



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
LETRAS ESPANHOL**

BRYAN GERDESON MOREIRA DA SILVA

**LA *RETEXTUALIZACIÓN* DE CUENTOS EN COMICS: UNA PROPUESTA DE
SECUENCIA DIDÁCTICA EN CLASES DE ESPAÑOL**

FORTALEZA, 2024

BRYAN GERDESON MOREIRA DA SILVA

**LA *RETEXTUALIZACIÓN* DE CUENTOS EN COMICS: UNA PROPUESTA DE
SECUENCIA DIDÁCTICA EN CLASES DE ESPAÑOL**

Trabajo de conclusión de curso presentado al Curso de Letras Español y sus literaturas del Departamento de Letras Extranjeras de la Universidad Federal de Ceará, como requisito parcial para la obtención del título de Licenciado en Letras-Lengua Española.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento

FORTALEZA, 2024

LA RETEXTUALIZACIÓN DE CUENTOS EN COMICS: UNA PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA EN CLASES DE ESPAÑOL

Trabajo de conclusión de curso presentado al Curso de Letras Español y sus literaturas del Departamento de Letras Extranjeras de la Universidad Federal de Ceará, como requisito parcial para la obtención del título de Licenciado en Letras-Lengua Española.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento

Aprobado en: ____/____/____

JUNTA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Maria Valdênia Falcão do Nascimento (Tutor)
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Germana da Cruz Pereira
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dr^a. Beatriz Furtado Alencar Lima
Universidade Federal do Ceará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S578l Silva, Bryan Gerdeson Moreira da.

La retextualización de cuentos en cómics : una propuesta de secuencia didáctica en clases de español / Bryan Gerdeson Moreira da Silva. – 2024.
61 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento .

1. Retextualização. 2. Enseñanza de E/LE. 3. Secuencia didáctica. 4. Residência Pedagógica. I. Título.

CDD 460

AGRADECIMIENTOS

Primeramente, agradezco a Dios por darme fuerza y coraje para realizar este trabajo. Me acuerdo de las veces en que sentí inseguridad, miedo o ansiedad tanto en la vida cotidiana como en la vida académica. Pienso que todo fue superado por intermedio de su luz que siempre llegó para mí en forma de personas, de lugares, de experiencias positivas que alimentaron mi alma y me trajeron hasta aquí.

En segundo lugar, agradezco a mi familia por ser mi base incondicional. En especial, Maria do Socorro Fernandes y João Tavares da Silva, mis queridos abuelos que en realidad fueron mis padres. Gracias por el cuidado que tuvieron conmigo, por el amor en casa, por creer en mí, por orientarme a siempre seguir con mis estudios ya que ustedes no pudieron terminar los suyos. Ustedes siempre me dijeron que tenían orgullo por tenerme en sus vidas, pero es al contrario, yo que soy orgulloso por tenerlos como abuelos/padres en la mía. Incluso, abuelo, te extraño mucho, espero que estés bien ahí arriba.

Agradezco a mi orientadora, Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento, por los excelentes momentos de orientación que me ha dado durante la escritura de este trabajo, por creer en mi potencial, en mis ideas para conseguir realizar este estudio y motivarme a seguir en la carrera docente. Así como también agradezco a los demás profesores y profesionales de la UFC que, en conjunto, me repasaron sus conocimientos, me inspiraron a cada clase y me formaron el profesor de lengua española que soy hoy.

Agradezco a mis compañeros y compañeras del curso que siguieron conmigo hasta aquí. La vida académica no es fácil, pero estar con ustedes era sinónimo de estar en un equipo que siempre exaltó uno a los otros, que se motivaba y no se permitía desistir jamás de lo que creía. Soy muy grato por lo tanto que aprendí estando junto a ustedes. Por todos los momentos que tuvimos juntos a lo largo de este curso, los guardaré conmigo y los llevaré en el corazón, espero que sigamos siendo amigos por mucho tiempo. Por fin, agradezco a las personas que pasaron por mi vida y dejaron sus marcas, de alguna forma, en mí.

RESUMEN

En este trabajo de conclusión de curso, reflexionamos sobre la importancia del trabajo con los géneros textuales en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), y asimismo presentamos nuestra propuesta de secuencia didáctica aplicada a los alumnos de los primeros años de la enseñanza enseñanza media en una escuela pública de Fortaleza/Ceará, como parte de nuestras actividades en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP). A lo largo del trabajo, enseñamos las etapas del proceso de retextualización del género cuento al género cómic, durante el cursillo titulado «comiczar», impartido en la escuela EEEP Paulo VI, de mayo a septiembre de 2023. Para fundamentarnos teóricamente con relación a la enseñanza de los géneros textuales, recurrimos a teóricos como: Dolz; Noverraz y Schneuwly (2004); Con relación a la retextualización, consideramos autores que abordan el tema como: Dikson (2018); Marcuschi, (2001) y Matêncio, (2002). Los resultados alcanzados en el cursillo indican que la propuesta de secuencia didáctica logró cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos y contribuyó a consolidar los conocimientos de los estudiantes sobre la lengua española y la cultura de los países latinoamericanos.

Palabras clave: Secuencia didáctica; Retextualización; Enseñanza de lenguas.

RESUMO

No presente trabalho de conclusão de curso, objetivamos refletir sobre a importância do trabalho com gêneros textuais, nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE), bem como apresentamos nossa proposta de sequência didática aplicada com alunos dos anos iniciais do ensino médio em uma escola pública de Fortaleza/Ceará, como parte de nossas atividades no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ao longo do trabalho, apresentamos as etapas do processo de retextualização do gênero conto para o gênero *cómic*, durante o minicurso intitulado “comiczar”, ministrado na escola-campo EEEP Paulo VI, no período de maio a setembro de 2023. Para fundamentarmos-nos teoricamente em relação ao ensino dos gêneros textuais, recorreremos a teóricos como: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004); Já em relação à retextualização, consideramos autores que abordam o tema como: Dikson (2018); Marcuschi, (2001) e Matêncio, (2002). Os resultados alcançados no minicurso indicam que a proposta de sequência didática conseguiu atender aos objetivos de aprendizagem propostos e contribuiu para a consolidação do conhecimento dos alunos, participantes do minicurso, sobre a língua espanhola e acerca da cultura de países latino-americanos.

Palavras-chave: Sequência didática; Retextualização; Ensino de línguas.

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

1. CONTEXTUALIZANDO EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA UFC
2. EL PROCESO DE RETEXTUALIZACIÓN: ¿EN QUÉ CONSISTE?
 - 2.1 La retextualización escrita-escrita: la perspectiva de Dikson (2018)
 - 2.1.1 La comprensión
 - 2.1.2 La topicalidad
 - 2.1.3 La reformulación lingüística
3. EL CONCEPTO DE SECUENCIA DIDÁCTICA
4. LA PROPUESTA DE RETEXTUALIZACIÓN EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA: EL FOCO EN EL GÉNERO COMIC
 - 4.1 Detallando la experiencia: la retextualización en la secuencia didáctica
 - 4.1.1 módulo I – El cuento hispanoamericano
 - 4.1.2 módulo II - Introducción al género cómic
 - 4.1.3 módulo III - Adaptación de cómics: Los cómics del Quijote
 - 4.1.4 módulo IV – Manos a la obra

CONSIDERACIONES FINALES

REFERENCIAS

ANEJOS - COMICS PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN

El mundo está formado por textos. Saber leer, interpretar, comprender, inferir géneros textuales, en los días actuales es algo imprescindible para el individuo que está inmerso en la sociedad brasileña. Estamos rodeados por diversos textos, somos impactados por ellos todos los días, por lo tanto, pensamos ser importante explorar prácticas de lecturas en clases de español como lengua extranjera, creemos que formar lectores competentes en lengua extranjera es al mismo paso, formar seres comunicativos.

Entendemos que un profesor recién egreso de la universidad puede tener dudas sobre cómo utilizar el texto como una herramienta de enseñanza de una lengua extranjera y que posibilite la formación de lectores activos. Pensando en esta problemática, nos proponemos relatar nuestra experiencia como becario en el Programa de Residencia Pedagógica promovido por las instituciones CAPES/UFC en la edición del año de 2022. El objetivo de este informe es compartir esta experiencia con la comunidad académica, visto que es necesario que cada vez más alumnos de la graduación conozcan los beneficios que existen cuando se utiliza géneros en clases de lengua extranjera.

La experiencia se desarrolla en un proyecto de intervención intitulado “Comiczar”. Durante la lectura de este trabajo, presentamos nuestros procesos de toma de decisión al momento de pensar en la metodología para la estructuración y aplicación del cursillo para alumnos de los primeros años de la enseñanza media de la escuela-campo EEEP Paulo VI. El referido cursillo pretende estudiar el género cuento hispanoamericano, y, enseguida, transponer las narrativas del cuento al cómic.

La primera parte de este trabajo se dedica a contextualizar el Programa de Residencia Pedagógica. Resaltamos en este momento el carácter y la importancia incontestable de este Programa en nuestras formaciones como profesionales de la educación. Enseguida presentamos el marco teórico en que nos fundamentamos, lo cual se divide en cuatro sub tópicos: primeramente, definimos el concepto de retextualización, tomando como base los estudios de Barboza & Matencio (2002); Marcuschi (2001); Bouzada, Faria & Silva (2013). Luego presentamos el concepto de secuencia didáctica, conforme propuesto por Dolz (2004), visto que tal procedimiento ha sido considerado bastante promisor en la enseñanza de los géneros textuales. En

el t3pico siguiente, exponemos la metodolog3a utilizada para el minicurso. En este apartado, detallamos nuestra propuesta de secuencia did3ctica para la retextualizaci3n de los cuentos seleccionados en comics. Por fin, tratamos de ense1ar los cuatro m3dulos desarrollados para la ense1anza del g3nero c3mic partiendo del cuadro desarrollado por Dikson (2018).

1. CONTEXTUALIZANDO EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAG3GICA EN LA UFC

El Programa de Residencia Pedag3gica (PRP) es una acci3n de la *Coordena3o de Aperfei3oamento de Pessoal de N3vel Superior - CAPES*, que tiene como finalidad fomentar proyectos institucionales de Residencia Pedag3gica implementados por instituciones de ense1anza superior, con el prop3sito de contribuir para el perfeccionamiento de la formaci3n inicial de futuros profesores de la educaci3n b3sica en los cursos de licenciatura.

Tales proyectos institucionales son aplicados exclusivamente en escuelas de la red p3blica de educaci3n b3sica, en permanente articulaci3n con las respectivas secretar3as de educaci3n o esferas estatales equivalentes. El r3gimen de colaboraci3n est3 formalizado por intermedio del Acuerdo de Cooperaci3n T3cnica – ACT, entre CAPES e IES, bien como por la adhesi3n al PRP por parte de las escuelas-campo.

Segundo el dictamen de la CAPES, cada subproyecto, participante del Programa de Residencia Pedag3gica, est3 relacionado a un n3cleo formado por un Coordinador Institucional, un Docente Orientador (a), un Preceptor(a) Escolar, y los Residentes. Cada integrante posee una responsabilidad en el proyecto. El Coordinador Institucional y el Docente Orientador acompa1an a los residentes desde el inicio del programa hasta el final, promoviendo encuentros de formaci3n profesional, ruedas de conversa, participaci3n en eventos, momentos de reflexi3n y socializaci3n de experiencias. La preceptora escolar acompa1a hasta el l3mite de 6 residentes en la escuela-campo. Es ella quien define asuntos como: la rutina en la escuela-campo, cu3les grupos de alumnos de la escuela ser3n acompa1ados por los residentes, entre otras actividades t3picas del trabajo docente. Ya los residentes son los alumnos de la graduaci3n que, tras ser aprobado en un proceso de selecci3n, tendr3n la oportunidad

de participar del Programa durante 18 meses, acompañados por el equipo citado anteriormente, en una escuela parcerera de la Universidad.

En cuanto a las actividades desarrolladas en la escuela-campo, primeramente, señalamos las prácticas de Observación y Diagnóstico de clases de español, impartidas por la preceptora, para alumnos de los primeros años de la enseñanza media. En este período nos encargamos de analizar y reflexionar sobre los principales puntos fuertes y débiles con relación al nivel de conocimiento sobre la lengua española de dichos alumnos, enseguida realizamos un diagnóstico a partir de la experiencia vivenciada en clase. Se constató que muchos estudiantes tenían dificultades en las cuatro competencias comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar, además muchos advirtieron que no entendían algunas palabras o expresiones. Entendemos que eso puede ser resultado de la falta de contacto con la lengua española en la enseñanza fundamental.

Después de haber realizado dicho diagnóstico, planificamos y ejecutamos un Proyecto de Intervención (PI), con el objetivo de sanar o, por lo menos, disminuir las problemáticas encontradas durante el período de observación. Con este fin, decidimos crear un cursillo que ofreciera actividades prácticas de retextualización, con el objeto de llevar a cabo nuestra propuesta de transformar las narrativas de los cuentos en cómics, y, además, posibilitar el estudio de variados aspectos culturales de los países hispanoamericanos. A lo largo de este informe, enseñaremos cómo estructuramos y aplicamos nuestro cursillo, intitulado “Comiczar”.

Otra actividad desempeñada por nosotros en el PRP ha sido la regencia de clases regulares. En esta actividad, la preceptora escolar dispone su clase para que los residentes puedan enseñar a los alumnos. En nuestro caso, nos quedamos con los primeros años de la enseñanza media y tuvimos cincuenta minutos por clase para enseñarlos. Cabe resaltar que en la regencia y en el proyecto de intervención existe el planeamiento previo, es decir, en ambas actividades se requiere planificar con antelación las clases y, además, producir materiales de calidad para usar en las clases.

2. EL PROCESO DE RETEXTUALIZACIÓN: ¿EN QUÉ CONSISTE?

Inicialmente, explicamos que al buscar el término “Retextualizar” o “Retextualización” en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) percibimos que dicha expresión no aparece en el sitio. La palabra más aproximada de “retextualizar” es “reescribir” la cual carga las siguientes definiciones: “1. Volver a escribir lo ya escrito introduciendo cambios. 2. Volver a escribir sobre algo dándole una nueva interpretación” RAE (2024). Incluso cuando buscamos por la misma palabra en sitios académicos como el mismo Google académico, la expresión apenas se encuentra en artículos o estudios escritos en lengua portuguesa. Pero aun así existen estudios escritos en español que utilizan el término, como el de la autora Manzanares (2022), quien define “retextualización” como:

Cabe precisar que, entendiendo la textualización como la expresión de unos contenidos mentales por medio de la lengua, **acogemos en este punto la noción de retextualización** propuesta por Pons (2008, 199-200), que refiere que **la refacción lingüística o retextualización** es una operación que implica la manipulación y adaptación de la lengua o el contenido de un texto a un nuevo propósito. (Manzanares, 2022, p. 124 – énfasis nuestro)

A fin de sistematizar la práctica de retextualización de textos orales y escritos, nos proponemos, en este apartado, explicar brevemente la concepción que asumimos sobre el tema. Para basarnos teóricamente nos apoyamos en los aportes teóricos de Marcuschi (2001), para quien la retextualización se movimenta de cuatro maneras: es posible pasar de un texto oral para un texto escrito; un texto oral para otro oral; un texto escrito para otro oral; y por último, un texto escrito para otro escrito (Marcuschi, 2001).

Cuadro 1. posibilidades de retextualización

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Habla → Escrita (Entrevista oral → Entrevista impresa)2. Habla → Habla (Conferencia → Traducción simultánea)3. Escrita → Habla (Texto escrito → Exposición oral)4. Escrita → Escrita (Texto escrito → Resumen escrito) |
|--|

Fuente: (Marcuschi, 2001, p. 48, traducción nuestra)

Estos movimientos pueden incluso funcionar entre géneros textuales diferentes como explica Benfica (s/d):

Se llama retextualización o proceso de producir un nuevo texto a partir de uno o más textos base. En eventos lingüísticos habituales, la actividad de retextualización se lleva a cabo para atender los más diversos propósitos comunicativos: una secretaria que anota información oral del jefe para

redirigir una carta, una persona que cuenta con otra que lee los días y/o revistas, estudiantes que hacen apuntes en el aula, entre otros.¹ (Benfica, s/d, traducción nuestra)

En consonancia con esa perspectiva de considerar la retextualización como el pasaje de un género textual para otro, la autora Matencio (2002) trata la escritura de resúmenes de textos académicos como producto de la retextualización. La autora argumenta que, si retextualizar es escribir un nuevo texto con base en un anterior, en este caso, entonces el género resumen, por ejemplo, tiene un propósito comunicativo diferente del texto base. Así la autora define la función de la retextualización:

Ahora bien, retextualizar es producir un texto nuevo, por lo que se puede decir que cualquier actividad propiamente relacionada con la retextualización implicará necesariamente un cambio de propósito, pues ya no se trata de operar sobre el mismo texto, para transformarlo – o lo que sería un caso de reescribir, en lugar de producir un nuevo texto². (Matencio, 2002, p. 112, traducción nuestra).

En consonancia con esta perspectiva, las autoras Bouzada, Faria e Silva, (2013) presentan una actividad de retextualización desarrollada con alumnos de la enseñanza media, la cual nos permite comprender mejor la acción de retextualizar. En tal actividad los participantes fueron instruidos a realizar la retextualización de la crónica “*A verdade*”, del autor Luis Fernando Veríssimo, considerando las siguientes instrucciones:

¹ Denomina-se *retextualização* o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de *retextualização* é exercida para atender aos mais diversos propósitos comunicativos: uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e/ou revistas, alunos que fazem anotações em uma aula, dentre outros. (Benfica, s/d)

² Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto. (Matencio, 2002, p 112).

Proposta de trabalho:

Retextualização da crônica "A verdade", de Luis Fernando Veríssimo
Grupos de 2, 3 ou 4 membros
Valor: 3,0

1. Apresentação do trabalho (30' -40') em duas partes:

- 1ª: Expor as características do gênero textual escolhido, considerando o item 2 abaixo;
- 2ª: Entregar e apresentar a produção textual de chegada da crônica "A verdade", considerando as sugestões no item 3 abaixo.

2. Após levantamento das principais características do gênero textual escolhido, retextualizar a crônica "A verdade" levando em consideração:

- leitor/ouvinte em potencial;
- nível de formalidade/ informalidade da língua;
- propósito comunicativo do texto.

3. Gêneros textuais sugeridos:

- a) história em quadrinhos;
- b) notícia em jornal impresso;
- c) notícia em jornal televisivo;
- d) relatório policial;
- e) peça teatral; roteiro de filme;
- f) script de novela;
- g) letra de música;
- h) poema.

4. Datas para apresentações:

24/10 - 31/10 - 07/11 - 21/11

Fuente: (Bouzada, Faria e Silva, 2013)

Con base en estos aportes teóricos, sistematizamos las concepciones sobre *retextualización* de la siguiente manera: *retextualizar* significa realizar un intercambio de géneros textuales que pueden intercalar entre: un texto escrito para un escrito, un texto oral para un oral, un texto escrito para un oral y un texto oral para un texto escrito conforme asevera Marcuschi (2001). Entendemos que retextualizar también significa que el texto retextualizado posee un objetivo comunicativo diferente del texto base (Matencio, 2002, p. 119). Por fin, entendemos la relevancia del proceso de retextualización, en la perspectiva de las autoras, Bouzada, Faria e Silva (2013), quienes consiguieron ver como la retextualización se trata de un campo amplio, una vez que se la ve como un proceso que puede abarcar el manuseo de diferentes géneros textuales en el ámbito del aula. Por lo tanto, *retextualizar* no es una actividad mecánica, es decir, no se trata de realizar actividades repetitivas sino se trata de un proceso complejo que necesita ser comprendido de manera cuidadosa y para entenderlo, reunimos las ideas de estos autores que contribuyen de manera sistemática acerca del dicho proceso.

En la vida cotidiana siempre estamos utilizando un texto base, que luego retextualizamos para atender a diversos objetivos comunicativos diferentes. Y si retextualizar consiste en comprender y dominar los géneros textuales, entonces es posible decir que esta actividad proporciona al alumno el desarrollo de su competencia comunicativa, con énfasis en lo que se refiere a producir discursos adecuados a la situación, es decir, esta práctica proporciona al alumno el entendimiento de que los discursos que emitimos necesitan tomar una cierta forma (un género). Según Schneuwly (2004, p. 23, traducción nuestra), “La elección de un género se determina por la esfera social, las necesidades de las temáticas, el conjunto de los participantes y la intención enunciativa del interlocutor³”.

A continuación, detallamos los aportes de Dikson (2018).

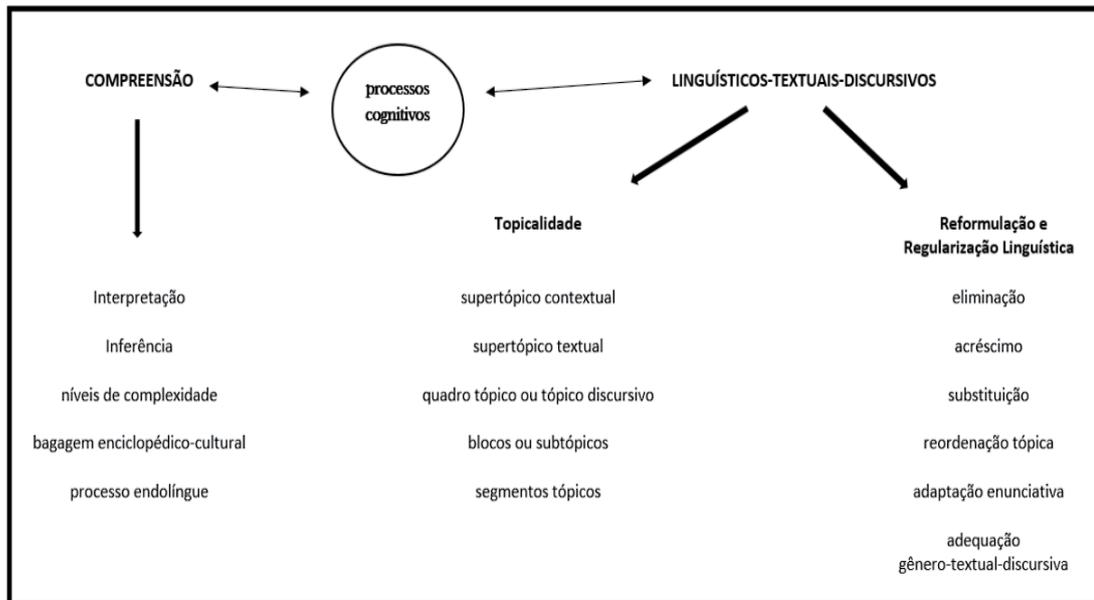
2.1 La retextualización escrita-escrita: la perspectiva de Dikson (2018)

A partir de los aportes de Marchuschi (2001), Dikson (2018) propone el siguiente cuadro teórico para actividades de retextualización en el segmento escrita-escrita:

³ A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do interlocutor. (Schneuwly, 2004, p. 23)

QUADRO 1 – Quadro *escrita-escrita*

ASPECTOS ENVOLVIDOS NOS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO ESCRITA-ESCRITA



Fuente: Dikson (2018)

La razón para que eligiéramos este cuadro ha sido dada por motivaciones prácticas, es decir, en el apartado anterior, enseñamos como son variadas las posibilidades que la retextualización puede tomar, por lo tanto, se hizo necesario recurrir a algún estudio que fuera más específico acerca de nuestra acepción de retextualización, con énfasis para la escrita-escrita.

Para entender mejor este cuadro, el autor explica que existen dos grandes movimientos: el proceso de comprensión y los procesos lingüísticos-textuales-discursivos, estos están interrelacionados por los procesos cognitivos. Estos dos grandes movimientos involucran tres bloques así denominados: la comprensión, la topicalidad y la reformulación y la regularización lingüística. El autor da la siguiente explicación:

Al observar la Tabla 1, en la que proponemos ciertos aspectos involucrados en el proceso de retextualización escrito-escrito, nos damos cuenta de que los aspectos se subdividen en dos grandes movimientos, uno llamado comprensión y otro dirigido a los niveles lingüístico-textual-discursivo, ambos intersecados por procesos cognitivos. Dentro de estos movimientos tenemos tres bloques.⁴ (Dikson, 2018, p.510 - traducción nuestra)

⁴Observando o Quadro 1, em que propomos determinados aspectos envolvidos no processo de retextualização escrita-escrita, percebemos que os aspectos se subdividem em dois grandes movimentos, um denominado compreensão e outro direcionado aos níveis linguísticos-textuais-discursivos, ambos intersecados pelos processos cognitivos. Dentro desses movimentos temos três bloco. (Dikson, 2018, p. 510)

Como elegimos este cuadro para nortear nuestras prácticas de retextualización, se hace necesario comprender los bloques mencionados por el autor para entender cómo se realiza el pasaje de un género a otro. En los sub tópicos siguientes, trataremos de explicar los conceptos del autor sobre comprensión textual, topicalidad/reformulación y regularización lingüística.

2.1.1 La comprensión textual

En la perspectiva de Dikson (2018), la comprensión del texto base es muy importante en la construcción del texto final, es decir, en esta parte no se la puede descuidar, pues si no recibe la debida atención, aumenta bastante la tendencia de errores de narrativas, de formas, de contenido etc.

Entre los aspectos involucrados en los procesos de retextualización escrito-escrito, quizás la comprensión sea uno de los más costosos para la producción del texto final con la máxima sustentabilidad tópica posible con relación al texto base. Es decir, comprender el texto base, hacerlo claramente comprensible, comprenderlo dentro de parámetros sociohistórico-culturales, interpretativos, inferenciales y lingüístico-textuales son acciones esenciales para que se mantenga la actualidad durante la reformulación, con las especificidades del texto que ser reproducido, retextualizado ⁵ (Dikson, 2018, p. 511 - traducción nuestra)

Marcuschi (2001) escribió sobre la importancia de la comprensión textual al momento de retextualizar, veamos:

Hay un aspecto generalmente ignorado y de inmensa importancia en estas actividades de retextualización. Porque para decir de otra manera, en otra modalidad o en otro género lo que dijo o escribió alguien, debo inevitablemente entender lo que ese alguien dijo o quiso decir⁶. (Marcuschi, 2001, p.47)

⁵ Dentre os aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita, talvez a compreensão seja uma das mais caras para a produção do texto-fim com o máximo possível de sustentabilidade tópica em relação ao texto-base. Dito de outro modo, compreender o texto-base, tê-lo bem apreensível, entendê-lo dentro de parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais são ações indispensáveis para que a topicalidade durante a reformulação seja mantida, com as especificidades do textual que será re-produzido, retextualizado. (Dikson, 2018, p. 511)

⁶ Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. (Marcuschi, 2001, p. 47)

El autor explica la interpretación de la siguiente forma: en el momento de la interpretación existen un total de 5 movimientos, siendo ellos: (i) presentar posibilidades de significación; (ii) desplazar y establecer sentidos; (iii) explicar análisis críticos del texto; (iv) comprender y captar la pluralidad de posibles múltiples intenciones del texto; e (v) reflexionar sobre el contexto del texto, explorando aspectos socio-histórico-cultural.

El segundo movimiento trata de la inferencia involucrando los movimientos de: (i) movimiento o efecto de deducir algo por medio del raciocinio; (ii) posibilidad de ilación; y (iii) raciocinio concluido por medio de indicios o premisas.

El tercer punto abarca niveles de complejidad. Este punto hace referencia a la relación del público con el texto-base, es decir, si el maestro lleva a una clase un texto que está en un nivel muy complejo al nivel de sus alumnos, esta acción muy probablemente irá interferir en el proceso de retextualización, a causa de que primero hubo problemas de comprensión por parte de los alumnos.

El cuarto movimiento se refiere a la posibilidad de que el alumno que tenga más bagaje cultural demuestre más facilidad para comprender los textos y géneros llevados a la discusión.

El último movimiento, llamado proceso *endolíngue* se relaciona con el proceso de traducción que puede ocurrir en los procesos de retextualización, es decir, aunque ocurra una retextualización en la lengua materna o de la lengua materna hacia una lengua extranjera, ocurre el proceso de traducción, una vez que existe un texto-base que necesita ser comprendido para que este pueda ser reproducido en un texto-fin (Dikson, 2018).

2.1.2 La topicalidad

Esta propuesta de una mirada hacia la topicalidad en los procesos cognitivos de la retextualización conversa bastante con el aspecto de la comprensión textual, lo que difiere es que acá lo que se hace es literalmente observar los tópicos textuales, es decir, observar la narrativa del texto antes de retextualizarlo.

Sería, por tanto, progresividad lógica, contigüidad narrativa o, como defiende Jubran et. al (1996), Fávero (1997), Koch (2000), Lins (2008), Koch y Elias (2010), entre otros, el “tema discursivo”, que se constituye a partir de un

continuo ya sea en el habla, la escritura, la escritura-discurso o discurso-escritura. Tenemos entonces la noción de actualidad como posibilidad operativa de unidad de análisis en procesos cognitivos lingüístico-textual-discursivos⁷. (Dikson, 2018, p. 515 - Traducción nuestra)

Dikson (2018) expone la topicalidad como una parte clave en el proceso de retextualización que según el cuadro propuesto por el autor conlleva 5 movimientos son ellos: primero – super tópico contextual que se refiere al contexto del ambiente de la retextualización, es decir, las condiciones en las que los autores de la retextualización se encuentran (el salón de clases).

El segundo punto es el super tópico textual. El autor se refiere a ese punto de la siguiente manera:

Se trata del “super tópico” propiamente dicho de los textos base y fin, presentándose como la gran acción textual, el centro de la actividad de retextualización, la acción mayor o tema puntual de la reproducción textual-discursiva, el conocimiento sobre el que se habla.⁸ (Dikson, 2018. p. 522, traducción nuestra)

El tercer punto es presentado por el autor como los tópicos discursivos o cuadros tópicos. En las palabras del autor, los tópicos discursivos pueden ser vistos como el instante donde se realiza la fragmentación de los super tópicos. En suma, el autor defiende que el tema general de un texto no se comprende de una vez por los lectores, sino que el sentido del texto se realiza con estas partes menores del tema general que hacen que sea comprendido el mensaje.

Podríamos considerarlo el momento en el que comienza la subdivisión del super tópico, considerando que el asunto/o tema principal que conforma el texto/discurso de la actividad escolar no se presenta de golpe al lector/estudiante, sino que se va comprendiendo, como un todo de partes integrantes de un todo que tiene sentido: estas partes se presentan en cuadros temáticos o temas discursivos principales.⁹ (Dikson, 2018, p.522, traducción nuestra)

⁷ Seria, portanto, a progressividade lógica, a contiguidade narrativa ou, como defendem Jubran et. al. (1996), Fávero (1997), Koch (2000), Lins (2008), Koch e Elias (2010), dentre outros, o “tópico discursivo”, o que se constitui a partir de um continuum seja na fala, escrita, escrita-fala ou fala-escrita (em nosso caso, na escrita-escrita). Tem-se, então, a noção da topicalidade enquanto possibilidade operacionalizável de unidade de análise nos processos cognitivos linguísticos-textuais-discursivos. (Dikson, 2018, p 515).

⁸ trata-se do “supertópico” propiamente dito dos textos-base e fim, se apresentando enquanto a grande ação textual, a contração da atividade de retextualizar, a ação maior ou tema pontualizador da reprodução textual-discursiva, o conhecimento sobre o que se fala. (Dikson, 2018, p. 522)

⁹ Poderíamos considerá-lo o instante em que se inicia a subdivisão do supertópico, tendo em vista que o assunto/ tema principal que compõe o texto/discurso da atividade escolar não se apresenta de uma

El cuarto punto hace referencia a los sub tópicos que a su vez pueden ser entendidos como la fragmentación de la fragmentación, es decir, son los asuntos que surgieron por medio de los tópicos discursivos.

El quinto punto se refiere a los segmentos tópicos que son definidos por el autor como la menor parte de la temática de la topicalidad textual, además de también servir como una base durante el proceso de retextualización “para la construcción de los bloques, que a su vez formulan las tramas, siendo éstas las que ensamblan el super tópico.” (Dikson, 2018, p.522).

2.1.3 Reformulación y regularización lingüística

Llegamos en el último aspecto del cuadro I propuesto por Dikson (2018). En esta parte, el autor explica el punto sobre la reformulación y la regularización de la lingüística en la acción de retextualizar. Según el autor, estos aspectos de reformulación y regularización lingüística están relacionados con la comprensión y la topicalidad del texto, pero se encuentra direccionado a la práctica de la construcción del texto-fin por medio del texto base.

Las operaciones de reformulación y regularización lingüística – en un diálogo entrelazado con la comprensión y el tema – están más directamente relacionadas con la realización práctica y activa de la producción textual, la escritura, los movimientos de reproducción del texto final a partir del texto base. Es decir, son los procesos prácticos de retextualización escritos solicitados en el aula y formalizados a través de actividades en manuscritos escolares.¹⁰ (Dikson, 2018, p. 523, traducción nuestra)

En el cuadro se suman 6 procesos dentro del aspecto de la reformulación y regularización lingüística, siendo ellos: (1) *Eliminação*; (2) *Acréscimo*; (3) *Substituição*; (4) *Reordenação tópica*; (5) *Adaptação enunciativa*; (6) *adequação gênero-textual*

única vez ao leitor/aluno, mas vai sendo compreendido no conjunto de partes integrantes de um todo que faz sentido: essas partes são apresentadas em quadros tópicos ou tópicos discursivos principais. (Dikson, 2018, p. 522).

¹⁰ As operações de reformulação e regularização linguista – em diálogo intercruzado com a compreensão e o tópico – estão mais diretamente relacionadas à realização prática e ativa da produção textual, da escritura, dos movimentos de reproduzir o texto-fin a partir do texto-base. Ou seja, são os processos práticos da retextualização escrita-escrita solicitada em sala de aula e formalizada através de atividades em manuscritos escolares. (Dikson, 2018, p. 523)

discursiva. A seguir realizamos una síntesis de cada uno de esos procesos referidos por el autor.

1) eliminación - consiste en literalmente eliminar elementos lingüísticos o extralingüísticos del texto-base teniendo en vista la comprensión del producto final. De esa forma, los elementos que son posibles de ser eliminados, según el autor son: “determinadas expresiones, partes, términos, frases, bloques de sentido, signos semióticos, párrafos, o segmentos tópicos” (Dikson, 2018, p. 524, traducción nuestra). 2) adición - en resumen, es el opuesto de la eliminación. En esta parte, el autor de la retextualización es capaz de añadir elementos lingüísticos o extralingüísticos para facilitar la comprensión por parte del lector al tener contacto con el género-fin. 3) sustitución - consiste en la posibilidad de no eliminar tampoco añadir elementos textuales, sino sustituir los que ya existen por otros elementos, esto sirve para párrafos, expresiones, frases, signos semióticos etc. 4) Reordenación tópica - consiste en cambiar la estructura tópica de un texto, es decir, el autor puede elegir los elementos temáticos de un texto-base para escribir un texto-fin llevando en consideración la permanencia del sentido del texto original y también debe atentarse en las estructuras de cada género. 5) Adaptación enunciativa - se puede entender como la estructuración de la adaptación enunciativa en diálogos. En nuestro caso, por ejemplo, consideramos los diálogos en los cuentos hispanoamericanos. Siguiendo los aportes de Dikson, debemos poner atención al pasar los diálogos presentes en los cuentos a los cómics, una vez que la estructura de los diálogos en estos géneros es totalmente diferente. 6) La Adecuación textual-discursiva - es definida por el autor como la operación destinada al profesor siendo el docente responsable por elegir el modo como se va a trabajar el texto-base y el texto-fin en el aula.

Conforme hemos expuesto, se hace importante no solamente pedir a los alumnos que lean un género y luego se lo retextualicen en otro, es necesario que el profesor responsable por esta acción trabaje con sus alumnos la exploración tanto del género-base como del género-fin, es decir, se hace necesario explorar la estructura de los géneros propuestos, el tipo de lenguaje que se utiliza en cada uno, la existencia de elementos extralingüísticos y todo más que sea relevante en la constitución de un género.

Considerando nuestra percepción sobre el proceso de retextualización nos proponemos, en el tópico siguiente, presentar el concepto de secuencia didáctica que aplicamos en nuestro proyecto de intervención en la Escuela EEEP Paulo VI.

3. EL CONCEPTO DE SECUENCIA DIDÁCTICA (SD)

Para tratar sobre la enseñanza de los géneros textuales, recurrimos al estudio sobre secuencia didáctica (SD), de los autores: Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Estos autores definen la SD como un conjunto de actividades escolares organizadas en módulos con el objetivo de enseñar un género textual oral o escrito. Los autores hacen referencia a diversos géneros textuales que se construyen en el cotidiano, como: la conversa en familia, la negociación en el mercado, un discurso amoroso etc.

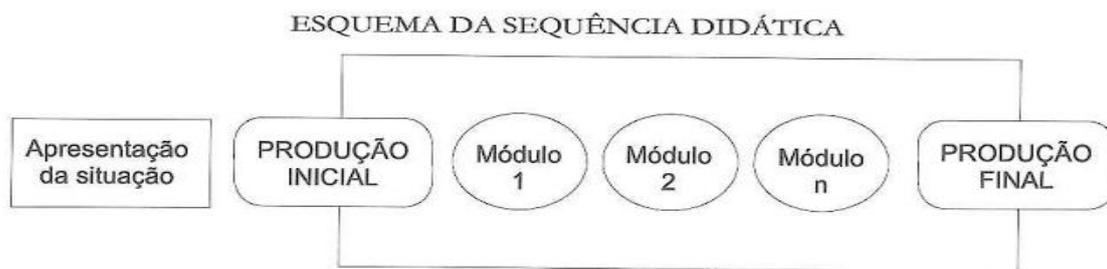
Siguiendo en la perspectiva de los autores, existen también los géneros textuales que interesan más a la escuela, es decir, los géneros que los alumnos no conocen, no comprenden y, por eso, tienen dificultad de producirlos tanto oralmente como de manera escrita. Algunos ejemplos: reportajes, noticias, cuentos de aventuras, mesas-redondas, seminarios etc.

De acuerdo con los autores,

El trabajo escolar se realizará, por supuesto, sobre géneros que el alumno no domina o lo hace de forma inconsciente; De aquellas de difícil acceso, de forma espontánea, para la mayoría de los estudiantes; y sobre géneros públicos y no privados. Las secuencias didácticas sirven, por tanto, para que los estudiantes accedan a prácticas lingüísticas nuevas o de difícil acceso¹¹ (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.83, traducción nuestra)

Para posibilitar la aplicación de este dispositivo en el salón de clases, los autores presentan el siguiente esquema de la secuencia didáctica. El cuadro ha ganado bastante notoriedad, tanto entre profesores de lengua materna, como entre profesores de lengua extranjera:

¹¹ O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira inconsciente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente acessíveis. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004. p.83)



Fuente: (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.83)

El cuadro se demuestra promisor, una vez que, básicamente, sirve como un paso a paso para enseñar un género textual a los alumnos de lengua materna o de lengua extranjera. Los autores sostienen que, para realizar una secuencia didáctica con éxito, primeramente, se necesita presentar, de una manera bastante clara, el contexto de producción del género, es decir, se debe explicar a los participantes en qué situación comunicativa el género se construye y con qué propósito. Los alumnos deben saber, por ejemplo, si existe un público que irá recibir sus producciones, la importancia de los géneros en la sociedad, entre otras informaciones relevantes a cerca la secuencia didáctica propuesta. En suma, los alumnos deben tener conciencia de por qué, cómo y para quién irán producir los textos puestos.

Tras la etapa inicial de presentación del contexto de producción, los alumnos realizan una primera producción del género con base en sus conocimientos previos. Esta producción inicial, es la que permite al profesor planificar módulos que buscan sanar las problemáticas encontradas en dicha producción y, de este modo, poder modelar el camino que los alumnos deben seguir para alcanzar el dominio del género. Después de que los alumnos hayan pasado por los módulos propuestos por el profesor, se realiza la producción final. Los autores explican que:

En el momento de la producción inicial, los alumnos intentan elaborar un primer texto oral o escrito y de esta manera revelan para sí mismos y para el profesor la representación de esta actividad [...] En los módulos, se trata de trabajar los problemas que fueron encontrados en esta primera producción y de dar a los alumnos los elementos necesarios para superarlos. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.86-87, traducción nuestra)

Como hemos dicho anteriormente, la propuesta de trabajo con secuencias didácticas, a que nos dedicamos en este apartado, se ha popularizado mucho entre académicos y profesores formadores. Autores como Nieto & Batista (2022), quienes

han propuesto una secuencia didáctica con el objetivo de enseñar el género artículo de opinión, concluye su investigación enfatizando el éxito en la aplicación del dispositivo. Lo mismo ocurre con el estudio de los autores Ferraça & Lacowicz (2019) que propusieron una secuencia didáctica con el intuito de enseñar el género biografía. Ya la autora Pretto (2015) aplicó una secuencia didáctica para enseñar el género e-mail formal, para alumnos de un curso libre de idiomas. Todas las investigaciones mencionadas han obtenido éxito en el uso de las SDs propuestas.

Como la teoría se ha demostrado bastante validada, al generar resultados reales en la enseñanza de lenguas, la elegimos base teórica en nuestro Proyecto de Intervención. Explicaremos en el próximo apartado cómo la utilizamos de manera articulada con la retextualización en nuestra experiencia.

4. LA PROPUESTA DE RETEXTUALIZACIÓN EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA: EL FOCO EN EL GÉNERO COMIC

Iniciaremos este tópico con una contextualización de nuestra propuesta de secuencia didáctica: En los primeros meses del año lectivo de 2023, en la Escuela EEEP Paulo VI, tuvimos la oportunidad de observar clases impartidas de español por la preceptora escolar para los primeros años de la enseñanza media de cuatro diferentes cursos ofrecido alumnos: *Segurança no trabalho I*, *Enfermagem I*, *Redes de computadores I* y *Hospedagem I*. En estos momentos de observación, nos percatamos que muchos alumnos presentaban poco conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua española. Desconocían el significado de muchas palabras y expresiones idiomáticas, así como también presentaban dificultades generales en las habilidades de leer, escribir, hablar y oír. La etapa de observación y diagnóstico de las clases fue fundamental para construir nuestro proyecto de intervención (PI), ya que nos permitió notar que los alumnos presentaban muchas dificultades al producir textos escritos. Tal percepción nos hizo idealizar un proyecto con el fin de contribuir para mejorar la destreza escrita, así elaboramos e implementamos un cursillo que hemos titulado de **Comiczar**. Este nombre surgió junto con la idea de retextualizar los cuentos hispanoamericanos en cómics.

El proyecto de intervención tuvo la participación de cerca de 20 alumnos de diferentes cursos, es decir, el cursillo fue ofrecido para alumnos de los siguientes

cursos: *Enfermagem I, Redes de computadores I, Hospedagem I e segurança do trabalho I.*

Nuestra propuesta de secuencia didáctica (SD) tuvo como objetivo promover una aproximación hacia la lengua española, utilizando el proceso de retextualización de cuentos en cómics. Por lo tanto, es importante esclarecer que el objetivo de nuestra SD no estuvo centrado en el género cuento, sino en el cómic. El cuento sirvió como estrategia/punto de partida para alcanzar el cómic. **El cuento es el texto base que será retextualizado en los cómics como texto final, por lo tanto, se trata de un texto escrito para otro escrito** (Marcuschi, 2001).

Tratándose de un texto escrito para otro escrito, nuestra secuencia didáctica se apoya en el aporte teórico de Dikson (2018), visto que este autor ha desarrollado, a partir de los aportes de Marcuschi, un cuadro propio para la práctica de retextualización, considerando específicamente la modalidad del texto escrito para el escrito.

De esta manera, montamos una secuencia didáctica modular, basada en los aportes teóricos mencionados en los apartados anteriores, visto que nuestra secuencia didáctica involucra la retextualización desde su inicio hasta su cierre. Las clases del minicurso son desarrolladas dentro de los módulos de la secuencia didáctica que guían el camino para la enseñanza del género cómic, por medio de los procesos de retextualización de la escritura para la escritura.

De manera resumida, es posible decir que cada módulo de nuestra secuencia didáctica contempla una característica del cuadro propuesto por Dikson (2018), es decir, el primero y segundo módulo están dedicados a la comprensión de los géneros abordados; en el tercer módulo, trabajamos la cuestión de la topicalidad en los cómics y en el último módulo, realizamos la acción de reformular, adaptar, eliminar etc.

Sobre la elección del trabajo con la escritura, pensamos que los alumnos de las escuelas públicas de Brasil tienen poco tiempo para realizar trabajos escritos que no sean copias de contenidos pragmáticos. El autor Cassany (2021) habla que:

Pero la investigación etnográfica sobre la escritura revela que los alumnos hacen más copia, toma de apuntes (a menudo próxima a la copia) o ejercicios de llenar huecos y corregir frases que producción completa de escritos con contenido personal o elaborado, a partir de otras fuentes. Tampoco reciben muchas correcciones y a menudo son superficiales y limitadas a la ortografía y el léxico. (Cassany. 2021, p.79)

El Comiczar también está pensado en perspectiva como la de este autor citado, es decir, no queremos que los alumnos de este cursillo hagan tareas mecánicas como copias, ejercicios de rellenar huecos y etc. En realidad, elegimos la escritura con base en la retextualización justamente para que tuviésemos la oportunidad de realizar diversas actividades como: la lectura de textos en lengua extranjera, valiéndonos de la interpretación, de la comprensión y de la competencia de ser capaz de reproducir lo que el otro dijo.

Vale la pena resaltar que realizamos una pequeña adaptación en la aplicación de la SD propuesta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004): la producción inicial de los cómics, es decir, la acción de producir una primera versión del género a ser aprendido, solamente fue posible ser realizada después del contacto de los alumnos con el género cuento y con el proceso de retextualización, o sea, después del primer módulo. Tal adaptación permitió que los alumnos tuviesen contacto primeramente con las narrativas elencadas en el minicurso, es decir, esta práctica tuvo impacto solamente en el conocimiento de los alumnos a cerca de los cuentos, no huyendo de la idea principal del autor.

En el siguiente apartado, relataremos cómo planificamos los módulos que componen la secuencia didáctica paso a paso: Módulo 1: Introducción a los cuentos hispanoamericanos; Módulo 2: El lenguaje de los cómics; Módulo 3: Adaptación de clásicos: La obra Don Quijote en cómics; Módulo 4: Manos a la obra.

A continuación, presentamos el plan general del proyecto de intervención que planificado tras el período de observación y diagnósticos de las dificultades de los alumnos en el aula de español. Elegimos proponer un cursillo con el objetivo de desarrollar la destreza escrita de los alumnos. Enfatizamos que el cursillo se realizó con carga horaria de cuarenta horas, ocurriendo a los martes y jueves, cada clase tenía en media cincuenta minutos.

Plan general del cursillo – *Comiczar*

MÓDULO 1: EL CUENTO HISPANO AMERICANO

CARGA HORARIA: 40h FECHAS:	TEMAS/ACTIVIDADES	CONTENIDOS:
---------------------------------------	--------------------------	--------------------

02/05	Introducción al género cuento	<ul style="list-style-type: none"> ● Contexto histórico ● Definiciones ● Diferencia entre el cuento popular y el cuento literario ● Lectura: <u>Conceição Evaristo - Maria - Literatura Afro-Brasileira</u>
04/05	Características de la estructura de un cuento	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiempo ● Espacio ● Narración ● Personajes ● Contexto histórico-social ● <u>Conceição Evaristo - Maria - Literatura Afro-Brasileira</u>
09/05	Introducción al género cuento	<ul style="list-style-type: none"> ● El cuento Hispano Americano ● El Boom y sus autores ● Lectura: La Luz es como el agua
11/05	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura y Análisis: La Luz es como el agua
16/05	Análisis:	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura y Análisis: <u>El almohadón de plumas</u>
18/05	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura y Análisis: La Niña de los Ojos Grandes- Ángeles Mastretta
23/05	Análisis: Presentación	
28/05	Análisis: Presentación:	
30/05	Análisis: Presentación:	
01/06	Análisis: Presentación:	

MÓDULO 2: LOS COMICS Y SU LENGUAJE

06/06	Introducción al género cómic	<ul style="list-style-type: none"> ● Los orígenes del género cómic
-------	------------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Los estilos y tipos de cómics • Autores destacados (nacionales e internacionales) • Lectura: Cómics cortos variados
08/06	Conociendo cómics de lengua hispana	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis: Mafalda, Gaturro etc
13/06	El lenguaje en los cómics	<ul style="list-style-type: none"> • Planes: abierto, medio, cerrado (detalle), americano • Actividad
15/06	El lenguaje en los cómics	<ul style="list-style-type: none"> • Ángulos: normal, plongée, contra plongée, dorsal, cenital, perfil etc • Actividad
20/06	El lenguaje de los cómics	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: <i>letreiramento</i>, balones, y onomatopeyas • Actividad
22/06	El lenguaje de los cómics	<ul style="list-style-type: none"> • El diseño de los personajes • Actividad
27/06	Presentación	
29/06	Presentación	

MÓDULO 3: DEL LIBRO AL COMIC

01/08	Adaptaciones del libro al cómic	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis: Clásicos brasileños
03/08	Adaptaciones del libro al cómic	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis: Don Quijote (presentación de la historia)
08/08	Adaptaciones del libro al cómic	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis: Don Quijote (cómic)
10/08	Adaptación del cuento al cómic: La niña de los ojos	Exposición y Análisis

	grandes	
15/08	Festivo	

MÓDULO 4: CONSTRUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS CÓMICS

17/08	Introducción a Las plataformas digitales	<ul style="list-style-type: none"> ● Remove bg ● Canva
22/08	Construcción del cómic: 1ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Encuadramientos
24/08	Construcción del cómic: 2ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos y del construcción del Cenário
29/08	Construcción del cómic: 3ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Dibujo y/o de construcción de personajes
31/08	Construcción del cómic: 4ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Adicción de personajes
05/09	Construcción del cómic: 5ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos adicionales a la historia (enfoque en objetos)
07/09	Festivo	
12/09	Construcción del cómic: 6ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Inserción de balones
14/09	Construcción del cómic: 7ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Inserción de texto
19/09	Construcción del cómic: 8ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Formatación de texto
21/09	Construcción del cómic: 9ª	<ul style="list-style-type: none"> ● Últimos detalles
26/09	Exposición	
28/09	Exposición	

Fuente: elaboración propia

En los siguientes tópicos, detallaremos los procedimientos para la implementación del cursillo.

4.1 Detallando la experiencia: la retextualización en la secuencia didáctica

Empezamos este t3pico con una reflexi3n sobre el apartado dedicado a la tem3tica lenguaje y c3digos de la Base Nacional Com3n Curricular (BNCC). El documento destaca la utilizaci3n del arte como una puerta de entrada a nuevas culturas en que sea posible promover el pensamiento cr3tico con relaci3n a las tem3ticas propuestas a los estudiantes. As3 como tambi3n se propone el protagonismo del estudiante que no solamente asume la postura de apreciador del arte sino tambi3n como un creador de ella. Veamos lo que dice la BNCC sobre el protagonismo del aprendizante:

Es en el aprendizaje, la investigaci3n y la pr3ctica art3stica donde las percepciones y comprensiones del mundo se ampl3an e interconectan, en una perspectiva cr3tica, sensible y po3tica en relaci3n con la vida, que permite a los sujetos estar abiertos a percepciones y experiencias, a trav3s de la capacidad de imaginar y dar un nuevo significado a la vida y las rutinas cotidianas¹². (BRASIL. Minist3rio da Educa3o. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 482 - traducci3n nuestra)

En este apartado, adem3s de tratar sobre el proceso de retextualizaci3n, queremos reflexionar sobre el tipo de educaci3n que queremos para nuestro pa3s. Creemos que el alumno no es un sujeto pasivo, al contrario, es activo; un sujeto que no solamente observa el arte, sino 3l es quien la crea. Por lo tanto, cuando planificamos nuestra SD, quer3amos que los alumnos tuviesen contacto con las pr3cticas de lectura. Campos (2018) dice que:

La lectura, seg3n Orlandi (2012), no puede considerarse como una decodificaci3n, en la que se propondr3an t3cnicas que derivar3an de conocimientos ling3ísticos espec3ficos, pero la lectura es el momento crucial en la constituci3n del texto, momento que configura el espacio de la discursividad y en el que se establece un modo espec3fico de significado, que el lector comprende. As3, la presencia de la literatura, entendida como arte de la palabra, como "obra abierta" (ECO, 1993 apud ASSOLINI, 2013), se transform3, considerando, en el contexto escolar, lo que antes era visto como un medio para captar un mensaje dado. Es entendido hoy, por diferentes te3ricos y estudiosos, como un proceso de constituci3n de significados en el que el sujeto-lector va m3s all3 de la simple decodificaci3n y toma una

¹² 3 na aprendizagem, na pesquisa e no fazer art3stico que as percep33es e compreens3es do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva cr3tica, sens3vel e po3tica em rela33o 3 vida, que permite aos sujeitos estar abertos 3s percep33es e experi3ncias, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL. Minist3rio da Educa3o. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 482)

posición activa en relación con sus ideas y reflexiones¹³. (Campos, 2018, p. 44 - traducción nuestra)

Cada módulo de nuestra SD está dedicado a contribuir para que los alumnos sean capaces de pensar y reflexionar sobre sus ideas, sus opiniones y que sepan expresarlas. Estos movimientos hacen con que el alumno participe de la clase y tome el lugar de sujeto crítico y reflexivo.

4.1.1 MÓDULO I - El cuento hispanoamericano

Durante el primer módulo de nuestra SD, presentamos a los alumnos los autores de los cuentos que les brindamos para estudio, cuales sean: Conceição Evaristo; Gabriel Garcia Marquez; Horacio Quiroga; Angeles Mastreta; Júlio Cortázar y Rosario Castellanos.

Vale esclarecer que, al iniciar la SD, no solicitamos a los alumnos una producción escrita inicial, como sería esperado en una SD típica, conforme propuesto por Dolz, Schneuwly y Noverraz (2004). Eso se debe a que el género cómic, que los alumnos van a producir al final de la SD, dependerá del proceso de retextualización de los cuentos. Por esa razón, optamos por iniciar la SD, presentando a los alumnos ejemplos y características del género cuento.

Para empezar la aproximación hacia la lengua española, elegimos reflexionar sobre el contexto de producción y sobre las principales características del género “cuento”. Concordamos con Albaladejo (2007) para quien el cuento acerca el alumno a la lengua extranjera, por medio de la autoidentificación con los temas universales que están presente en los textos, como: el amor, la tristeza y la rabia.

La universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. [...]

¹³ A leitura, conforme Orlandi (2012), não pode ser considerada como uma decodificação, na qual se propõem técnicas que derivariam de conhecimentos linguísticos específicos, mas a leitura é o momento crucial na constituição do texto, momento que se configura o espaço da discursividade e em que se instaura um modo de significação específico, que o leitor entende. Assim, a presença da literatura, entendida como arte das palavras, como uma “obra aberta” (ECO, 1993 apud ASSOLINI, 2013), transformou-se, tendo em vista, no contexto escolar, que antes era vista como um meio de captar determinada mensagem, é entendida hoje, por diferentes teóricos e estudiosos, como um processo na constituição de sentidos em que o sujeito-leitor vai além da simples decodificação assume uma posição ativa com relação às suas ideias e reflexões (Campos, 2018, p. 44).

Debemos recordar, sin embargo, que el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente. (Albaladejo, 2007, p. 6)

Desgraciadamente, nos parece que el cuento es un género de texto con el cual los alumnos no tienen mucho contacto, ni en sus vidas cotidianas, ni en las clases tradicionales de lengua extranjera en la escuela. Consideramos que, en lo que concierne al salón de clase, la ausencia de clases que enfoquen textos literarios ocurre porque no hay carga horaria suficiente, en la enseñanza media, para trabajar la literatura en las aulas de LE. Tal situación se agravó todavía más con la “nueva enseñanza media”, lo que ocasiona una más grande dificultad para el contacto de los alumnos con prácticas de lectura en el salón de clases.

Delante de esta realidad, nos vimos con el deber de ayudar a los alumnos con las prácticas de lectura, lo que incluye promover la discusión, la reflexión y la interpretación de los textos. Los cuentos trabajados en este módulo fueron: *Maria*; *La luz es como el agua*; *El almohadón de plumas*; *La niña de los ojos grandes*. Durante las clases, del primer módulo, hicimos ruedas de lectura y nos propusimos a leer los cuentos y a reflexionar sobre ellos, junto a los alumnos.

En lo que atañe al proceso de retextualización, este módulo estuvo dedicado a los primeros pasos del dicho proceso, es decir, a la comprensión del género base, en nuestro caso, el cuento, pues como señala Dikson (2018):

Entre los aspectos involucrados en los procesos de retextualización escrito-escrito, quizás la comprensión sea uno de los más costosos para la producción del texto final con la máxima sustentabilidad tópica posible en relación con el texto base. Es decir, comprender el texto base, hacerlo claramente comprensible, comprenderlo dentro de parámetros sociohistórico-culturales, interpretativos, inferenciales y lingüístico-textuales son acciones esenciales para que se mantenga la actualidad durante la reformulación, con las especificidades del texto a ser reproducido, retextualizado¹⁴. (Dikson, 2018, p. 511 - traducción nuestra)

¹⁴ Dentre os aspectos envolvidos nos processos de retextualização escrita-escrita, talvez a compreensão seja uma das mais caras para a produção do texto-fim com o máximo possível de sustentabilidade tópica em relação ao texto-base. Dito de outro modo, compreender o texto-base, tê-lo bem apreensível, entendê-lo dentro de parâmetros sócio-histórico-culturais, interpretativos, inferenciais e linguístico-textuais são ações indispensáveis para que a topicalidade durante a reformulação seja mantida, com as especificidades do textual que será reproduzido, retextualizado. (Dikson, 2018, p. 511).

Marcuschi (2001) también retrata el proceso de comprensión como una de las partes más importantes en el proceso de retextualización, si hay fallas en la comprensión del texto-base, seguramente habrá fallas en el texto-fin. Por eso, el módulo 1 fue pensado para trabajar la comprensión lectora y para que los alumnos entendieran las narrativas que serían representadas en otro género.

Como manera de evaluar el conocimiento y las prácticas de este módulo, preparamos los dos últimos días del mes de mayo/2023 para que los alumnos, en equipos, pudiesen preparar un relato oral sobre enredo de los siguientes cuentos: *El almohadón de plumas*; *La noche de los feos*; *Casa tomada*; *Gallina Degollada*; *Solo vine a llamar por teléfono* y *Modesta Gomez*. Las presentaciones tuvieron duración de 20 minutos y, de manera general, los alumnos consiguieron percibir los elementos más importantes y característicos de los cuentos como: personajes, contexto temporal, espacial, histórico y lo más importante, la narrativa. Al final de las presentaciones los alumnos recibieron un *feedback* de sus presentaciones. Vale la pena resaltar que pedimos que hablasen en español durante las presentaciones, aunque tuviesen dificultades en el proceso.

Destacamos que este módulo fue muy importante en la adquisición del proceso de retextualización, una vez que los cuentos de este módulo serían los textos base en el módulo 4. Durante los encuentros, percibimos que trabajar con textos literarios lúdicos, como el cuento, puede ser una puerta de entrada al desarrollo del aprendizaje en una lengua extranjera, principalmente cuando se despierta en los alumnos la curiosidad en descubrir qué significan las palabras o expresiones que les impiden entender e interpretar los sentidos.

4.1.2 MÓDULO II - Introducción al género cómic

Elegimos transformar los cuentos en cómics, debido a que este género carga una dimensión lúdica y a la vez crítica. En este módulo, llamado "*Introducción al cómic*" nos dedicamos a realizar la comprensión de los alumnos acerca del género cómic, es decir, objetivamos enseñar a los alumnos la estructura de este género desde la perspectiva de los elementos extralingüísticos, como: los balones de narraciones, de diálogos, de pensamientos, uso de onomatopeyas bien como otras cuestiones del género como ángulos y lados de los personajes, escenas, expresiones faciales,

elementos que simbolizan movimientos etc. Trabajar esas cuestiones fue muy importante para concretar la comprensión del género una vez que, diferentemente del cuento, el cómic posee el lado visual de las imágenes. Vergueiro (2015) afirma que esta parte visual ayuda a los lectores a entender la narrativa en juego. A veces el hecho de que un cómic no contenga palabras o frases no impide la comprensión, a causa de los elementos no verbales. Así explica el autor:

Los PCN para la enseñanza media destacan la importancia de los diversos géneros de cómics como fuentes históricas (2008: 73) y de búsqueda sociológica (2008: 103). En el segundo caso, afirman que viñetas, cartúns y tiras cómicas “son dispositivos visuales gráficos que involucran e discuten aspectos de la realidad social, presentándose de manera crítica y con mucho humor. (Vergueiro, 2015, p. 9 - traducción nuestra)

En este módulo, los alumnos primeramente tuvieron una explicación general sobre la estructura de los cómics. Fue un momento muy importante pues, así como los autores Marcuschi (2001) y Dikson (2018) señalan, el aprendiente necesita conocer ambos los géneros para que pueda retextualizar, por eso, previamente hicimos una breve introducción sobre la estructura de los cómics. Como estrategia, recurrimos a ejemplos de cómics actuales, tanto brasileños como japoneses. La idea fue presentar dicho género con personajes conocidos por los alumnos para que la comprensión ocurriese en un ambiente familiar. Los cómics utilizados para la introducción fueron: Mónica y su Pandilla, Sailor Moon, Heartstopper, Astroboy, Saci y su pandilla, Hunter x Hunter.

Hay un aspecto generalmente ignorado y de inmensa importancia en estas actividades de retextualización. Porque para decir de otra manera, en otra modalidad o en otro género lo que dijo o escribió alguien, debo inevitablemente entender lo que ese alguien dijo o quiso decir¹⁵. (Marcuschi 2001, p 47, traducción nuestra)

Enseguida los alumnos hicieron una producción inicial de este género con base en los cuentos estudiados en el módulo anterior. Tal procedimiento fue realizado por medio de la siguiente actividad:

¹⁵ Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. (Marcuschi, 2001, p.47)

RESIDÈNCIA PEDAGÒGICA - COMICZAR

❖ Elija una de las sugerencias a continuación y representelas en papel. Todas las sugerencias son escenas de cuentos previamente estudiados. ¡Ojo! No olvides ponerlas dentro de cuadros.

PLANO ABIERTO

- Un apartamento con objetos y personas flotando en la luz como si fuera agua
- Un patio silencioso, con frisos, columnas y estatuas de mármol
- Una cola frente al cine

PLANO MEDIO

- Una mujer sosteniendo su hija recién nacida en sus brazos
- Un pongo, cubierto de caca, y su patrón, cubierto de miel, mirándose.
- Una mujer gritando y sosteniendo su cabeza horrorizada por algo.

PLANO DE DETALLE

- Un parásito monstruoso en un almohadón.
- Una marca de quemadura cerca de la boca de un hombre.
- Una puerta de madera con un cerrojo grande y un ojo de cerradura

PLANO CLOSE

- La expresión de horror de una joven alucinando.
- Cuatro chicos con expresiones idiotas.
- Una mujer de mirada cansada, con ojeras

PLANO AMERICANO

- La expresión de asombro de un bombero cuando entra en un apartamento en llamas
- Dos personas feas y/o deformes frente a frente
- Una niña aterrorizada siendo arrastrada por una pierna

En esta actividad, los alumnos reunieron sus conocimientos desarrollados en el módulo 1 acerca de los cuentos y en el módulo 2 los sumaron con los conocimientos de las estructuras de una historieta en cuadros. Cada “plano” que está introduciendo los tópicos hace referencia a perspectivas distintas, es decir, que el plano abierto no es lo mismo que el plano medio, todos son puntos de vista diferentes y fueron enseñados en clases anteriormente. En el plano abierto la escena es vista de una manera muy general, es donde el lector consigue obtener más informaciones de la historia porque la visión que él tiene es muy amplia del escenario. El plano medio presenta a los personajes al nivel de los hombros. El plano detalle busca enseñar a los lectores elementos de la narrativa vistos de muy cerca, como un enfoque en alguna parte importante de la historia para demostrar sorpresa, admiración, miedo etc. El Plano *close*, del inglés, significa de cerca, en este, el cuadro se queda con un enfoque

en el rostro del personaje, En el último, plano americano, los personajes son vistos en todo el cuadro desde su rodilla hasta su cabeza.

Los alumnos fueron divididos en equipos de hasta 4 personas y cada equipo se quedó con un tipo de plano. Sus integrantes tendrían que entregar los tópicos de cada plano en manera de dibujo y así lo hicieron. Esta fue la manera con que introducimos el género cómic para nuestra actividad de retextualización.

Creemos que los alumnos consiguieron realizar estas producciones visuales a causa de que primeramente ellos fueron capaces de reflexionar por sí mismos sobre los aspectos lingüísticos, el género, los elementos lingüísticos y extralingüísticos, es decir, que estos alumnos están en un nivel muy alto de consciencia de sus acciones, una vez que para dibujar una “cola frente al cine”, el estudiante brasileño necesita comprender que es una cola, que es un cine, aún más con la tarea de dibujar en un plano de perspectiva definido. Es importante decir que esta actividad realizada en cooperación posibilita que los alumnos disfruten de la oportunidad de discutir sus ideas y elegir la mejor forma de producir el género-fin.

4.1.3 MÓDULO III - Adaptación de cómics: los cómics del Quijote

Es posible decir que la topicalización textual también fue tratada en los módulos anteriores, visto que Pinheiro (2008, p. 52, traducción nuestra) la define como: “El tópico y según Brown e Yule (1983, p.73) se puede entender como “el asunto acerca de lo cual se habla o se escribe” y está en la dependencia de un proceso colaborativo que involucra los participantes del acto comunicativo”. De esta perspectiva, entendemos que la topicalización fue tratada en el cuento, pero el módulo 2 no se encargó tanto de la lectura del género cómic, sino de la estructura del género.

El módulo 3 buscó compensar esta falta, ya que el género a ser desarrollado sería el cómic. Para desarrollar la topicalización, es decir, buscar comprender bien las narrativas de un cómic, tuvimos contacto con algunos ejemplares con el interés de analizar este punto en específico. Para este módulo, elegimos trabajar con Miguel de Cervantes y su libro Don Quijote de La Mancha. En los párrafos a seguir, enseñamos cómo los utilizamos para avanzar en la actividad de retextualización.

Empezamos el módulo con un cuestionamiento direccionado a los alumnos en que les preguntamos qué pensaban sobre la adaptación de historias clásicas. Muchos

dijeron que les parecía algo bueno porque muchas veces cuando tendrían un libro *paradidáctico* en manos les costaba mucho comprender la historia. Además, dijeron sentir falta de elementos visuales, por lo tanto, las adaptaciones de los cómics a ellos se destacaban mucho en el quesito de estímulo a la lectura.

Partiendo de este punto, durante una parte del módulo presentamos a los alumnos el escritor Miguel de Cervantes. Destacamos algunas partes importantes de su vida como: su nacimiento, la batalla de Lepanto, su cautivo en Argel y los momentos donde escribió el Don Quijote. Para fijar los conocimientos de los alumnos acerca de este autor, proponemos una actividad donde los alumnos necesitaban escribir una pequeña biografía sobre este autor. Explicamos a los estudiantes que lo interesante de la actividad sería escribir ya en español, aunque hubiese dificultades para la realización de la escritura. El resultado fue que ni todos los alumnos consiguieron escribir el texto completo en español, pero consiguieron poner los eventos en orden. Hubo mezcla de algunas palabras en español con palabras en portugués, pero de manera general, la actividad sirvió para concientizar a los alumnos donde necesitaban mejorar una vez que corregimos sus producciones y les devolvimos. Con esta actividad, buscamos explorar la habilidad de hablar/escribir sobre algo, o sea, la topicalización como propone el cuadro de Dikson (2018):

Sería, por tanto, progresividad lógica, contigüidad narrativa o, como Jubran et. al (1996), Fávero (1997), Koch (2000), Lins (2008), Koch y Elias (2010), entre otros, el “tema discursivo”, que se constituye a partir de un continuo ya sea en el habla, la escritura, la escritura-discurso o discurso-escritura (en nuestro caso, en escritura-escritura). Tenemos entonces la noción de actualidad como posibilidad operativa de unidad de análisis en procesos cognitivos lingüístico-textual-discursivos¹⁶. (Dikson, 2018, p. 515, traducción nuestra)

La segunda parte del módulo consistió en clases vueltas para ruedas de lectura de adaptaciones de la obra del Don Quijote: Caco Galhardo (2005) y David Pellet (2007). Elegimos estas dos obras porque estaban disponibles en el centro de multimedia de la escuela. Estas dos obras cuentan la misma historia, pero cada una

¹⁶ Seria, portanto, a progressividade lógica, a contigüidade narrativa ou, como defendem Jubran et. al. (1996), Fávero (1997), Koch (2000), Lins (2008), Koch e Elias (2010), dentre outros, o “tópico discursivo”, o que se constitui a partir de um continuum seja na fala, escrita, escrita-fala ou fala-escrita (em nosso caso, na escrita-escrita). Tem-se, então, a noção da topicalidade enquanto possibilidade operacionalizável de unidade de análise nos processos cognitivos linguísticos-textuais-discursivos. (Dikson, 2018, p. 515).

con un estilo totalmente diferente. La obra de Galhardo (2005) se aleja un poco de la realidad a la vez que su estilo conlleva elementos de la caricatura, los personajes son dibujados de una manera muy exagerada, posee algunos recursos visuales diferentes con relación a la otra obra utilizada y puede ser considerada una herramienta bien lúdica. La obra de Pellet (2007) retrata la historia de Quijote con un estilo más próximo de la realidad, los personajes dibujados conllevan en sí aspectos iguales a la fisionomía humana.

Las dos obras también poseen estilos de lenguajes diferentes, es decir, mientras la obra de Pellet (2007) tiene un lenguaje más neutro, no trae muchas metáforas en sus narrativas, describe las escenas de una manera muy clara y los diálogos también son bastante claros, la obra de Galhardo (2005) presenta un lenguaje más rebuscado. El lector tiene la sensación de estar en la época de la historia. Por fin, las elegimos para que los alumnos pudieran tener un contacto directo, no solamente con el género cómic sino también con un cómic adaptado, podemos también decir, retextualizado. Es esto a lo que el módulo 3 se dedica, al contacto con una obra adaptada de una a otra obra, un género originado de otro género. Para cumplir con la última actividad del módulo, los alumnos, en equipos, eligieron escenas de la obra de Pellet y enseguida las reprodujeron en hojas.

En esta actividad, los alumnos tenían escenas y necesitaban reproducirlas de alguna manera que no fuera solamente copiar lo que estaba delante de sus ojos. Ellos las observaron por el cañón de luz y fueron orientados a producir la misma escena, pero con un estilo propio. Conforme propuesto por Dikson (2018), pretendíamos que los alumnos construyeran dibujos y diálogos auténticos, que nos permitiera verificar si estaban consiguiendo permanecer en una idea central sin huir de ella. Vale resaltar que los textos fueron escritos, inicialmente en portugués, y, después, traducidos al español. El resultado de la actividad fue muy positivo, una vez que muchos consiguieron fijar sus conocimientos en la lengua española y en el dominio del género en construcción.

4.1.4 MÓDULO IV - Manos a la obra

El módulo IV fue el último de nuestra SD. Es donde planificamos que ocurriera la retextualización definitiva de los cuentos presentados en el módulo I: *Gallina*

Degollada, Casa Tomada, El Almohadón de Plumas, La Noche de los Feos y La luz es como el agua. Los alumnos dijeron que se sentían cómodos con estos cuentos y luego para hacer la división en equipos, dejamos que los alumnos pudiesen elegir sus compañeros. Al final nos quedamos con 4 equipos de 5-6 personas. Definimos con los alumnos también qué tipo de adaptaciones de los cómics ellos harían: dibujo a mano; construcción de los cómics por medio de recursos tecnológicos en la plataforma Canva o Collage de recortes. Los alumnos eligieron la plataforma canva para realizar sus adaptaciones, pero también querían dibujar a mano, entonces optamos por mezclar el uso del canva con el uso de dibujos a mano. Por fin, definimos los dos últimos días del minicurso para que los alumnos pudiesen presentar a nosotros sus trabajos, como culminación del proyecto de intervención.

Para este módulo final, trabajamos el concepto de “*Reformulação e regularização linguística*” del cuadro de Dikson (2018):

Las operaciones de reformulación y regularización lingüística – en diálogo entrelazado con la comprensión y el tema – están más directamente relacionadas con la realización práctica y activa de la producción textual, la escritura, los movimientos de reproducción del texto final a partir del texto base. Es decir, son los procesos prácticos de retextualización escritos solicitados en el aula y formalizados a través de actividades en manuscritos escolares.¹⁷(Dikson, 2018, p. 523, traducción nuestra)

Sugerimos una actividad para que los alumnos la hicieran antes de construir sus cómics. Pedimos que construyeran un guion con los elementos de la narrativa de sus historias para ayudarles a estructurar el cómic, les explicamos cómo deberían hacerlo, con base en sus perspectivas de las historias y en sus comprensiones. Con este guion, los alumnos pudieron realizar las etapas de añadir, sustituir, eliminar frases, párrafos, expresiones lingüísticas, adecuar enunciados etc., o sea, todo lo que fuera necesario para transmitir la historia en sus cómics. De manera resumida, los alumnos deberían construir un paso a paso de cómo ocurre la historia, que viene primero, cuál es la temática central etc. Después de esta actividad los alumnos empezaron sus trabajos de construcción de los cómics durante nuestros encuentros

¹⁷ As operações de reformulação e regularização linguística – em diálogo intercruzado com a compreensão e o tópico – estão mais diretamente relacionadas à realização prática e ativa da produção textual, da escritura, dos movimentos de reproduzir o texto-fim a partir do texto-base. Ou seja, são os processos práticos da retextualização escrita-escrita solicitada em sala de aula e formalizada através de atividades em manuscritos escolares. (Dikson, 2018, p. 523).

del minicurso. En los dos últimos días, los alumnos realizaron las presentaciones en la culminación en español.

Finalmente, vale resaltar que, sin duda, hubo dificultades en el camino que empezó en el módulo I y siguió hasta el módulo IV, visto que los alumnos participantes nunca habían tenido clases de español en los años anteriores. Es totalmente comprensible que los cómics no resultaran perfectos, pues ha sido la primera vez de ellos en una experiencia como esta. Consideramos que es un gran avance cualquier intento de producir textos en una lengua extranjera, una clara señal de que los aprendientes están creciendo, están aprendiendo.

CONSIDERACIONES FINALES

En este informe presentamos nuestra reflexión sobre la importancia del trabajo con los géneros textuales y la retextualización como estrategia didáctica en la producción del género comic a partir de cuentos como textos base. Esta jornada nos permitió vislumbrar caminos para lograr una enseñanza más significativa y eficaz. Asimismo, permitió que desarrolláramos una fuerte conexión con el grupo de alumnos que participó del proyecto. Una parte del resultado del trabajo producido por los alumnos están en los anejos.

Consideramos que la retextualización está presente de una manera muy significativa en nuestras vidas. Como hemos visto este movimiento se trata de reenunciar un texto de manera oral o escrita, pudiendo ser de manera escrita-escrita, oral-escrita, oral-oral y escrita-oral.

Los géneros textuales tienen particularidades propias, de tal forma que ningún género es igual al otro. Pueden ser parecidos, pero no idénticos. Esta experiencia, nos hace pensar que nosotros, humanos, somos como los géneros textuales, en el sentido de que somos diferentes uno de los otros y la retextualización, de una manera realista, permea nuestras vidas cotidianas y nuestras relaciones a la vez que siempre estamos reformulando nuestros textos orales o escritos en nuestras comunicaciones con otras personas. Entonces, si nosotros somos como los géneros, y en la práctica de retextualización es necesario entender los géneros diversos, es posible decir que pasamos a entender unos a los otros y por consecuencia, el mundo.

Es importante considerar que estamos rodeados de textos orales y escritos, así transmitir un mensaje en una rueda de amigos puede ser diferente de transmitir en el trabajo. Tomar notas de una expresión oral que alguien habló es retextualizar, realizar un resumen de un trabajo para algún trabajo en la facultad es retextualizar, estudiar un tema, escribir en el papel para hablar con un público específico es retextualizar.

Al final de esta experiencia, destaco la importancia del programa de Residencia Pedagógica en mi formación como futuro docente de lengua española. El presente informe de práctica es el resultado de un trabajo sistemático y dedicado en nuestro intento de conseguir promover un aprendizaje significativo de la lengua española. Fue un honor participar de este programa, especialmente para mí que nunca había impartido clases en una escuela, puedo garantizar que la Residencia Pedagógica proporciona una experiencia real en la docencia, una vez que nos posibilita vivenciar la rutina de un profesor en su campo de trabajo.

REFERENCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital 19/2022 – PROGRAD**. Disponível em: <<https://letrasespanholnoturno.ufc.br/pt/programa-residencia-pedagogica-capes-ufc-lingua-espanhola/>>. Acessado em 12/08 (2024)

CASSANY, Daniel. **El arte de dar clase**. Anagrama, 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Diccionario de la lengua española**, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> 21/08/2024

BENEDETTI, Mario. **La noche de los feos**. ebooks Patagonia, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p. ISBN 85-249-0771-1.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barboza. "Retextualização." *Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acessado em 02/02 (2024).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividade de (Re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resúmen. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

DE PAULA BOUZADA, Cristiane; FARIA, Marta Deysiane Alves; DA SILVA, Adriana. A retextualização como recurso didático para a produção textual. **the ESPECIALIST**, v. 34, n. 1, 2013.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [s.l: s.n.].

BATISTA, Patrícia Cardoso; NIETO, Miguel Ángel Diez. Artigo de opinião: sequência didática para o ensino de espanhol. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 2, p. 7696-7720, 2022.

FERRAÇA, Mirielly; LACOWICZ, Stanis David. Gênero discursivo biografia: uma proposta de sequência didática para o ensino de Espanhol. **Revista Polyphonía**, v. 30, n. 1, p. 13-30, 2019.

MENEZES, Andreia Dos Santos; MÍGUEZ, Antón Castro; ELIAS, Neide. **Anais do 16o congresso brasileiro de professores de espanhol e do 1o simpósio nacional de professores de espanhol em formação: São Carlos, 28 a 31 de julho de 2015- APEESP~ UFSCar~ Unifesp**. Simplíssimo Livros, 2017.

DIKSON, Dennys. A retextualização escrita-escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.

GARCÍA, María Dolores Albaladejo. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. **MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 5, p. 1-51, 2007.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. Organização tópica e sumarização do texto: estratégia para ensino de leitura. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 49-49, 2008.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Quadrinhos na educação**. Editora Contexto, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

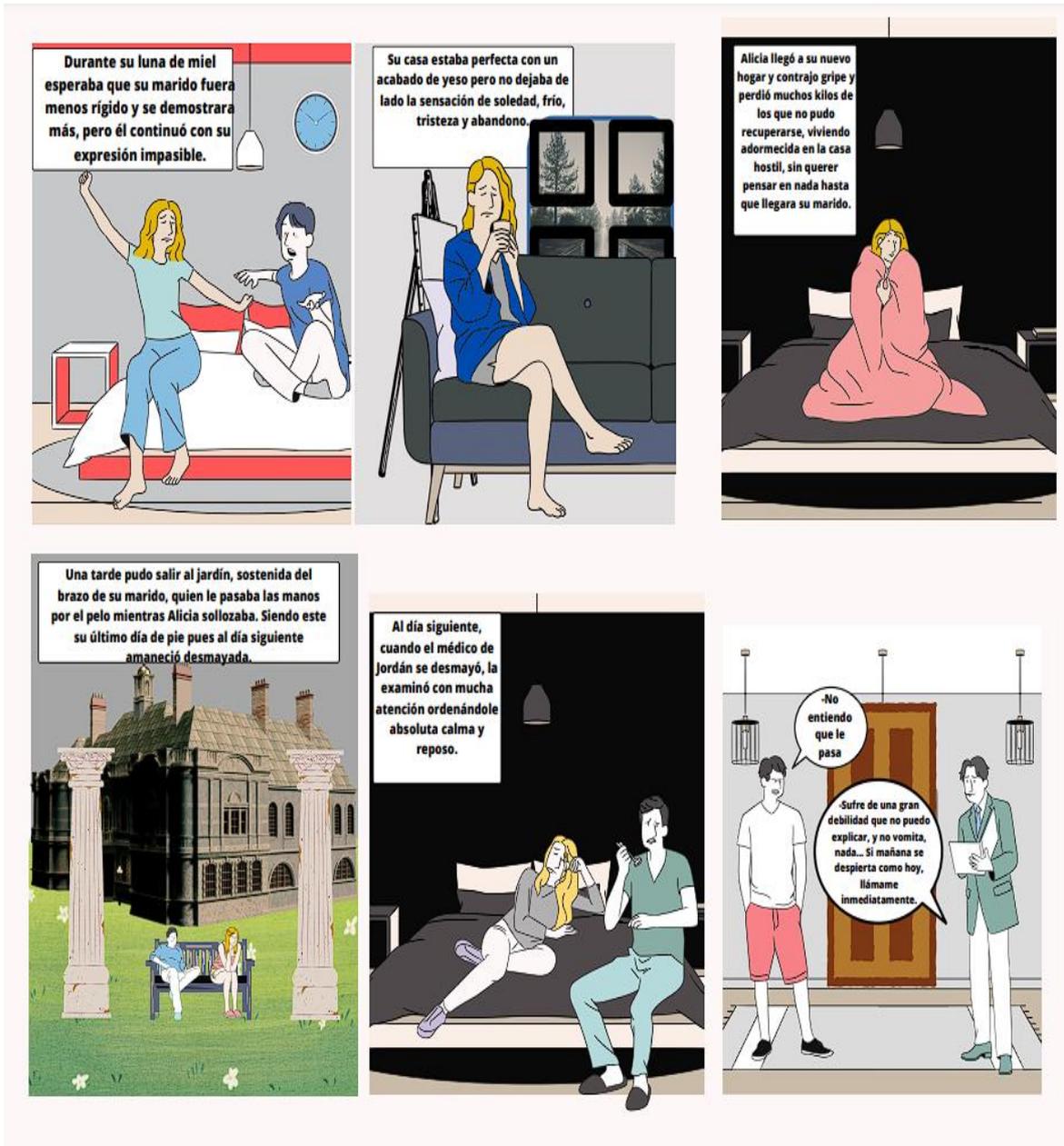
CAMPOS, Bárbara Arcanjo. A formação do sujeito-leitor no ensino fundamental: contribuições das histórias em quadrinhos. **JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**, v. 5, 2018.

ROMERA-MANZANARES, Ana-María. «Cartas escribe la Cava»: procesos de retextualización del discurso epistolar desde el «ars dictaminis» bajomedieval al Siglo de Oro. **Rilce. Revista de Filología Hispánica**, v. 39, n. 1, p. 121-142, 2023.

ANEJOS

- COMICS PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

CÓMIC 1: ALMOHADÓN DE PLUMAS





Al día siguiente, Alicia siguió empeorando. Nueva consulta. Se encontró una anemia muy aguda y completamente inexplicable. Alicia no sufrió más desmayos, pero estaba visiblemente camino de la muerte.



Pronto Alicia comienza a tener alucinaciones, confusión y confusión al principio, que pronto descienden al nivel de una niña. Una noche dejó de hacerlo de repente, como antes. Inmediatamente abrió la boca para gritar y sus fosas nasales y labios se llenaron de sudor.



Alicia confundida miraba la alfombra mientras sudando frío gritaba llamando a Jordan.



Pronto ella se calmó y le sonrió.



Entre sus alucinaciones más frecuentes estaba un mono, apoyado sobre la alfombra sobre sus dedos, que mantenía sus ojos fijos en ella.



En la última cita, Alicia yacía en estupor mientras le tomaban el pulso, pasándose la muñeca inerte entre sí. La observaron largo rato en silencio y se dirigieron al comedor.



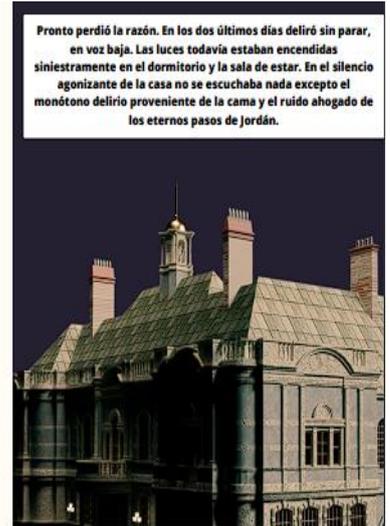
el doctor alzó los hombros, desanimado. es un caso grave... casi no hay nada que hacer...

era justo lo que me faltaba! — gruñó Jordán.

¡Sigh! jains!



A partir del tercer día, este colapso ya no la abandonó. Apenas podía mover la cabeza. No quería que tocaran la cama ni que ajustaran su almohada. Sus terrores crepusculares avanzaron en forma de monstruos que treparon hasta la cama y treparon por la colcha.



Pronto perdió la razón. En los dos últimos días deliró sin parar, en voz baja. Las luces todavía estaban encendidas siniestramente en el dormitorio y la sala de estar. En el silencio agonizante de la casa no se escuchaba nada excepto el monótono delirio proveniente de la cama y el ruido ahogado de los eternos pasos de Jordán.



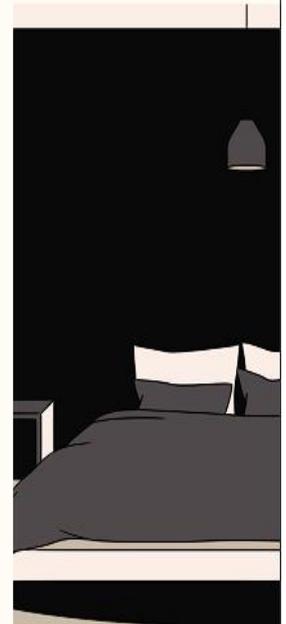
Finalmente murió. La criada, que entró más tarde para deshacer la cama, que ya estaba vacía, miró sorprendida la almohada.



llamó en voz baja.

Hay manchas en la almohada que parecen sangre. Jordán se acercó rápidamente y a su vez hizo una reverencia. De hecho, en la funda de la almohada, a ambos lados del agujero dejado por la cabeza de Alicia, había pequeñas manchas oscuras.

¡Señor!





murmuró la criada tras un momento de observación inmóvil.

"Parecen mordiscos",

-Sostenlo a contraluz",

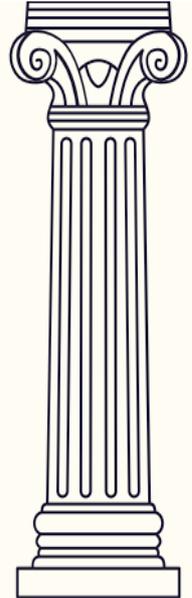
le dijo Jordán



La doncella lo levantó, pero luego lo dejó caer y lo miró fijamente, pálida y temblorosa. Sin saber por qué, Jordán sintió que se le erizaban los pelos.

-¿Qué?

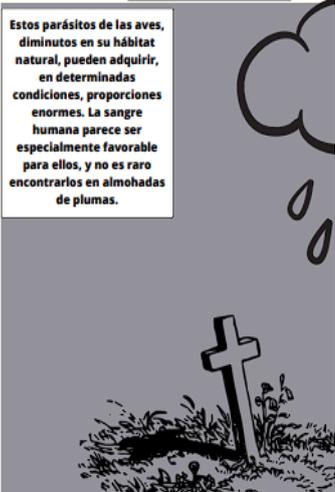
murmuró con voz ronca.



Se fueron con él y, sobre la mesa del comedor, Jordán cortó la funda de la almohada y la funda de un solo golpe. Las plumas superiores volaron y la doncella lanzó un grito de horror con la boca bien abierta, llevándose las manos apretadas a la cabeza: abajo, entre las plumas, moviendo lentamente sus patas peludas, había un animal monstruoso, una bola viva y viscosa. Estaba tan hinchado que apenas se le veía la boca.



Noche tras noche, desde que Alicia se había acostado, había aplicado secretamente su boca, más bien su trompa, en las sienes de la muchacha, chupándole la sangre. El escozor fue casi imperceptible. Sin duda, el retiro diario de la almohada había impedido su crecimiento, pero desde que la joven dejó de moverse, la succión era vertiginosa. En cinco días, en cinco noches, había vaciado a Alicia.



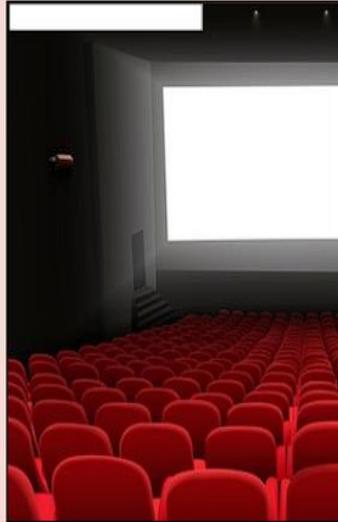
Estos parásitos de las aves, diminutos en su hábitat natural, pueden adquirir, en determinadas condiciones, proporciones enormes. La sangre humana parece ser especialmente favorable para ellos, y no es raro encontrarlos en almohadas de plumas.

CÓMIC 2: LA NOCHE DE LOS FEOS



LA NOCHE DE LOS FEOS

EN LA COL DEL CINE, LOS PROTAGONISTAS SE EXAMINAN SIN SIMPATÍA PERO CON SOLIDARIDAD, REGISTRANDO SUS SOLEDADES.



¿CÓMO PUEDEN TODOS VENIR CON NOSOTROS Y SOLOS?

QUIZÁS NO SEAMOS TAN INTERESANTES COMO LOS DEMÁS SIN NUESTRAS CARACTERÍSTICAS.

LA INVITA A TOMAR CAFE...



EN LA CAFETERÍA, CUANDO SE SIENTAN LLAMAN LA ATENCIÓN, YA QUE SON UN PAR DE PERSONAS "DIFERENTES", CADA UNA UN ESPEJO DE LA OTRA...



¿CÓMO PUEDEN TODOS VENIR CON NOSOTROS Y SOLOS?

QUIZÁS NO SEAMOS TAN INTERESANTES COMO LOS DEMÁS SIN NUESTRAS CARACTERÍSTICAS.

LA NOCHE DE LOS FEOS

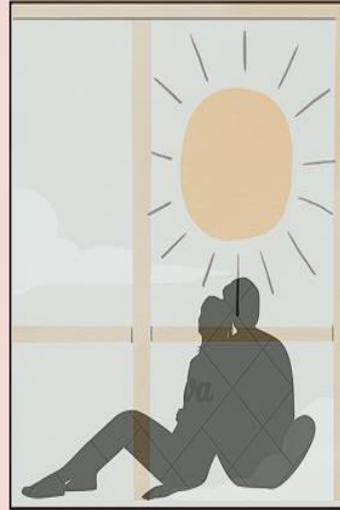
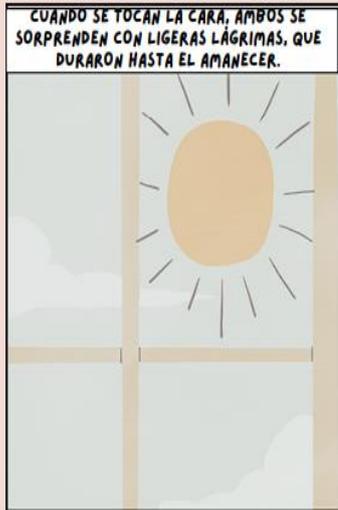
EN SU CASA...



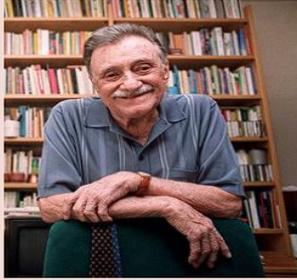
SE PERMITEN ENTRAR EN LA OSCURIDAD Y ENCONTRAR SUS CUERPOS SIN INSEGURIDADES



CUANDO SE TOCAN LA CARA, AMBOS SE SORPRENDEN CON LIGERAS LÁGRIMAS, QUE DURARON HASTA EL AMANEZER.

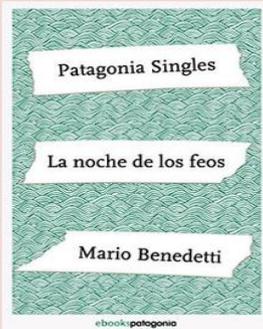


MARIO BENEDETTI



MARIO BENEDETTI FUE UN DESTACADO POETA, NOVELISTA, DRAMATURGO, CUENTISTA Y CRÍTICO, Y, JUNTO CON JUAN CARLOS ONETTI, LA FIGURA MÁS RELEVANTE DE LA LITERATURA URUGUAYA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX Y UNO DE LOS GRANDES NOMBRES DEL BOOM DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA.

LA NOCHE DE LOS FEOS



EL CUENTO TRATA EL TEMA DE LA IMPORTANCIA QUE LA SOCIEDAD BRINDA A LA BELLEZA FÍSICA, QUIZÁ POR EL BOMBARDEO MEDIÁTICO AL QUE ESTAMOS EXPUESTOS Y LA IMPORTANCIA QUE LA APARIENCIA FÍSICA A COBRADO EN NUESTRO TIEMPO.

CÓMIC 3: LA CASA TOMADA

CASA TOMADA

Otro día normal em la casa donde vivíamos mi hermana y yo



De repente...algo se apoderó de una parte de la casa



Entonces vivíamos en lá otra parte de la casa



Mi hermana siempre haciendo algo



Seguimos viviendo en otras partes de la casa



Pero entonces la casa empezó a ser ocupada por completo y tuvimos que salir de allí a toda prisa.



Y luego toda la casa fue invadida por esa cosa





Julio Florencio Cortázar (Ixelles, 26 de agosto de 1914 - París, 12 de febrero de 1984) fue un escritor, traductor e intelectual argentino. Vivió su infancia y adolescencia y su incipiente madurez en Argentina y, desde los años cincuenta, en Europa. Vivió en Italia, España, Suiza y Francia, donde se instaló en 1951 y montó algunas de sus obras.

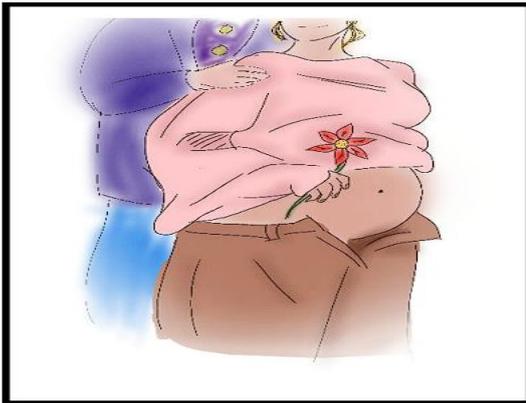
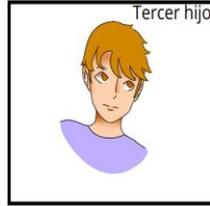
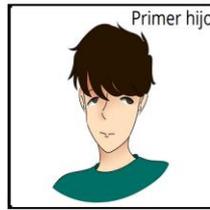
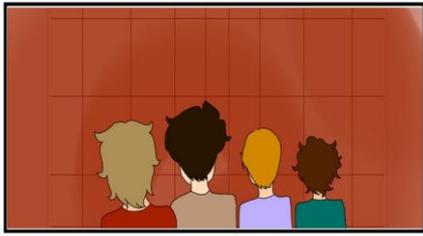
CÓMICO 4: GALLINA DEGOLLADA

Gallina Degollada

Ilustrado por: Maria
Eduarda e Lucas

Equipe: Gael, Alessa,
Maria Eduarda,
Emanuella e Lucas





Mis jefes estaban tristes. Todos sus hijos empezaron a tener convulsiones cuando eran niños, ¿sabes?

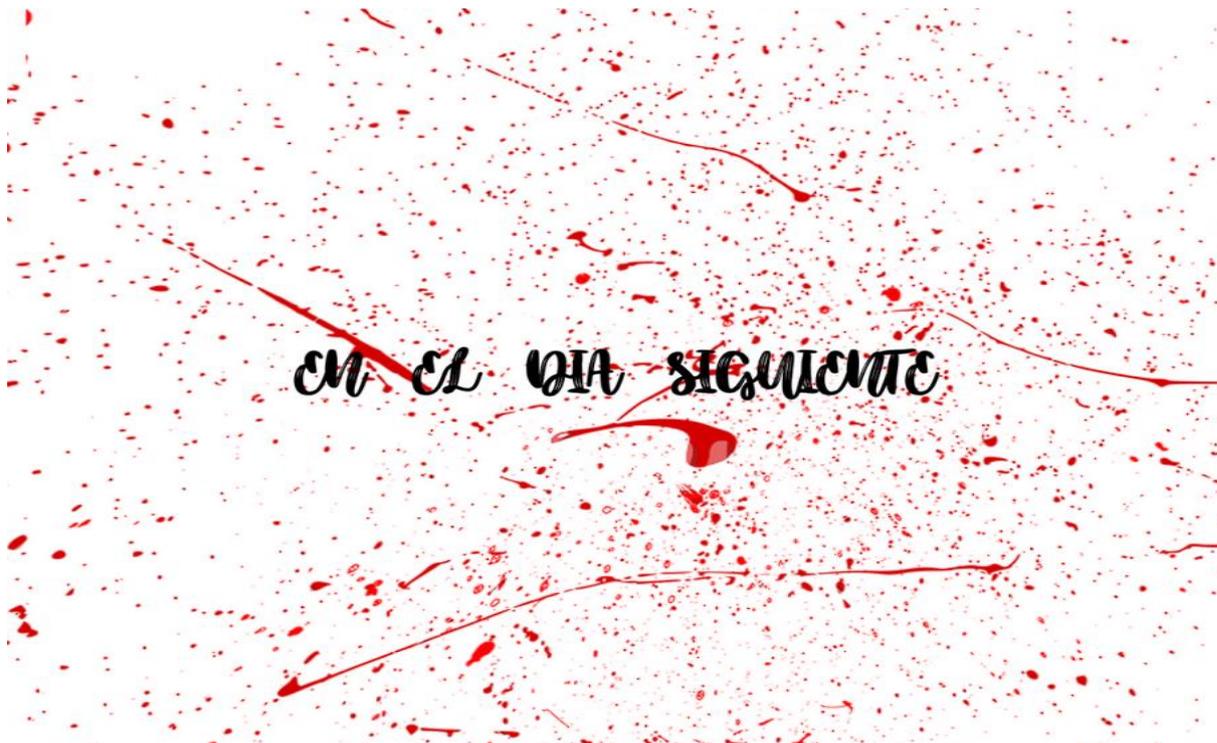
Pero, desde que nació la quinta hija y está sana, los padres ya no se ocupan de los demás.

Soy yo quien los banã,
los alimenta, los duerme,
incluso con dificultad,
soy yo quien los cuida.
pero siguen culpándose
a sí mismos.

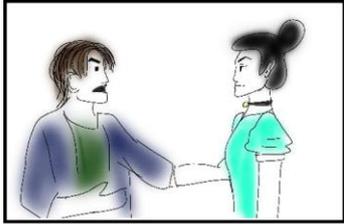
¿Por qué todos son así?



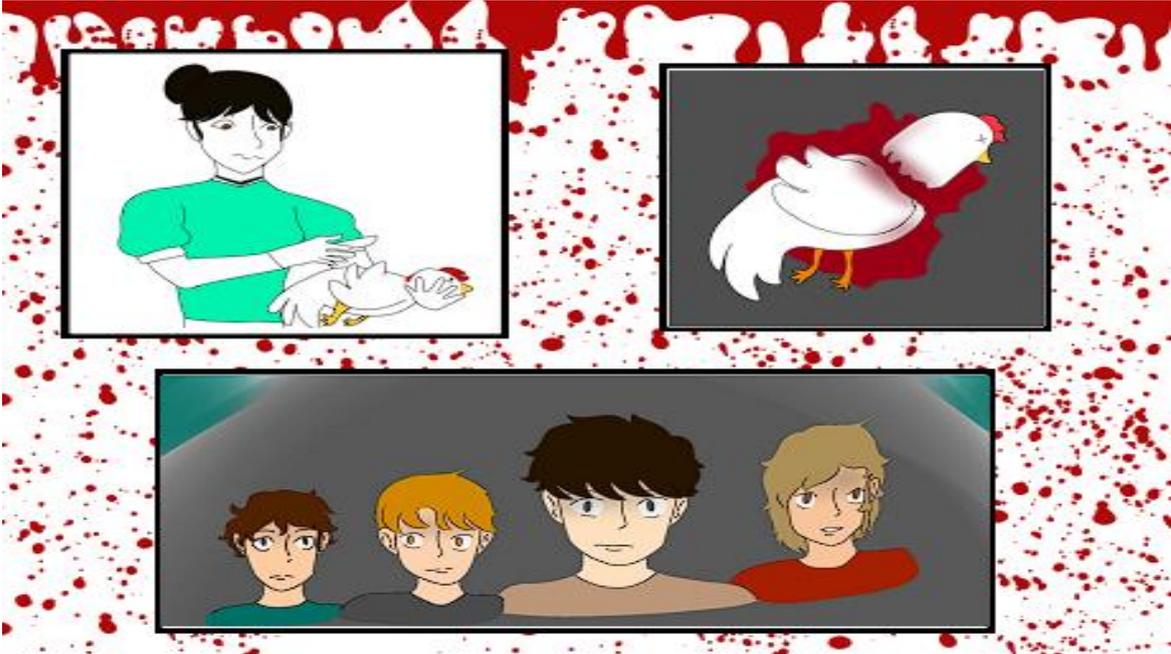
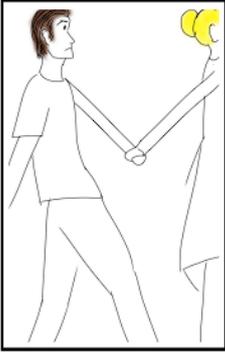
¡Bertita está enferma! Y es
culpa tuya. Igual que todos los
demás que están enfermos
porque son tus hijos.
¡Fue tu sangre la que causó
toda esta desgracia!

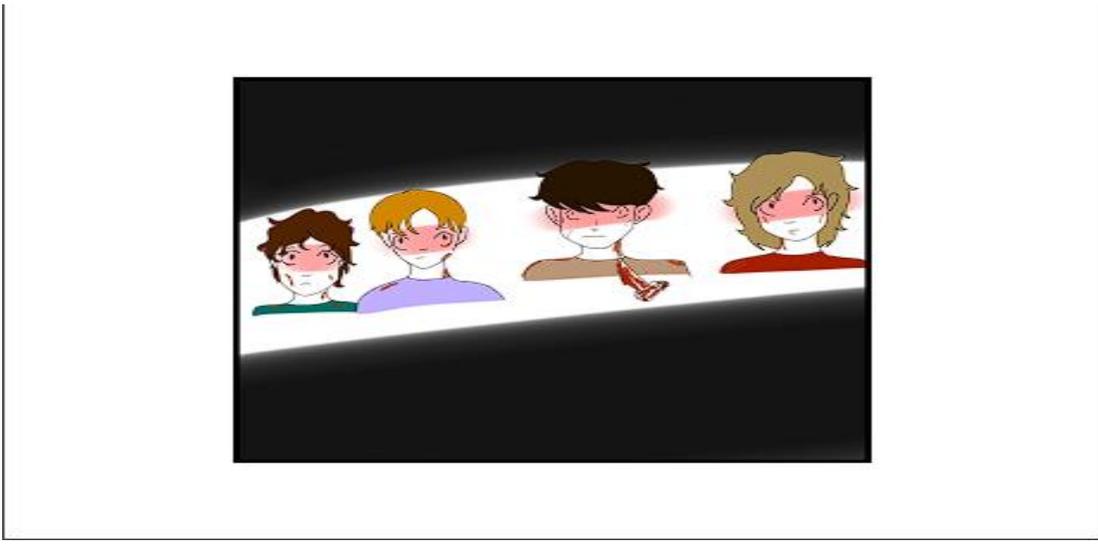
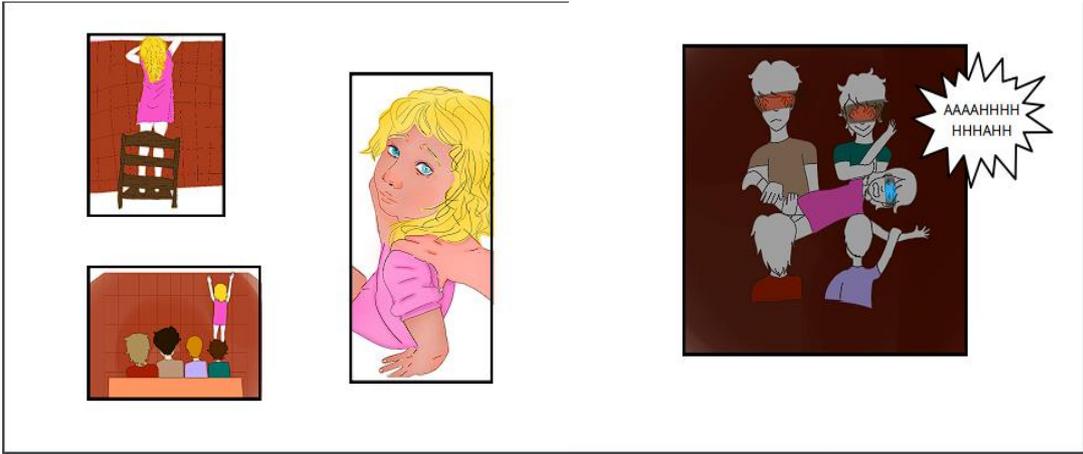


Berta está escupiendo sangre, tenemos que ir al hospital. ¡Córtale el cuello a una gallina antes de que volvamos!

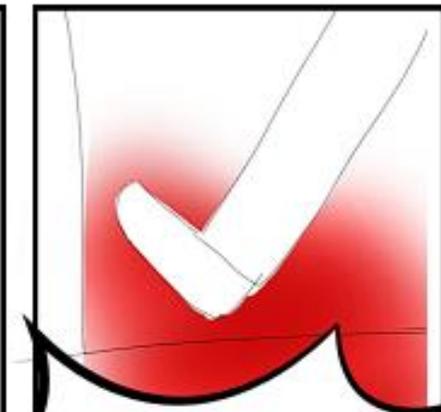
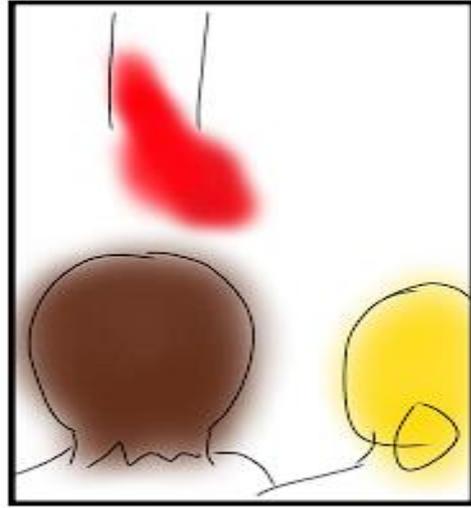


LOS PADRES SE VAN





UN TIEMPO DESPUÉS



¡AAAAA!

