão dessas tecnologias sob o argumento da necessidade de “inovação”, como inferimos em Bizeli e Sebastian-Heredero (2016). Mas, afinal, a simples inserção de recursos tecnológicos em uma sala de aula é sinônimo de inovação educativa? A inovação tecnológica por si propulsiona a eficácia do processo de aprendizagem? Até que ponto um recurso didático digital é novo (inovador) ou é mais do mesmo (repete práticas já cristalizadas)?

Levando em conta tais questionamentos, esse artigo objetiva discutir a relação entre inovação e recursos pedagógicos digitais através da análise de um plataforma educacional online: “Tuaulavirtual”, elaborada pela editora Edelsa como uma extensão da coleção didática de língua espanhola “Vente” (MARÍN; MORALES, 2016). Para tanto, organizamos este texto nas seguintes seções: 1.Introdução; 2. Recursos pedagógicos, Inovação e TDICs; 3. Plataformas educacionais digitais: qual o lugar da inovação?; 4. Análise e Discussão e, para encerrar, Considerações Finais.

## 2. Recursos pedagógicos, Inovação e TDIC

Nessa seção buscamos definir e correlacionar recursos pedagógicos, inovação e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), embora não seja uma tarefa simples. Quanto aos recursos pedagógicos, um livro, uma lousa, uma notícia de jornal, uma pintura, uma música, um computador, um blog, uma plataforma digital e uma infinidade de coisas podem ser recursos didáticos, desde que sejam utilizados com finalidade didática, auxiliando o processo

<sup>1</sup> livyaoliveira010@gmail.com - IFCE

<sup>2</sup> pluralizado@hotmail.com – UFC

<sup>3</sup> valdeniafalcao@ufc.br - UFC

educativo. Assim, se pensarmos em uma definição para recurso didático, há que ser ampla e englobar tudo aquilo que pode ser utilizado com objetivo de ensino. Como conceituam Eiterer e Medeiros (2010), recurso pedagógico seria o que auxilia a aprendizagem intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela.

Dessa forma, recurso pedagógico pode ser sinônimo de recurso didático e material didático e, a depender do suporte, pode apresentar-se de forma impressa, audiovisual e digital. A partir de filosofias educacionais, correntes pedagógicas, métodos e metodologias de ensino, o(as) professor(as) pode(m) fazer diferentes escolhas de recursos pedagógicos, aparentemente conscientes. Embora não seja nossa intenção adentrar na profundidade das correlações desses elementos para o trabalho educativo, devido à extensão deste artigo, salientamos essa questão para entender que esses recursos não são escolhidos aleatoriamente, ou pelo menos não deveriam ser. Saviani (2012), ao discorrer sobre a pedagogia tradicional e a renovadora no âmbito da escola brasileira, chama a atenção para o dilema entre “teoria e prática” (verbalismo x ativismo) baseado nos distintos papéis de professores e alunos em ambas perspectivas.

O autor expõe que de um lado (o tradicional) o professor é o detentor do saber teoricamente fundamentado e tem o papel de ensinar aos alunos, por essa perspectiva prioriza-se a teoria e um conseqüente verbalismo. De outro (o renovador), o aluno é visto como aquele que só aprende na atividade prática e, com a ajuda do professor, constrói os seus próprios conhecimentos. Nesse viés, a prioridade recai sobre a prática do aluno, resultando, muitas vezes, em um ativismo exacerbado. Essas perspectivas fundamentam posturas essencialmente verbalistas e ativistas no cenário educativo, quando na realidade, teoria e prática são indissociáveis, conforme Saviani (2012). Achamos relevante resgatar esse dilema, para refletir sobre o uso de recursos didáticos, os quais podem promover a ludicidade e o ativismo do aluno ao mesmo tempo em que tenham objetivos didáticos teoricamente fundamentados.

No contexto da Sociedade do Conhecimento e da Web 2.0, tal dilema ainda pode se apresentar, ao inserir nas práticas educativas formais o uso de recursos tecnológicos sem objetivos pedagógicos claros, baixo o slogan da “inovação” e da “inclusão digital”. Mas, será que com o simples fato de inserir recursos pedagógicos tecnológicos estaremos promovendo alguma melhoria no processo de aprendizagem ou incluindo os nossos alunos no mundo digital? Sobre isso, concordamos com Candido (2014), quando afirma que inovar na educação não é sinônimo de disponibilizar computadores, lousas digitais e toda a parafernália tecnológica nas salas de aula, a inclusão digital no contexto da inovação é apenas um detalhe. E por falar em “inovação”, qual seria o seu conceito no âmbito da educação? O que seria um recurso didático inovador? Por que a inovação está tão atrelada à tecnologia e as TDICs?

O conceito de inovação vem se transformando e sendo expandido ao longo dos anos. Em sua origem, a inovação estava diretamente associada a perspectivas econômicas. Joseph Schumpeter, um dos pioneiros na utilização do termo, no início do séc.XX, dava ênfase na perspectiva empresarial, reconhecendo algumas características relacionadas a formas de inovar, como: introdução de novos produtos, introdução de novos métodos de produção, abertura de novos mercados, desenvolvimento de novas fontes de suprimento para matérias primas e criação de novas estruturas de mercado em uma indústria.

Com o passar do tempo e o crescimento de estudos nesta área, novos aspectos foram incorporados ao conceito de inovação, ampliando-o e flexionando sua caracterização, afastando o foco no produto, no resultado e na forma linear de analisar um processo inovativo. Assim, ampliam-se as correntes de pensamento que atribuem à inovação características como descontínua e irregular, como assevera Lemos (1999, p. 160) “Além de não obedecer um padrão linear, contínuo e regular, as inovações possuem também um considerável grau de

incerteza, posto que a solução dos problemas existentes e as consequências das resoluções são desconhecidas a priori.”

De uma forma geral, as inovações podem ser classificadas como radicais, incrementais ou substanciais. Pode-se entender a inovação radical como o desenvolvimento de um novo produto, processo ou forma de organização da produção inteiramente nova. Assim, pode representar uma ruptura estrutural com o produto ou processo anterior. Já a inovação incremental refere-se “a introdução de qualquer tipo de melhoria em um produto, processo ou organização da produção dentro de uma empresa, sem alteração na estrutura industrial” (FREEMAN, 1988 apud LEMOS, 1999, p. 159). Por sua vez, a inovação substancial é associada a variantes e reduções de custos em linhas de produção, assim as mudanças se dão por detrás do produto propriamente dito.

A inovação na perspectiva educacional implica algumas transformações, mudanças, e uma ruptura com práticas pedagógicas entendidas como tradicionais. Saviani (1980, p. 30) assevera que é preciso “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”. Assim, pensar sobre as verdadeiras finalidades da educação, pode levar a caminhos inovadores, uma vez que redefinidas as finalidades, ruma-se em busca de meios mais adequados e eficazes para alcançá-las. Ademais, o autor distingue pelo menos quatro formas de inovação educacional conforme a concepção filosófica que a oriente (humanista tradicional, humanista moderna, analítica e dialética), a saber:

- a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.
- c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas.
- d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1980, p. 26).

No cenário educacional, inovação também pode ser confundida com criatividade, então, qual seria a diferença entre ambas? Muitos autores, entre os quais (ALENCAR, 1990; ROGERS, 1986; VIGOTSKI, 1930/1990), ao conceituarem a criatividade, a relacionam com ‘algo novo’ e relevante que foi compartilhado, entendendo a criatividade como algo inerente que todos têm potencial para desenvolver. Anna Craft (2005), pesquisadora do campo da aprendizagem criativa, aponta alguns caminhos possíveis para esclarecer essa diferenciação na perspectiva educacional. A autora parte do princípio de que a capacidade de ser criativo é inerente a todos os seres e que esta resulta da interação entre o indivíduo e o contexto social.

Já a inovação, pode ser vista como a implementação de novas ideias para criar algo de valor, comprovado por meio de sua aceitação no mercado. Assim, “Uma inovação pode ser vista como uma nova ideia sendo lançada no mercado pela primeira vez” (CRAFT, 2005, p.20). Dessa forma, o conceito de inovação abrange o de criatividade, porém a inovação passa por obstáculos potenciais mais definidos, que incluem questões técnicas, financeira e organizacional. No âmbito educativo, a inovação pode, por exemplo, relacionar-se ao planejamento de novos objetivos e projetos didáticos e os meios de alcance.

Quanto à relação entre inovação e tecnologia, de acordo com Nogaro & Battestin (2016), o conceito de inovação ganha peso no mercado empresarial, e, nesse âmbito, a área da produção tecnológica é uma das mais salientes quando se fala em inovação, posto que nela percebe-se claramente a necessidade de mudanças e adaptações constantes para não perecer ao ficar ultrapassado. Para os autores, as novas tecnologias eletrônicas e digitais são um



exemplo fiel do que a inovação representa para o mundo do mercado, no qual inovar é permanecer vivo e competitivo. Talvez, por esse motivo, quase sempre as experiências pedagógicas que envolvam recursos pedagógicos digitais sejam consideradas inovadoras, como se pode constatar na publicação da “Fundación Telefónica - España TOP 100 - Innovaciones Educativas 2016”.

No entanto, é importante ter cuidado com os recursos pedagógicos ou as práticas que, revestidos de uma nova roupagem tecnológica digital, apenas reproduzam mais do mesmo, do já conhecido, do tradicional, prometendo resultados “salvadoristas” e messiânicos para os problemas educacionais. Não estamos defendendo que a educação tenha que ser analógica, mas que se tenha um olhar desconfiado e crítico para os recursos pedagógicos digitais em geral, questionando o seu caráter inovador e averiguando as suas potencialidades ou benefícios para o processo educativo. Nesse sentido, alguns questionamentos relevantes podem ser: o que ou por que preciso inovar? Quais são os objetivos dessa inovação na minha sala de aula? Evitando, assim, cair no dilema destacado por Saviani (2012) e promover apenas o ativismo do aluno, em que se priorizam as práticas inovadoras por meio de recursos digitais, sem considerar os objetivos didáticos.

Por sua vez, Nogaro & Battestin (2016), apoiados em Echevarría (2015), também atestam que há uma estreita relação entre a inovação e as TDICs, pois elas constituem autênticas mediações de determinadas ações, as quais não seriam possíveis sem tais aparatos. As TDICs modificaram a nossa forma de interação social e comunicação, por exemplo, vale destacar, a importância alcançada pelos aplicativos digitais que viabilizam chamadas de vídeo a longa distância, possibilitando reuniões, apresentações acadêmicas, etc. Tais tecnologias são, por isso, consideradas inovadoras em sua essência. Para os autores (op.cit, p. 365), as TDICs além de democratizar o acesso à informação e à comunicação na nossa sociedade, também reconfiguraram as relações humanas tanto as individuais, como as coletivas e as institucionais.

Essa relação direta entre TDICs e inovação se apresenta no ambiente educativo, no entanto, como vimos questionando, aspectos inovadores no âmbito da educação devem ter finalidades pedagógicas bem definidas. Podemos afirmar que as TDICs já fazem parte do cotidiano social, no entanto, acreditamos que a sua simples inclusão no ambiente educativo não seja sinônimo de inovação. Dito de outro modo, a inovação talvez não esteja na presença de tecnologia em salas de aula, mas nos distintos usos e mediações que se faça a depender dos contextos de ensino. Sobre isso, Cunha (2008) pontua algumas características de experiências educativas inovadoras, a saber: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a gestão participativa; a reconfiguração dos saberes; a reorganização da relação teoria-prática; a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; a mediação e o protagonismo. Por meio de tais práticas elencadas, percebemos que as TDICs não são pontuadas como elementos chave, por isso, afirmamos que a inovação na educação vai além do tecnológico.

Para continuar nossa reflexão, selecionamos uma plataforma educacional digital a fim de analisar ou identificar elementos inovadores, a qual apresentamos a seguir.

### **3. PLATAFORMAS EDUCACIONAIS DIGITAIS: QUAL O LUGAR DA INOVAÇÃO?**

A plataforma “Tuaulavirtual” faz parte do material complementar da coleção didática para o ensino de língua espanhola “Vente” (MARÍN, MORALES, 2016), da Edelsa - Grupo Didascalía, S.A. Tal coleção didática é dirigida ao público jovem e adulto e está composta por livros do aluno (1, 2 e 3), manual do professor (1, 2 e 3) e livros de exercícios (1, 2 e 3), com áudios descarregáveis na web. Esta coleção é baseada no Marco Comum Europeu de Referência

para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação, e é amplamente utilizada como recurso didático em cursos de idiomas ofertados por instituições brasileiras.

Para a análise, restringimo-nos apenas ao espaço virtual referente ao Vente 1. Em sua portada virtual, a editora afirma que se trata de um manual: “moderno e interactivo conservando la claridad y sencillez metodológicas propias de la serie Ven” (fonte online), deste modo, podemos inferir que é uma atualização de outra série didática, “Ven ou Nuevo Ven”. Ademais, para caracterizar essa inovação e modernidade da coleção, é disponibilizado aos usuários um “mundo digital” que se compõe por versões dos livros impressos digitalizados online, com acesso em variados suporte, materiais complementares disponíveis na “Zona estudiante”, e a multiplataforma “Tuaulavirtual”, visível em qualquer dispositivo (PC, Mac, tablets Android, iPad, Smartphone). É esta última que será objeto de nossa análise, ilustrada na Figura 1.

Figura 1 - Portada da plataforma “Tuaulavirtual”, Editora Edelsa.



Fonte: <https://www.edelsa.es/tuaulavirtual/>

Cabe salientar, ainda, como será feita nossa análise. Inicialmente, destacamos, que não é tarefa fácil analisar aspectos que possam ser considerados como inovação, em qualquer segmento, quanto mais desenvolver um instrumental que auxilie na identificação de recursos didáticos inovadores. Desse modo, como instrumento de análise, adaptamos o guia de avaliação de materiais didáticos digitais proposto por Cepeda Romero, Gallardo Fernández e Rodríguez Rodríguez (2017), incluindo, para atender aos fins de nossa análise, uma nova categoria: a dimensão inovadora.

Assim, seguiremos os questionamentos realizados pelos autores supracitados quanto à: i) estrutura do material (Descrição geral do material e de cada uma das seções relevantes); ii) dimensão tecnológica (Quais são as características tecnológicas mais destacadas do material?); iii) dimensão do design (Quais são as características do design ou layout e de funcionalidade mais destacadas no material?); iv) dimensão pedagógica (Há explicitação dos objetivos? São oferecidos conteúdos e atividades para diferentes ritmos de aprendizagem? Pretende-se uma aprendizagem individual, em pequenos ou grandes grupos? Há incentivo do trabalho cooperativo? São incluídas ferramentas que promovam o planejamento da própria aprendizagem? Quais os tipos de atividades predominantes? O material permite edição ou adaptação? O material favorece a interação entre os diferentes participantes?, etc.).

Também, há a v) dimensão de conteúdo (Como o conteúdo está organizado? É possível a seleção do conteúdo a partir dos interesses do aluno? Facilitam o conhecimento da diversidade sociocultural e política existente?); vi) dimensão avaliativa (O material detalha critérios e estratégias de avaliação? Propõe atividades de avaliação? De qual tipo?) e, a que

propomos como vii) dimensão inovadora (O que o material traz de original e novidade ou visa melhorar para/no processo educativo? Pode ser relacionado a qual tipo de inovação (incremental, de processo, de método, etc.)? Há ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender? Esse material apresenta reconfiguração dos saberes ou reorganização da relação teoria-prática? Envolve a possibilidade de mediação e protagonismo dos sujeitos envolvidos? Mobiliza o sujeito para a avaliação e ação reflexiva?).

A partir desse modelo adaptado, na próxima seção, apresentamos e discutimos a análise da plataforma “Tuaulavirtual”.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A fim de sistematizar a análise das duas plataformas escolhidas, expomos o resultado para cada uma das dimensões, elencadas na seção anterior, no Quadro 01, a seguir:

**Quadro 1** - Síntese da análise das plataformas educativas digitais

	<b>Plataforma <i>Tuaulavirtual</i></b>
<b>Estrutura do material</b>	<p>Esta plataforma possui acesso restrito, assim professores e estudantes devem se cadastrar e acessá-la com um código de acesso (com validade) disponibilizado no livro impresso. Ademais, está composta por uma aba principal, onde se explica o acesso da plataforma por distintos dispositivos, o uso das ferramentas avançadas (como a criação de grupos, controle de atividades e avaliação) e atividades autoavaliadas. Há um mapa de navegação na lateral direita, composto pelas abas: “Página principal”, “Área Personal”, “Editorial Edelsa”, “Mis cursos”, “Mi perfil”, além de uma aba “Administración”, na qual se pode realizar ajustes de perfil, como editar, mudar senha e acessar a caixa de mensagens.</p> <p>Tem-se acesso ao conteúdo através da aba “Mis cursos” e selecionando o livro de acesso (Vente 1, 2 ou 3), nessa aba também se pode ver outros usuários <i>online</i> e enviar mensagens. O conteúdo do curso é composto por um glossário, uma seção para áudios, outra para vídeos e outra para as atividades por unidades. Estas se organizam hierarquicamente, apesar do usuário poder selecionar aleatoriamente qual ou quais quer realizar. Cada unidade contempla atividades sob as seções: “Pronunciación y ortografía”, “Comprensión y expresión”, “Léxico” e “Gramática”.</p>
<b>Dimensão tecnológica</b>	<p>A plataforma pode ser acessada em vários dispositivos desde que o usuário se registre (faça um login e senha) e tenha o código de acesso disponível no material impresso da coleção didática. Há opção de personalizar a página do usuário na seção “Mis cursos”, a fim de configurar, eliminar ou ocultar elementos. A plataforma é de fácil e intuitiva navegabilidade, com o auxílio das abas “Navegación” e “Administración”. Há satisfatória velocidade de carregamento. É possível o acesso ao livro didático <i>Vente 1</i>, em sua versão digital <i>online</i>. A realização das atividades são registradas e possibilitam uma avaliação automática.</p>

<b>Dimensão do design</b>	Plataforma com <i>design</i> em fundo branco e cor vermelha para destaques. As letras apresentam cor preta, seu tamanho e fonte seguem um padrão (Arial, 10), apresentando poucas fontes grandes. É uma plataforma funcional, de fácil navegação, embora abra várias janelas para cada atividade escolhida na seção “ <i>Mis cursos</i> ”. Há pouca informação visual e audiovisual, esta última presente somente nas seções “ <i>Audios</i> ” e “ <i>Vídeos</i> ”.
<b>Dimensão pedagógica</b>	A plataforma apresenta-se como uma extensão digital do material didático <i>Vente 1</i> , por isso, pode ser considerada um material complementar. Nela encontramos áudios, vídeos e atividades referentes às unidades do livro didático <i>Vente 1</i> . Não há conteúdos e atividades para diferentes ritmos de aprendizagem, o estudante vai selecionando as atividades que queira realizar em cada unidade. A realização das atividades pode ser feita individualmente, mas o docente também poderá formar grupos de aprendizagem, indicando as atividades que devem ser feitas, além de ter acesso às avaliações automáticas. Os conteúdos são organizados a partir do material impresso, parecendo seguir uma progressão de conhecimentos linguísticos-gramaticais. Para cada temática, disponibiliza-se uma ou duas questões. As atividades, em geral, são eminentemente estruturais, curtas, assim como os áudios e os vídeos (em seção à parte). Ademais, são objetivas e de completar, dificultando a prática da expressão escrita e oral dos estudantes, centrando apenas na dimensão da compreensão. Quanto à interação entre os usuários, o material prevê um espaço para troca de mensagens, com a possibilidade de visualizar os membros <i>online</i> , entretanto, essa interação só é possível se os usuários são integrantes de um mesmo grupo.
<b>Dimensão de conteúdo</b>	O conteúdo se apresenta linearmente, a partir das unidades do livro didático impresso e das temáticas linguístico-gramaticais tratadas. Para a realização das atividades, os alunos podem escolher as que lhe interessarem, sem a obrigatoriedade de já ter realizado as anteriores. Em algumas atividades, há a verificação de compreensão leitora de textos escritos e gêneros textuais, como anúncio publicitário, entretanto, não identificamos a representação da diversidade sociocultural e política existente no mundo hispânico em seu conteúdo.
<b>Dimensão avaliativa</b>	O material apresenta, ao final de cada atividade, a soma da pontuação de erros e acertos dos usuários, caracterizando uma avaliação automática e somativa. Essas avaliações podem ser registradas e, se o usuário formar parte de um grupo, o professor pode controlar a realização das atividades de seu grupo e acessar as suas avaliações. Porém, não apresenta atividades de reforço (caso tenha muitos erros em alguma unidade) ou instrumentos de planejamento de aprendizagem.
<b>Dimensão inovadora</b>	O material consiste num complemento digital da coleção de livro didático impresso produzida pela Editora Edelsa. Sua organização e

<p>conteúdo se assemelha a um caderno de exercícios, em formato digital, onde é possível realizar as atividades virtualmente e automaticamente saber os erros e acertos. Talvez, seja a possibilidade da criação de um grupo na plataforma, como uma “sala virtual”, um tipo de inovação metodológica, entretanto, não identificamos a possibilidade de modificação ou inserção de novos conteúdos por parte dos usuários do grupo, restringindo as suas atividades apenas as já estruturadas na plataforma, de acordo com as unidades do livro didático impresso. Quanto a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, acreditamos que não se concretiza, uma vez que o próprio conteúdo da plataforma se organiza a partir das unidades do livro didático e as atividades reproduzem a sistemática gramatical de preencher lacunas, relacionar elementos linguísticos, compreensão oral e escrita básica. Ademais, professores e alunos não possuem liberdade criativa na plataforma, por exemplo, reorganizar conteúdos, subir materiais audiovisuais, etc. Há um predomínio da prática ou consolidação de conhecimentos já abordados no material didático impresso e, por isso, subentendido que já seja de domínio dos usuários. A avaliação proporcionada é automática e somativa, podendo possibilitar quantidades de erros e acertos por parte dos alunos e professores que podem ser utilizadas para refletir sobre seu aprendizado.</p>
--

Fonte: autoria própria.

Através do quadro, podemos observar as características peculiares desse recurso educacional digital, vislumbrando diferenças substanciais quanto às características inovadoras. Quanto à plataforma Tuaulavirtual, como o próprio nome denota, tem o objetivo de ser uma sala de aula virtual, como uma forma de inovação do material didático produzido pela Editora Edelsa. No entanto, pensando na perspectiva educativa, não há uma ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, reproduzindo a sequência do livro didático impresso, como um repositório de exercícios linguísticos, assemelhando-se a um caderno de atividades em formato digital, onde é possível realizar as atividades virtualmente e automaticamente saber os erros e acertos. Ademais, a plataforma não apresenta espaço para que os usuários (sejam alunos ou professores) reorganizem o seu conteúdo, criem coisas novas, interajam de forma criativa com outros grupos ou usuários individuais, distanciando do conceito de inovação pontuado por Craft (2005), entendida como a implementação de novas ideias para criar algo de valor, no caso educativo, para gerar aprendizagem e conhecimento.

O resultado dessa análise fortalece a nossa reflexão sobre a inexistência de uma associação direta entre TDICs e inovações educativas, embora seja pertinente relativizar aqui o resultado da nossa análise sobre a perspectiva inovadora, pois o recurso em si pode não ser inovador, mas a depender do modo e do contexto em que se use, pode incorporar uma nuance inovadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de discutir a relação entre educação, inovação e TDICs, este artigo analisou uma plataforma digital com objetivos educativos (Tuaulavirtual). Esta plataforma pode ser considerada inovadora ou não na medida em que busca melhorar de alguma forma o

processo educativo, embora não consiga romper com formas tradicionais de ensinar e aprender, proporcionando novas mediações do processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos, a plataforma “Tuaulavirtual”, apesar de objetivar inserir uma mediação digital no processo de ensino, não se desvincula da organização do material didático impresso “Vente”, tampouco promove novas mediações em prol da aprendizagem, reproduzindo um ativismo do aluno em forma digital.

No entanto, refletir sobre inovação requer que observemos na prática o impacto dessas plataformas na comunidade escolar. Como expõe Craft (2005), a inovação é avaliada a partir da sua aceitação no mercado, assim, uma continuidade para essa análise incluiria compreender como os alunos, professores e demais profissionais interagem com a plataforma em seus cotidianos educacionais. Por fim, encerramos nossa reflexão considerando que inovação não é sinônimo de meramente usar uma tecnologia digital, pois o uso da tecnologia em si mesmo pode não representar uma mudança no paradigma educacional e apenas reproduzir conteúdos, métodos e práticas já consolidadas tradicionalmente, agora, por meio das novas mídias e tecnologias.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de habilidades criativas de estudantes universitários**. Anais da XX Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1990.
- BIZELI, J.L.; SEBASTIAN-HEREDERO, E. Educação e inovação: o desafio da escola brasileira. **Tendências Pedagógicas**, nº 28, p.p. 55-66, 2016.
- CANDIDO, J. P. **Inovação na educação**. Viva S/A. X São Paulo: Projeto Editora, ano 12, edição 152, jan, 2014.
- CASSANY, D. ¿Cómo se lee y se escribe en línea? **RELED - Revista Electrónica Leer Escribir y Descubrir**. Vol. 01, nº 01, p.p. 01-24, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/GYryS1>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- CEPEDA ROMERO, GALLARDO FERNÁNDEZ, I. M.; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. La evaluación de los materiales didácticos digitales. **Relatec - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**. 16(2), p. 79-95, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/jdNc4u>>. Acesso em 10 maio de 2022.
- CRAFT, A. **Creativity in schools: Tensions and dilemmas**. London: Routledge, 2005.
- CRUZ, P.; PARENTE, R. **Inova Escola: práticas para quem quer inovar na educação / [idealização e coordenação]** Fundação Telefônica Vivo. - 2. ed. - São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2017.
- CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária, número 6. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/dMUrC6>>. Acesso em 20 maio.18.
- EITERER, C. L. ; MEDEIROS, Z. **Metodologia de Pesquisa em Educação**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. 48p.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA - España “TOP 100 - Innovaciones Educativas 2016”. Disponível em: <<https://goo.gl/xvam8w>>. Acesso em 14 maio.18.
- LEMOS, C. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, H.; M. M.; ALBAGLI, S. (Org). **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- NOGARO, A.; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 2, p.p. 357-372, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/TKCQMa>>. Acesso em 15 maio.18.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **RECET - Revista de Computação e Tecnologia**. Vol. II, nº 01, p.p. 17-22, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/tRDDwR>>. Acesso em: 14 maio 2018.
- SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora, 1980.
- SAVIANI, D. Capítulo X: para superar o dilema. In: SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- TUAULAVIRTUAL. Edelsa Grupo Didascalía S.A. Disponível em: <<https://www.edelsa.es/tuulavirtual/>>. Acesso em: 20 maio 18.
- VYGOTSKY, L. S. (1990). **La imaginacion y el arte en la infancia: ensayo psicológico**. Madrid: Ediciones AKAL S. A. (Trabalho original publicado em 1930)