

ENSINO DAS VARIEDADES DA LÍNGUA ESPANHOLA SOB UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Raimundo Nonato de Lima e Silva Filho¹
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza²

RESUMO

Este ensaio versará sobre o uso de textos hispano-americanos sob a perspectiva multimodal para a aprendizagem do léxico do espanhol como língua estrangeira, levando em consideração as variedades hispano-americanas, pois acredita-se ser significativo que os alunos tenham uma amplitude lexical que vai além do espanhol peninsular. O objetivo principal deste trabalho é despertar o interesse na elaboração de atividades com textos multimodais para que os alunos possam ter contato com o léxico pertencente às variedades do espanhol da hispano-américa e, com isso, aperfeiçoar suas habilidades de comunicação e interpretação textual. Para isso, utilizar-se-á as definições de Silva (2016) e Cope e Kalantzis (2000 e 2013) que versam sobre o trabalho de inserção de novas tecnologias e sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Morelo (2008) para o trabalho com o léxico, fundamentos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que já aborda o trabalho com língua estrangeira unida aos multiletramentos, além de Silva; Castro Filho; e Freire (2013) que utilizaram uma ferramenta multimodal para o ensino de inglês como língua estrangeira. Apresenta-se, também, um exemplo de trabalho que pode ser desenvolvido durante o processo de ensino das variedades hispano-americanas durante as aulas.

Palavras-chave: ensino, variedades linguísticas, multimodalidade, língua espanhola.

RESUMEN

Este ensayo versará sobre el uso de textos hispanoamericanos con la perspectiva multimodal para el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera, teniendo en cuenta las variedades hispanoamericanas, visto que parece ser significativo que los alumnos tengan un abanico lexical que no esté centrado exclusivamente en la variedad peninsular. El objetivo principal de este trabajo es despertar el interés en elaborar actividades con textos multimodales para que los estudiantes puedan ponerse en contacto con el léxico perteneciente a las variedades del español de Hispanoamérica y, con eso, que sean capaces de perfeccionar sus habilidades de comunicación e interpretación textual. Ahora bien, se utilizan las definiciones de Silva (2016) y Cope e Kalantzis (2000 y 2013) que hablan sobre el trabajo de inserción de nuevas tecnologías y sobre la Pedagogía de los Multiletramentos, Morelo (2008) para el trabajo con el léxico, fundamentos de la

¹ Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará, é graduado em Letras/Espanhol (Licenciatura Plena) pela mesma Universidade. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Arte no Colégio Menino Jesus e no Centro Educacional São Francisco. E-mail: raymundofilho@hotmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora Adjunto III da Universidade Federal do Ceará, atuando na área de Língua e Ensino e Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras. E-mail: leticiajoaquina@yahoo.com.br.

BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*) que ya aborda el trabajo con lengua extranjera unida a los multiletramentos, también las colocaciones de Silva; Castro Filho; y Freire (2013) que utilizaron una herramienta multimodal para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Se presenta, también, un ejemplo de trabajo que puede desarrollarse durante el proceso de enseñanza de las variedades hispano-americanas durante las clases.

Palabras-clave: enseñanza, variedades lingüísticas, multimodalidad, lengua española.

INTRODUÇÃO

Considerando-se a evolução e o crescimento dos meios tecnológicos e digitais e o surgimento de novas mídias, podemos afirmar que processamos informações e temos acesso ao conhecimento de forma muito mais vivaz e prática que a de décadas passadas. É provável que essas diferenças estejam relacionadas diretamente com a forma na qual construímos esse conhecimento, que pode ser de modo muito mais autônomo e dinâmico.

Silva (2016, p. 11) afirma que “novas formas de comunicação e interação em função da digitalidade e as diversidades culturais e linguísticas implicam mudanças no contexto da vida pessoal, da vida pública e no âmbito do trabalho”. Notadamente, o meio das tecnologias e das redes sociais precisam fazer parte do processo de aprendizagem de línguas, já que as tecnologias estão presentes na vida cotidiana dos aprendizes.

Em consideração às exigências tecnológicas hipermodernas e hipermediáticas, verifica-se a necessidade de experienciar práticas e compreendê-las além da leitura e da escrita, que alternam os papéis de autor e leitor, encaminhando a necessidade de vislumbrá-las e vivenciá-las como *multiletramentos* (New London Group, 1996), dado o fato da circulação de textos multissemióticos, impressos ou digitais, que veiculam diversas linguagens, incluindo fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades, exigindo usuários aptos a interagir com práticas digitais multimodais e que sejam, acima de tudo, críticos para conviver com a multimodalidade ou multiplicidade de linguagens, fazendo surgir, assim, práticas multiletradas.

A Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2) visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com um olhar sensível às diferenças, mudanças e inovações, o que a torna uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida”. Segundo os autores, os novos meios de comunicação e as maneiras de nos relacionarmos estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal.

Os princípios básicos de uma proposta de multiletramentos, a partir do que propõem Cope e Kalantzis (2000), incluem formar um usuário funcional, que seja criador de sentidos, analista e crítico, assim como capaz de assimilar as ideias de um texto multimodal.

REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do pressuposto que 21 países têm o espanhol como língua oficial, e assim possuem suas variedades específicas, refletiremos sobre o uso de

textos multimodais como uma das ferramentas de ensino da aprendizagem do léxico hispano-americano, uma vez que um dos desafios dos professores é integrar o conhecimento linguístico de forma a facilitar os processos de aprendizagem da língua-meta, deixando claras as possibilidades de usá-la quando chega a hora de assumir uma sala de aula ou em determinadas situações comunicativas.

Dessa forma, parece importante dizer que o ensaio proposto é baseado no uso do texto multimodal para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de comunicação com base em contextos autênticos de uso da língua-meta, quando não, em situações comunicativas necessárias da prática linguística em ambientes como a universidade, por exemplo. Através do letramento multimodal, acreditamos que as oportunidades de trabalho com o léxico são ampliadas, já que o uso de textos multimodais apresenta possibilidades de abordagens de trabalho em várias áreas de conhecimento. Sobre a influência de novas tecnologias comunicativas no consumo e na produção de textos, espaços como *blogs*, *wikis*, jogos *online*, SMS, *chats*, e mesmo tecnologias clássicas como o livro didático impresso ou mais recentemente as redes sociais e outros meios multimodais exigem novas formas de interação.

Agora, de que maneira a utilização dos textos multimodais pode ajudar a melhorar os aspectos da fala e permitir aos alunos adquirirem uma gama lexical que inclui as variedades do espanhol? Que tipo de abordagem podemos dar a essa proposta para facilitar a aprendizagem do léxico?

Procuraremos responder a essas questões através de uma reflexão teórica e exemplificação utilizando textos multimodais, visando o desenvolvimento do componente vocabular, bem como uma melhor preparação para que os aprendizes de língua espanhola sejam capazes de ampliar seu vocabulário com relação às variedades linguísticas.

Será particularmente importante, neste processo, estabelecer pontes entre ensino de línguas e texto multimodal, levando em conta as possibilidades que esses textos proporcionam para a aprendizagem de inúmeros elementos da linguagem, a partir de estruturas linguísticas, conhecimento sociocultural e, o que para nós interessa particularmente, a diversidade lexical.

Este ensaio está estruturado considerando a contribuição sobre o estudo das variedades linguísticas, da aprendizagem lexical e do uso do texto multimodal, evidenciando os critérios de escolha textual, metodologia utilizada, bem como exemplificação dessa proposta de trabalho e, finalmente, as conclusões.

Assim, convergimos para os seguintes problemas:

- O pouco uso de textos multimodais nas aulas de espanhol como língua estrangeira, tendo em vista que o manual didático parece ser fundamentalmente o único ou o principal material usado nas aulas. Assim sendo, o aluno parece ser pouco estimulado à leitura de textos multimodais em ambiente digital.
- Os materiais utilizados para o ensino em cursos de línguas estrangeiras são elaborados com ênfase no espanhol peninsular, ou seja, o espanhol que se utiliza na Espanha, com poucas abordagens que representem países que formam parte da América Hispânica. Além disso, não há uma abordagem direcionada para a aprendizagem do léxico da Hispano-américa.
- Nos cursos livres, não há um favorecimento de uma abordagem variacionista que estabeleça relações e comparações entre o léxico pertencente às variedades americanas e peninsular.
- Textos autênticos, principalmente os de procedência hispano-americana, são

pouco utilizados nos cursos livres e na formação de professores.

As hipóteses que levantamos são:

- O material impresso segue sendo o principal recurso de ensino nos cursos de idiomas e universidades, apresentando exemplos escassos de variedades hispano-americanas da língua espanhola aos aprendizes. Enquanto estamos imersos em tecnologias digitais e diversos recursos multimodais, pressupomos utilizá-los como ferramenta no ensino de línguas, principalmente no que diz respeito ao acesso a redes sociais e informações divulgadas na internet.
- A maior parte dos textos utilizados em cursos livres e nas universidades pertencem às variedades do espanhol peninsular, pois os materiais utilizados em sala provêm principalmente de editoras espanholas. Além disso, há uma dificuldade generalizada em se trabalhar com o componente lexical, tendo em vista as reduzidas atividades sobre este componente da língua, sendo este preterido em detrimento do trabalho com as formas gramaticais.
- As dificuldades em se trabalhar com a perspectiva variacionista nos cursos livres se deve à limitação dos materiais didáticos que trazem o que se refere à América Latina como mera curiosidade, o que inclui o seu léxico particular, bem como falta de expertise dos professores em formação para estabelecer comparações entre o comportamento do espanhol na América e do espanhol na Espanha.
- Apesar de todo o movimento comunicativo que advoga pelo uso de textos autênticos em contexto institucional de aprendizagem, ainda há um espaço ocupado majoritariamente por textos didaticamente elaborados ou adaptações feitas pelos manuais que limitam o potencial formador dos textos. Os textos multimodais representam ferramentas importantes para o aprendizado das variedades do léxico espanhol como língua estrangeira, porém poucas atividades têm este foco ou os exploram com esse objetivo.

JUSTIFICATIVA

A predileção em se trabalhar com textos multimodais se deu a partir da crença de que é uma prática pouco comum para os estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira e porque o uso de redes sociais tem ganhado notoriedade e envolvimento de públicos das mais variadas idades, o que levará os aprendizes ao interesse imediato no trabalho proposto neste ensaio.

Kawachi (2015, p. 52), em estudo mais recente sobre a questão do trabalho com o ensino de línguas, nos diz que:

A hipótese da existência de uma língua homogênea atrelada a práticas de leitura tradicionais se mostra falha quando pensamos na diversidade de construções linguísticas, de dialetos, de sotaques, de registro, de discursos, de linguagens, de símbolos e semioses que constituem quaisquer expressões em uma língua. Nesse sentido, a língua é uma construção heterogênea e de natureza contextualizada, o que significa que os sentidos variam de acordo com as situações e se materializam em práticas discursivas igualmente múltiplas (KAWACHI, 2015, p. 52).

Sobre o trabalho com o léxico, García (2005) propõe que é evidente que a metodologia aplicada no ensino deste elemento deve se basear nos princípios linguísticos, cognitivos e psicológicos que fundamentam a competência lexical, e o

planejamento que o professor desenvolve em sala de aula deve levar em consideração a referida proposta epistemológica e, portanto, deve selecionar o tipo mais adequado de unidades lexicais para desenvolver cada um dos subcomponentes que integram a competência lexical: palavras, colocações, locuções, parêntias, rotinas etc.

Molero (2008) propõe alguns pontos para o ensino do léxico em aulas de língua estrangeira, destacando características que os exercícios lexicais devem ter: exercícios que visam trabalhar novos lexemas; não utilizar muitos lexemas, pois será impossível que os alunos assimilem; não deixar de lado as estruturas idiossincráticas da linguagem, como expressões idiomáticas, provérbios, etc.; trazer para a sala de aula exercícios lexicais contextualizados, ou seja, textos reais retirados da vida cotidiana, anúncios, cartazes, etc.

Da mesma forma, as atividades propostas preveem o trabalho com sinônimos ou conceitos, a fim de auxiliar a compreensão durante a leitura e, posteriormente, conferir aos alunos um arsenal lexical que lhes permita interagir oralmente de maneira adequada e prazerosa.

Ainda segundo a BNCC:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BRASIL, 2018, p. 244).

Diante do exposto, o ensaio proposto representa relevância na aplicação por: primeiro, ser um trabalho acerca de propostas com atividades pouco exploradas na formação de alunos e futuros professores e com demonstrada necessidade de propostas didáticas para ampliação de sua abordagem; segundo, por utilizar textos multimodais com foco no léxico, não deixando de lado sua contextualização de produção no espaço e meio digital aos quais estamos inseridos atualmente; terceiro, usar como ferramenta, para esse estudo, textos hispano-americanos utilizando recursos multimodais, foco que parece ser pouco explorado na formação de professores e na aprendizagem de alunos no ensino de E/LE e que contribui para o atendimento às normas tais como da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do QCER (Quadro Comum Europeu de Referência).

Notamos, após essas observações, portanto, que na pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação (onde se pode incluir a língua) são dinâmicas e servem aos propósitos de construção, transformação, e não mais apenas reprodução (COPE e KALANZTIS, 2013).

Em trabalho de pesquisa sobre o potencial uso do *Instagram*, utilizando recursos multimodais para a aprendizagem de línguas estrangeiras, Silva; Castro Filho; e Freire (2013, p. 913) afirmam que “houve ganhos não somente da aquisição lexical, mas no que concerne à produção oral dos alunos”, e complementam dizendo que:

Como o ensino da língua concerne seus usos e aplicações comunicativas, pensando nas relações interpessoais, o *Instagram* agrega diferentes esferas da sociedade humana, trabalhando diferentes discursos e seus gêneros. Cabe ao professor refletir o potencial pedagógico de uso do *software* para que a aprendizagem da língua se dê em um contexto não-formal de ensino (SILVA; CASTRO FILHO; e FREIRE, 2013, p. 913).

Notadamente, o professor precisa observar as tecnologias e meios que os alunos estejam inseridos para democratizar e oportunizar o acesso a conhecimentos de mundo, nesse estudo, acesso às variedades linguísticas da língua espanhola. O *Instagram*, como exposto acima pelos autores, permite o acesso a diferentes conhecimentos, principalmente humanos, mas que na relação direta com o ensino de línguas se mostra usual e eficiente.

Segundo os apontamentos de Kawachi (2015, p. 54):

[...] as necessidades de uso da língua requeridas nesse cenário e em muitos outros pertinentes à negociação de sentidos em meios digitais são muito diversas, exigindo tanto capacidades linguísticas que outrora não eram cogitadas quanto posicionamentos críticos e ativos em face da multiplicidade de sentidos que se constrói e se vê nas práticas de letramentos atuais (KAWACHI, 2015, p. 54).

Quanto aos conhecimentos do letramento multimodal, é possível: combinar de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais; produzir sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular e desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles (CATTO, 2013).

Barbosa *et al.*, (2017, p. 24) apontam informações pertinentes e conclusivas no emprego de ferramentas multimodais (especificamente do *Instagram*) em sua pesquisa sobre o ensino de português como língua estrangeira:

O *Instagram* pode representar uma ferramenta significativa como apoio didático para o trabalho com línguas, principalmente quando se trata da aprendizagem de uma segunda língua. A sua potencialidade é observada por se tratar de um média social que cria oportunidades para a publicação e gestão de textos multissemióticos, que podem envolver atividades de leitura (entendida para além da leitura da palavra escrita, mas também dos textos criados em outras semioses) e da produção textual por meio de texto verbal [...] além de interação, colaboração, trocas, partilhas e aprendizagem em comum (BARBOSA, *et al.* 2017, p. 24).

Segundo Catto (2013, p. 162):

Os saberes que envolvem os multiletramentos contemplam habilidades para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas quanto com a diversidade de tecnologias comunicativas. Manipular as diversas tecnologias comunicativas define a proposta central do letramento multimodal, ou seja, conhecer o papel dos recursos semióticos e o uso integrado dos mesmos na construção de sentido. Em vista de tal constatação, a relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos pode ser entendida como intrínseca, visto que ambas são simultaneamente convocadas para interagir nessas novas tecnologias comunicativas em busca de uma expansão no repertório de práticas sociais das quais podemos e sabemos participar (CATTO, 2013, p. 162).

De acordo com Kawachi (2015), “Kalantzis e Cope (2012, p. 13) destacam que a transição da perspectiva de letramento como sinônimo de alfabetização para seu sentido plural, englobando a natureza sociocultural da escrita, é inevitável e necessária para a educação de alunos preparados para lidar com as demandas (sociais e tecnológicas) de comunicação no século 21”.

OBJETIVOS

I. Geral

- Analisar o potencial do uso dos textos multimodais hispano-americanos para a aprendizagem do léxico pertencente às variedades hispano-americanas como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem do léxico, de modo a ampliar e diversificar o vocabulário trabalhado nos materiais didáticos.

II. Específicos

- Analisar a construção dos textos multimodais e os possíveis efeitos de sentido das escolhas léxicas sob a perspectiva da multimodalidade.
- Identificar fragmentos textuais multimodais que evidenciem a construção de sentido e seleção de lexemas que possam desenvolver a competência lexical.
- Exemplificar com uma atividade didática que coloque em evidência a relação indissociável entre língua, texto multimodal e cultura, enfatizando o trabalho com o léxico.

REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL ATIVIDADE COM TEXTOS MULTIMODAIS

Levando-se em conta que as práticas de ensino e aprendizagem não são as mesmas de alguns anos atrás, o que vemos evidenciado, inclusive, pela necessidade que nos foi imposta da realização do ensino na modalidade remota, em decorrência da pandemia de Covid-19 que torna urgente e indispensável a todos os professores o uso de ferramentas do universo digital em razão do momento pandêmico que ora vivemos, colocamos em evidência o que nos diz Silva (2016):

Em *Literacies*, os autores reforçam que o velho currículo (*old basics*), centrado no ensino da norma padrão e em que eram considerados competentes aqueles que fossem capazes de extrair do texto os sentidos pretendidos pelo autor, produziu pessoas com habilidades para um determinado tipo de sociedade. Eles argumentam que a herança do modelo de educação dessa ‘velha’ escola ou pedagogia em determinados aspectos não corresponde ou não é adequada ao cenário de diversidade social e de modos de construção de sentido da sociedade de hoje (SILVA, 2016, p. 16).

A proposta de trabalho com os multiletramentos amplia a questão de estudos de línguas, trazendo aos dias atuais questões pertinentes à ampliação da capacidade de aprendizagem, partindo dos materiais já existentes e incorporando as novas mídias sociais e digitais a essa perspectiva de ensino, já que fazem parte dos meios sociais e da modernidade às quais estamos inseridos. Documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) já trazem o emprego do termo *multiletramentos* a partir da perspectiva do uso das mídias digitais:

[...] diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos *multiletramentos*, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua [...]¹ potencializa as possibilidades de participação e

¹ A palavra *inglesa* foi suprimida por mim pelo fato de estarmos com o trabalho a se desenvolver em língua

circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2018, p. 242). (Grifo do autor).

Catto (2013, p. 159) confirma o que diz a BNCC nos dizendo que:

Apesar dessa ampliação na noção sobre a linguagem, a proposta dos multiletramentos reconhece o papel do letramento tradicional e enfatiza a complementaridade entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons (CATTO, 2013, p. 159).

Ao estudar a língua espanhola como LE, notamos que a variedade mais utilizada é a peninsular, visto que boa parte do material didático utilizado no Brasil procede de editoras espanholas, o que contribui para o protagonismo da variedade peninsular, oferecendo um papel secundário às variedades provenientes da América Latina. Tal afirmação encontra validade nos estudos de Alcaine (2008), no qual afirma que o padrão peninsular parece ser, sem dúvida, o registro ideal, o que pode ser considerado por este autor uma simplificação excessiva da complexa realidade linguística hispânica, bem como um desprezo à riqueza oferecida pelas demais variedades da língua espanhola.

Alcaine (2008) reforça ainda que a evolução mesma das variedades do espanhol americano contribuiu para o enriquecimento da língua, principalmente na fala, sendo as contribuições mais estudadas pertencentes ao campo léxico-semântico, o que não significa dizer que não haja contribuições em outros campos, como seria o morfossintático. Assim sendo, essa riqueza não respeita a fronteira entre países que têm o espanhol como língua oficial (LOBATO, 1993 e ALCÁINE, 2008).

Moreno de Alba (1993) também aponta a necessidade de se estudar o contraste do espanhol peninsular e o espanhol hispano-americano sem que haja a perda de sua unidade essencial com o europeu, pois, para ele, este último vem adquirindo sua própria fisionomia nos mais diversos níveis de uso, seja ele fonológico, fonético, gramatical ou lexical.

Desse modo, acreditamos que os autores que embasam esse ensaio são capazes de fornecer o aporte teórico necessário para a execução do trabalho com textos multimodais diretamente relacionados à aprendizagem da variedades hispano-americanas.

Vejamos um exemplo de trabalho utilizando as ferramentas propostas nesse ensaio.

espanhola, mas é possível entendermos a referência devido ao documento fazer relação ao inglês por ser a única língua obrigatória a ser ofertada pelas escolas em nível nacional, mas em um contexto mais amplo há a relação com outras línguas não obrigatórias. Como exemplo, temos o Estado do Ceará que mantém o espanhol nas escolas de ensino médio.

Figura 01: Retirado da página do *Instagram* do jornal *La Nación*.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQypP9ctGEE/> Acesso em: 01 jul. 2021

Podemos apontar, partindo da análise do texto acima, uma reflexão sobre o vocábulo *perrito* utilizado na manchete do jornal *La Nación*, retirado da rede social *Instagram*. Pela imagem, podemos facilmente associar o termo ao cão pequeno, recém-nascido, como mostra a imagem. A associação da palavra com seu significado fundamenta-se na imagem mostrada, já que há uma relação direta com o vocábulo *perro* (-ito denota diminutivo).

Tomando como base o fragmento lexical *perro*, podemos apresentar as seguintes denominações:

PAÍS	SIGNIFICADO
Argentina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sonido que proviene del trasero de una persona. 2. Malo o inhábil realizando actividad, deporte o juego. <p>Ejemplo 1: ¡Eh! ¡Alguien se tiró un perro aquí!</p> <p>Ejemplo 2: es un perro jugando al futbol, cantando, jugando a un videojuego.</p>
Bolívia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dice al que es infiel con las mujeres 2. Al que se la sabe bien <p>Ejemplo 1: No seas perro man, como le vas a engañar a tu mujer.</p> <p>Ejemplo 2: Este cuate es un perro para tocar la guitarra.</p>
Chile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dícese de una persona a quién se le estima mucho 2. Término coloquial chileno usado para referirse a un amigo con cariño. <p>Ejemplo 1: ¡Kio perro...!, ¿dónde es el carrete perro?</p> <p>Ejemplo 2: ¡Hola "perro"! ¿Cómo estás? ¿Te pasa algo perro?</p>

Colombia	<p>1. Hombre mujeriego. 2. Se usa también entre los jóvenes, entre quienes hay mucha confianza. Entre los amigos de grupo. 3. Acá en Colombia también hay otro significado para la palabra "perro" aparte de un hombre infiel o del animal... <i>perro</i> también es cuando a un hombre o a una mujer se le mete el calzón a la cola.</p> <p>Ejemplo 1: Alicia, ten cuidado con Jorge porque es un perro, anda con una y con otra. Ejemplo 2: Quihubo pues mi perro, ¿cómo me le va? Ejemplo 3: Ya vengo, voy al baño me voy a sacar el perro.</p>
Costa Rica	<p>Hombre infiel.</p> <p>Ejemplo: Ese mae es un perro, a todas le da vuelta.</p>
Ecuador	<p>1. Se le dice así al que es infiel con las mujeres, o que tiene más de una pelada (enamorado). El Mujeriego. 2. (Andar perro, o andar como perro) Hombre que se encuentra profundamente enamorado. Hombre que acompaña a una mujer a todos lados.</p> <p>Ejemplo 1: ¡Fabián!, anoche te vi en el bar con esa rubia, no seas perro, ¿tú andas saliendo con Ana, no? Ejemplo 2: Pedro anda perro por la man. Juana lo trae perro al man.</p>
España	<p>1. Se utiliza para referirse a alguien listo, astuto, o como calificativo de hombre mujeriego. 2. Que le da pereza.</p> <p>Ejemplo 1: Mira como va ese, como un perro detrás de esa chica. Ejemplo 2: Antonio es tan perro que no hace los deberes, simplemente por pereza.</p>
México	<p>1. Difícil 2. Oficial de policía de tránsito. 3. Insistencia con las mujeres</p> <p>Ejemplo 1: No mames terminar ese video juego está bien perro. Ejemplo 2: Los perros me pararon por manejar ebrio Ejemplo 3: Ese chavo anda de perro con tu novia...</p>

Tabela 1: Elaborada pelos autores com base no *Diccionario Latinoamericano*.

Se buscamos o termo *perrito* no Dicionário Eletrônico da RAE (*Real Academia Española*) observaremos que não há denominação específica, a

informação apresentada está associada ao diminutivo de *perro* e ao *perrito caliente*, ou seja, ao que no Brasil chamamos cachorro quente.

Segundo o mesmo dicionário, **cachorro** é: *1. m. y f. Cría del perro y de algunos mamíferos, como el león, el lobo, el oso, etc.* Notadamente, para fins de embasamento para este ensaio, é necessária a observação de que em países como a Espanha temos *cachorro* para se referir aos filhotes de qualquer mamífero, e não *perrito*, como ocorre na Argentina.

Dessa forma, partindo da análise do texto selecionado e do(s) lexema(s) escolhido(s) para a análise dentro da proposta deste ensaio, podemos organizar vários momentos de atividades, como por exemplo:

A) discutir o texto e explorar os recursos que o acompanham (imagem, nome do jornal etc.) com perguntas, tais como:

1. ¿Qué comprendes de la noticia leída?
2. ¿Qué supones que sea un perrito? ¿Por qué?
3. ¿Sabes de cuál país es el periódico *La nación*?
4. ¿Conoces otras acepciones de la palabra *perrito*?
5. ¿Qué es un cachorro?

B) associar colunas;

C) relacionar os países com a definição;

D) organizar os exemplos junto das acepções;

E) jogo da memória.

O trabalho com essa proposta multimodal permite várias maneiras de proposições de atividades e direcionamento do trabalho com as variedades da língua espanhola.

CONCLUSÃO

No estudo da língua espanhola, seja em curso superior ou em curso de idiomas, há a necessidade de destacar as variedades que compõem o espanhol, não apenas como um box de *Saiba Mais* ou com o pequeno destaque, mas como textos autênticos que facilite o contato dos aprendizes com essa gama lexical que faz parte do estudo da língua.

Com essa proposta, pretendemos aguçar os profissionais da educação em língua espanhola para que se tenha um leque de possibilidades para o trabalho com essas variedades linguísticas. Notadamente, existem várias propostas direcionadas a esse conhecimento linguístico, mas existe a necessidade de integrar as ferramentas tecnológicas que nos são apresentadas com inúmeras possibilidades de atividades.

REFERÊNCIAS

ALCAINE, Azucena Palacios. **Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa**. UAM, 2008. Disponível em:

https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIIMP.pdf Acesso em: 21 set. 2018.

BARBOSA, Cláudia *et al.* Utilização do *Instagram* no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na universidade de Aveiro. **Relatec (Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa)**, 16(1), Vol. 16, núm. 1, p. 21 a 34, 2017. Disponível em: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.1.21>. Acesso em: 29 dez. 2020.

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

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p157>. Acesso em: 28 dez. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

_____. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (DRAE) [Online]. Disponível em www.rae.es. Acesso em: 01 de jul. 2021.

El Diccionario Latinoamericano. Disponível em: <https://www.asihablamos.com/word/palabra/Perro.php> Acesso em: 07 jul. 2021.

GARCÍA, María Lourdes de Miguel. **La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula**. Australia: University of Wollongong, 2005.

KAWACHI, Guilherme Jotto. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. ROCHA; HIBARINO e AZZARI (orgs.) **Revista X**, vol.2, 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43353>. Acesso em: 28 dez. 2020.

LOBATO, Jesús Sánchez. **El español en América**. Universidad Complutense de Madrid, 1993. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

MOLERO, Clara María. **La adquisición del léxico en el aula de E/LE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas**. Instituto Cervantes, Bruselas, 2008.

MORENO DE ALBA, José Guadalupe. (ed.), **Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América**. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 350-56. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH_42_003_203_0.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

SILVA, Carolina Morais R.; CASTRO FILHO, José Aires de; FREIRE, Raquel Santiago. *Instagram* e educação: a aprendizagem significativa de língua estrangeira em contextos não-formais de ensino. **VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018)**. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/44109>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 20 dez. 2020.