

LA RETEXTUALIZACIÓN DE CUENTOS EN CÓMICS: una propuesta de secuencia didáctica en clases de español¹

Bryan Gerdeson Moreira da Silva²
Maria Valdênia Falcão do Nascimento³

RESUMEN

En este artículo, 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 claves: Secuencia didáctica, Retextualización, Enseñanza de lenguas

RESUMO

No presente artigo, 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-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.

¹ Este trabajo es una síntesis del TCC presentado al Curso de Letras Español de la Universidad Federal del Ceará (UFC).

² Graduando do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no período de 2022 – 2024.

³ Professora do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC).

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

1 INTRODUCCIÓN

En un mundo formado por textos, saber leer y comprender géneros textuales es algo imprescindible para que el individuo pueda ejercer su ciudadanía. Estamos rodeados por diversos textos, somos impactados por ellos todos los días, por lo tanto, consideramos que es 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.

En el presente trabajo nos proponemos a relatar nuestra experiencia como becario en el Programa de Residencia Pedagógica, promovido por las instituciones CAPES/UFC, en la edición del año de 2022 - 2024. 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 las ventajas del trabajo con los géneros en clases de lengua extranjera.

La experiencia se desarrolla en un proyecto de intervención, el cursillo que hemos titulado de “Comiczar”. 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, además, transponer las narrativas del cuento al género 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 se ha considerado bastante promisor en la enseñanza de los géneros textuales. En el tópico siguiente, exponemos la metodología utilizada para el minicurso. En este apartado, explicamos nuestra propuesta de secuencia didáctica para la retextualización de los cuentos seleccionados en comics.

2 CONTEXTUALIZANDO EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA UFC

El Programa de Residencia Pedagógica (PRP) es una acción de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*, que tiene como finalidad fomentar proyectos institucionales de Residencia Pedagógica implementados por instituciones de enseñanza superior, con el propósito de contribuir para el perfeccionamiento de la formación inicial de futuros profesores de la educación básica en los cursos de licenciatura.

Tales proyectos institucionales son aplicados exclusivamente en escuelas de la red pública de educación básica, en permanente articulación con las respectivas secretarías de educación o esferas estatales equivalentes. El régimen de colaboración está formalizado por intermedio del Acuerdo de Cooperación Técnica entre la CAPES y la IES.

Segundo el dictamen de la CAPES, cada subproyecto, participante del Programa de Residencia Pedagógica, está relacionado a un núcleo 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 acompañan a los residentes desde el inicio del programa hasta el final, promoviendo encuentros de formación profesional, ruedas de conversa, participación en eventos, momentos de reflexión y socialización de experiencias. La preceptora escolar acompaña hasta el límite de 6 residentes en la escuela campo. Es ella quien define asuntos como: la rutina en la escuela campo, cuáles grupos de alumnos de la escuela serán acompañados por los residentes, entre otras actividades inherentes al trabajo docente. Ya los residentes son los alumnos de la graduación que, tras ser aprobado en un proceso de selección, tendrán 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, 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. Como resultado de nuestras observaciones, constatamos que muchos estudiantes tenían dificultades puntuales en las cuatro competencias comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar, aunque la escritura se destacó cómo el área más problemática.

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, titulado “Comiczar”.

3 EL PROCESO DE RETEXTUALIZACIÓN: ¿EN QUÉ CONSISTE?

A fin de sistematizar la práctica de retextualización de textos orales y escritos, nos proponemos, en este apartado, a explicar la concepción que asumimos sobre el tema. 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

Cuadro 1. posibilidades de retextualización.

Habla	—>	Escrita (Entrevista oral	—>	Entrevista impresa
Habla	—>	Habla (Conferencia	—>	Traducción simultanea
Escrita	—>	Habla (Texto escrito	—>	Exposición oral
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. (Benfica, s/d, traducción nuestra)

En consonancia con esa perspectiva - la retextualización como el pasaje de un género textual para otro -, Matencio (2002) trata la escritura de resúmenes de textos académicos como el producto de un proceso de retextualización. La autora argumenta que, si retextualizar es escribir un nuevo texto con base en un anterior, en este caso, 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 texto. (Matencio, 2002, p. 112, traducción nuestra).

En consonancia con esta perspectiva, las autoras Bouzada, Faria y 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:

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.

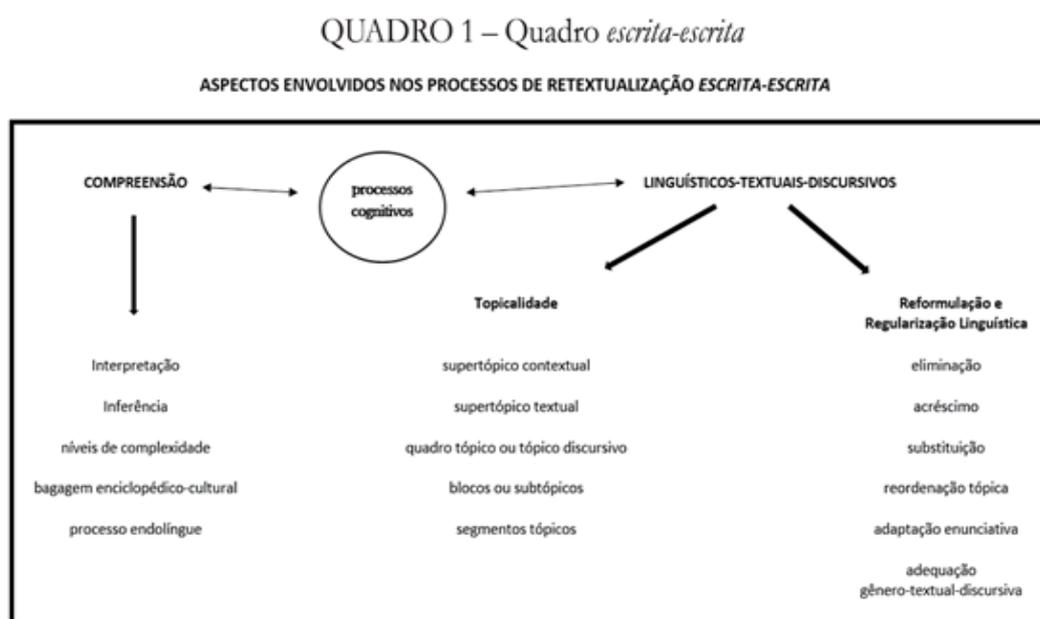
4. Datas para apresentações:
24/10 - 31/10 – 07/11 – 21/11

Fuente: (Bouzada, Faria y Silva, 2013)

Con base en estos aportes teóricos, sistematizamos las concepciones sobre el proceso de *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 en Matencio (2002). Por fin, consideramos la relevancia del proceso de retextualización, en la perspectiva de las autoras, Bouzada, Faria y 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, defendemos que *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.

3.1 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:



Fuente: Dikson (2018)

Para explicar mejor este cuadro, el autor sostiene que existen dos grandes movimientos: el proceso de comprensión y los procesos lingüístico-textuales-discursivos, estos están interrelacionados con los procesos cognitivos. Estos dos grandes movimientos involucran tres bloques así denominados: i) la comprensión, ii) la topicalidad y la reformulación y iii) 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. (Dikson, 2018, p.510 - traducción nuestra)

4 EL CONCEPTO DE SECUENCIA DIDÁCTICA (SD)

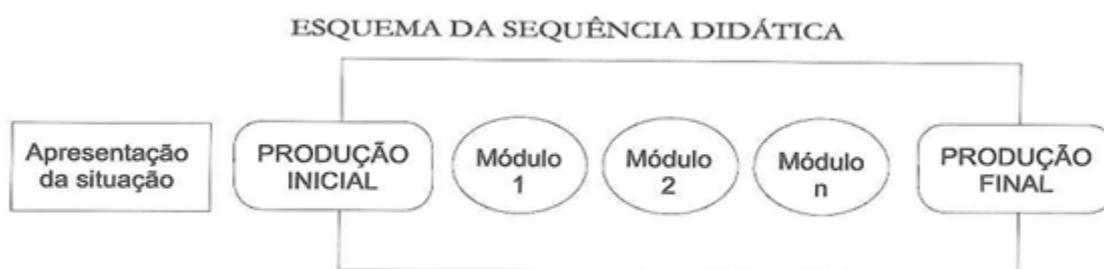
Para tratar sobre la enseñanza de los géneros textuales, recurrimos al estudio sobre secuencia didáctica (SD), de los autores: Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). Estos autores definen una SD como un conjunto de actividades escolares organizadas en módulos con el objetivo de enseñar un género textual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



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, Schnewly, 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 y 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 nuestra propuesta de retextualización de cuentos.

5 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 de español impartidas por la preceptora escolar para los primeros años de la enseñanza media de cuatro diferentes cursos ofrecido a los alumnos: *Segurança no trabalho I*, *Enfermagem I*, *Redes de computadores I* y *Hospedagem I*.

En esta fase 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 la producción del 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). 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. 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 primer y el 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, observamos que los alumnos de las escuelas públicas de Brasil tienen poco tiempo para realizar trabajos escritos que no sean copias de contenidos pragmáticos. A ese respecto, Cassany (2021) nos dice 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 *Proyecto Comiczar* también está pensado en esta misma perspectiva, es decir, no queríamos que los alumnos del cursillo hicieran tareas mecánicas como copias, ejercicios de rellenar huecos y etc. Es importante resaltar que realizamos una 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 realizarla después del contacto de los alumnos con el género cuento y con el proceso de retextualización, o sea, después del primer módulo.

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 planificamos 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	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	Tiempo Espacio Narración Personajes Contexto histórico-social <u>Conceição Evaristo - Maria - Literatura Afro-Brasileira</u>
09/05	Introducción al género cuento	El cuento Hispano Americano El Boom y sus autores Lectura: La Luz es como el agua
11/05	Análisis	Lectura y Análisis: La Luz es como el agua
16/05	Análisis:	Lectura y Análisis: <u>El almohadón de plumas</u>
18/05	Análisis	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	Los orígenes del género cómic Los estilos y tipos de cómics Autores destacados (nacionales e internacionales) Lectura: Cómics cortos variados
08/06	Conociendo cómics de lengua hispana	Lectura y análisis: Mafalda, Gaturro etc
13/06	El lenguaje en los cómics	Planes: abierto, medio, cerrado (detalle), americano Actividad
15/06	El lenguaje en los cómics	Ángulos: normal, plongée, contra plongée, dorsal, cenital, perfil etc Actividad
20/06	El lenguaje de los cómics	Texto: <i>letreiramento</i> , balones, y onomatopeyas Actividad
22/06	El lenguaje de los cómics	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	Lectura y análisis: Clásicos brasileños
03/08	Adaptaciones del libro al cómic	Lectura y análisis: Don Quijote (presentación de la historia)
08/08	Adaptaciones del libro al cómic	Lectura y análisis: Don Quijote (cómic)
10/08	Adaptación del cuento al cómic: La niña de los ojos grandes	Exposición y Análisis

15/08	Festivo	
-------	---------	--

MÓDULO 4: CONSTRUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS CÓMICOS

17/08	Introducción a Las plataformas digitales	Remove bg Canva
22/08	Construcción del cómic: 1ª	Encuadramientos
24/08	Construcción del cómic: 2ª	Elementos y construcción del Cenário
29/08	Construcción del cómic: 3ª	Dibujo y/o construcción de personajes
31/08	Construcción del cómic: 4ª	Adicción de personajes
05/09	Construcción del cómic: 5ª	Elementos adicionales a la historia (enfoque en objetos)
07/09	Festivo	
12/09	Construcción del cómic: 6ª	Inserción de balones
14/09	Construcción del cómic: 7ª	Inserción de texto
19/09	Construcción del cómic: 8ª	Formatación de texto
21/09	Construcción del cómic: 9ª	Últimos detalles
26/09	Exposición	
28/09	Exposición	

Fuente: Elaboración propia

5.1 Detallando la experiencia: la retextualización en la secuencia didáctica

Empezamos este tópico con una reflexión sobre el apartado dedicado a la temática lenguaje y códigos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El documento destaca la utilización del arte como una puerta de entrada a nuevas culturas en que sea posible promover el pensamiento crítico con relación a las temáticas propuestas a los estudiantes. Así como también se propone el protagonismo del estudiante que no solamente asume la postura de apreciador del arte sino también como un creador de ella. Veamos lo que dice la BNCC sobre el protagonismo del aprendiente:

Es en el aprendizaje, la investigación y la práctica artística donde las percepciones y comprensiones del mundo se amplían e interconectan, en una perspectiva crítica, sensible y poética en relación con la vida, que permite a los sujetos estar abiertos a percepciones y experiencias, a través de la capacidad de imaginar y dar un nuevo significado a la vida y las rutinas cotidianas. (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 482 - traducción nuestra)

En este apartado, además de tratar sobre el proceso de retextualización, reflexionamos sobre el tipo de educación que queremos para nuestro país. Creemos que el alumno no es un sujeto pasivo, al contrario, es activo; un sujeto que no solamente observa el arte, sino él es quien la crea. Por lo tanto, cuando planificamos nuestra SD, queríamos que los alumnos tuviesen contacto con las prácticas de lectura. Campos (2018) dice que:

La lectura, según Orlandi (2012), no puede considerarse como una decodificación, en la que se propondrían técnicas que derivarían de conocimientos lingüísticos específicos, pero la lectura es el momento crucial en la constitución del texto, momento que configura el espacio de la discursividad y en el que se establece un modo específico de significado, que el lector comprende. Así, la presencia de la literatura, entendida como arte de la palabra, como “obra abierta” (ECO, 1993 apud ASSOLINI, 2013), se transformó, considerando, en el contexto escolar, lo que antes era visto como un medio para captar un mensaje dado. Es entendido hoy, por diferentes teóricos y estudiosos, como un proceso de constitución de significados en el que el sujeto-lector va más allá de la simple decodificación y toma una posición activa en relación con sus ideas y reflexiones. (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, además, sepan expresarlas. Estos movimientos hacen con que el alumno participe de la clase y tome el lugar de sujeto crítico y reflexivo.

5.2 Los Módulos

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. [...] 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)

En el módulo dos, los alumnos primeramente tuvieron una explicación general sobre la estructura de los cómics. Fue un momento muy importante pues, así como los autores Marcushi (2001) y Dikson (2018) señalan, el aprendiente necesita conocer ambos 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 presentación inicial fueron: Mónica y su Pandilla, Sailor Moon, Heartstopper, Astroboy, Saci y su pandilla, Hunter x Hunter.

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)

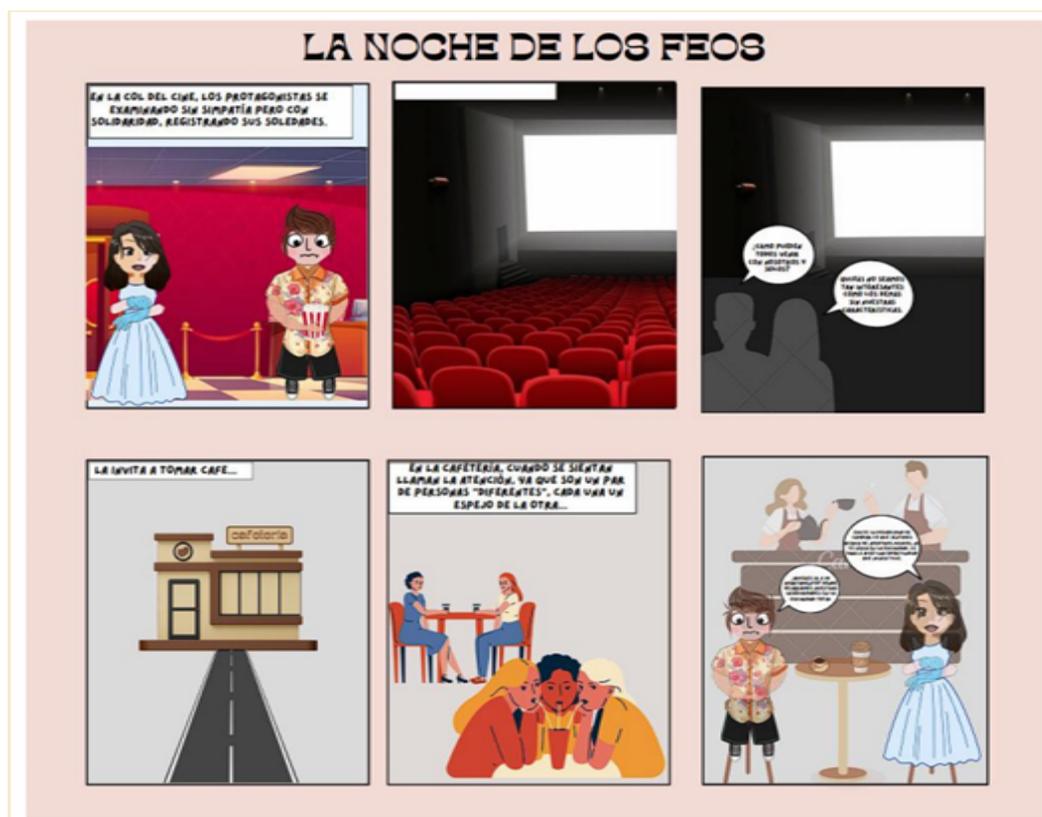
El módulo tres enfatizó la topicalización, es decir, buscar comprender bien las narrativas de un cómic, para eso tuvimos contacto con algunos ejemplares con el interés de analizar este punto en específico. En este módulo, elegimos trabajar con Miguel de Cervantes y su libro *Don Quijote de La Mancha*.

El módulo cuatro fue el último de nuestra SD. Planificamos como iba a ocurrir 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 como también querían dibujar a mano, 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.

Ejemplo de los resultados:

CÓMIC 2: LA NOCHE DE LOS FEOS





6 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.

REFERENCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Editais 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>> Acessado em 21/08/2024

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: < 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 resumen. **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 Díez. 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 Polyphonia**, v. 30, n. 1, p. 13-30, 2019.

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.