

REVISTA ELETRÔNICA DO

Gepele



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

"Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central", de Diego Rivera (1947)



Dossiê

Trabalhos em Linguística Aplicada

Ano VII - Volume 02 - Edição 9 - Janeiro de 2022

ISSN: 2318-0099

Revista Eletrônica do GEPPELE



Dados para catalogação:

Número 09 Volume 02 Ano VII – Jan/2022

ISSN 2318-0099

Publicada em meio eletrônico (<http://www.periodicos.ufc.br/geppele>).
Semestral

Fortaleza/CE
2021.2

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA

Editora Chefe

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

Editores Adjuntos

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

Kátia Cilene David da Silva – UFC

E-mail: katiacilenedavid@yahoo.com.br

Editor Execultivo

Raphael Chaves de Sousa – UFC

E-mail: chavesrapha@hotmail.com

Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática de Ensino e Formação

De Professores de Língua Espanhola – GEPPELE

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Revista Eletrônica do GEPPELE
UFC – Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Extensão
revistageppele@ufc.br

Organizadores da edição:

Maria Valdênia Falcão Nascimento –UFC

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

Kátia Cilene David da Silva – UFC

Formatação e diagramação:

Raphael Chaves de Sousa – UFC

Colaboradores:

Ashley Evelyn Reátegui Saraiva

Jamilly Linhares de Sousa

CAPA

“Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central”

Diego Rivera

1947

Mural

65,3 m x 15,67m²

A obra da capa trata-se de um fragmento do mural intitulado “Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central”, feito pelo pintor mexicano Diego Rivera entre os anos de 1946 e 1947. É a principal obra em exibição permanente no Museu Mural Diego Rivera, localizado no Centro Histórico da Cidade do México. No fragmento, é possível ver o pintor retratado como criança rodeado por figuras emblemáticas da história mexicana. Tal obra foi escolhida para esta edição como um símbolo da pluralidade de pensamentos dos autores envolvidos na construção desta coletânea.

APRESENTAÇÃO

Este número semestral da revista eletrônica do Gepple encerra as edições referentes ao ano de 2021. Com temática livre, esta edição brinda o seu leitor com artigos sobre questões diversas, relacionadas ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e, ainda, traz o relato de duas experiências de regência de sala de aula, no contexto do Programa Residência Pedagógica.

Compõem esta edição seis artigos de autoria de alunos e professores dos cursos de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará. O primeiro artigo, de autoria de Maria Valdênia Falcão do Nascimento e de Maria Gelciana Silva Abreu, descreve uma experiência do estágio supervisionado em uma escola pública de Fortaleza, com foco na utilização de recursos lúdicos como estratégia didática no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE. A prática de regência forma parte do Programa Residência Pedagógica, para a formação inicial na carreira de professor, no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará.

O segundo artigo, de autoria de Dara Hanna Santiago Silva e Germana da Cruz Pereira, trata da essencialidade do trabalho docente com as variedades linguístico-culturais da língua espanhola, no processo de ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Ao longo do artigo, as autoras propõem um trabalho cultural refletido desde uma perspectiva intercultural, que vise o respeito, o reconhecimento e a promoção das variedades linguístico-culturais da língua espanhola, e, ao final, apresentam um relato de experiência didática de como levar esse ideal à prática docente.

O terceiro artigo, de autoria de Vitória Stefanny de Freitas Silva e Valdecy de Oliveira Pontes, no âmbito da iniciação científica – PIBIC, visa averiguar a abordagem do fenômeno da variação linguística por parte do livro didático de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE – “Por el mundo en español”, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas no Brasil. Nesse sentido, os autores examinam as seguintes questões: a) normas-padrão e não padrão; b) mudança linguística; c) condicionamentos linguísticos e extralinguísticos; d) uso de gêneros textuais autênticos; e) contexto pragmático-discursivo.

O quarto artigo, de autoria de Raquel Gabriel da Silva e Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, enfoca a importância do desenvolvimento da oralidade no

ensino de Espanhol como Língua Estrangeira - E/ LE em contexto escolar e, ainda, advoga pela utilização de materiais didáticos funcionais em articulação com o método de ensino utilizado pelo professor. Para além disso, as autoras propõem atividades e estratégias que visam gerar inputs por meio do contato mais preciso do aluno com a língua estrangeira, através da oralidade.

O quinto artigo, de autoria de Maria Auridete da Silva e Maria Valdênia Falcão do Nascimento, relata a experiência das autoras, no âmbito do Programa Residência Pedagógica – CAPES/UFC, no período de 2018 até 2020, em uma escola pública de ensino médio de tempo integral de Fortaleza/Ce. Dessa forma, o artigo detalha os planejamentos de aulas e procedimentos didáticos que tiveram como objetivo ensinar a expressão do passado por meio do pretérito perfeito e do indefinido, utilizando, para tanto, os gêneros *cómic*s e canções.

O sexto artigo, de autoria de Cícero Anastácio Araújo de Miranda, discute a relevância do multiletramento como componente de uma competência comunicativa, dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas e, por consequência, de formação de professores de idiomas, mais especificamente, de Espanhol como Língua Estrangeira. No decorrer do texto, o autor articula contribuições teóricas da Pragmática, dos trabalhos de Wittgenstein (1999) e Rajagopalan (2010), em relação aos trabalhos de Linguística Aplicada de Bordería (2005), Hymes (2009), Gargallo (2010) e Almeida Filho (2011) e, finalmente, do Novo Grupo de Londres (New London Group), com o trabalho de Lemke (2010), repercutido por Rojo (2012).

Ao publicarmos mais esta edição, desejamos que a leitura dos artigos deste dossiê temático contribua para a divulgação e realização de pesquisas no âmbito da língua espanhola, considerando as suas especificidades e as múltiplas perspectivas. Por último, reiteramos o nosso agradecimento aos autores e aos avaliadores que contribuíram para a realização desta edição.

A Comissão Organizadora

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

Kátia Cilene David (UFC)

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

Sumário

EL COMPONENTE LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	5
VARIEDADES CULTURAIS E LINGUÍSTICAS: sua importância para a formação docente em espanhol como língua estrangeira.....	20
O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA <i>POR EL MUNDO EN ESPAÑOL</i>.....	32
MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD DE E/LE EN CONTEXTO ESCOLAR.....	44
EL USO DE CANCIONES Y CÓMICS PARA LA ENSEÑANZA DE ASPECTOS GRAMATICALES EN ESPAÑOL: un informe de prácticas.....	57
OS ESTUDOS DA MULTIMODALIDADE COMO PARTE DE UMA FORMAÇÃO INICIAL INCLUSIVA DE PROFESSORES DE E/LE.....	71

EL COMPONENTE LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Maria Gelciana Silva Abreu (UFC)*

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)**

RESUMEN

Hoy en día ya es sentido común hablar sobre la importancia de las actividades lúdicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como la búsqueda constante del profesor por herramientas para motivar a los alumnos y ofrecerles un proceso de aprendizaje más significativo. El presente trabajo tiene el objetivo de describir nuestra experiencia durante las prácticas supervisadas en una escuela pública de Fortaleza, con foco en la utilización de recursos lúdicos como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza de ELE. Las prácticas forman parte del Programa Residencia Pedagógica del cual participamos, durante nuestra formación inicial en la carrera de profesor, en el Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Ceará. Desde nuestra experiencia, queremos traer a esta discusión la relación entre las actividades lúdicas y el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Para eso, asumimos como marco teórico los aportes de Krashen (1981), sobre la adquisición de segundas lenguas; Dörnyei (2008), quien trata sobre las estrategias de motivación en aula de lenguas y las aportaciones de Sarlé (2008) sobre la relación entre los juegos y el aprendizaje escolar. Inicialmente, reflexionamos sobre la importancia de la residencia pedagógica y de las prácticas supervisadas para la formación docente, para después adentrarnos en los beneficios que la práctica de aprender jugando puede añadir al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por fin, hicimos una exposición de nuestras experiencias durante las clases impartidas con el auxilio de juegos y otras actividades lúdicas.

Palabras clave: Lúdico. Enseñanza de ELE. Motivación en clases de lengua.

RESUMO

Hoje em dia já é sentido comum falar sobre a importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, assim como a constante busca do professor por ferramentas que possam motivar os alunos e lhes oferecer um processo de aprendizagem mais significativo. O presente trabalho tem o objetivo de descrever nossa experiência durante o estágio supervisionado em uma escola pública de Fortaleza, com foco na utilização de recursos lúdicos como estratégia didática no processo de ensino. A prática de regência forma parte do Programa Residência Pedagógica do qual participamos durante nossa formação inicial na carreira de professor, no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará. A partir de nossa vivência, desejamos trazer para essa discussão a relação entre as atividades lúdicas e o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Para isso, assumimos como fundamentação teórica, as contribuições de Krashen (1981), para a aquisição de segunda língua; Dörnyei

* Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC, CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: gelciana@yahoo.com.br

** Doutora em Linguística pela UFC. Professora Adjunta vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

(2008) que investiga sobre a motivação nas aulas de línguas e as contribuições de Sarlé (2008) sobre a relação entre jogos e aprendizagem escolar. Inicialmente, tratamos da importância da residência pedagógica e do estágio supervisionado na formação docente, para depois adentrarmos nos benefícios que o componente lúdico pode agregar ao processo de aprendizagem de uma segunda língua. Por fim, fizemos uma exposição de nossas experiências durante as aulas ministradas com o auxílio de jogos e outras atividades lúdicas.

Palavras-chave: Lúdico. Ensino de ELE. Motivação em aulas de línguas.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas públicas de Brasil siempre ha sido un gran desafío, puesto que parece haber una desvalorización con relación a las demás asignaturas que se imparten en la escuela. Esa impresión ha llegado también a los alumnos. En el espacio escolar, observamos que los estudiantes ponen resistencia cuando el asunto es aprender una nueva lengua, sobre todo tratándose de la lengua española, que todavía sufre con el estigma de que se parece al portugués y que, por eso, cualquiera puede hablarla sin hacer mucho esfuerzo. De esa forma, a nosotros, profesores de español como lengua extranjera (ELE), nos ha tocado buscar formas de tornar el aprendizaje de esa lengua atractivo para los alumnos y que, además de eso, contribuya para que ellos puedan ver la importancia de ese conocimiento para su formación personal y profesional.

Considerando lo antedicho, en este trabajo, vamos a exponer nuestra experiencia en impartir clases de español, en una escuela pública de Fortaleza, y en cómo nos ha resultado más fácil despertar el interés de los alumnos por la lengua española, cuando utilizamos como estrategia de aprendizaje juegos y canciones. Es cierto que estrategias lúdicas despiertan el interés de los alumnos; proporcionan la motivación, la curiosidad y el deseo por aprender aquello que les hace sentirse bien, haciéndoles ver que el proceso de aprendizaje de una nueva lengua puede ir más allá de fijarse en reglas gramaticales.

En la parte inicial del presente artículo, haremos una breve exposición de la importancia del Programa Residencia Pedagógica (PRP) y sus impactos para la formación docente en Brasil, asimismo abordaremos la relevancia que tienen las prácticas supervisadas en dicha formación.

Antes de adentrarnos en nuestro informe de experiencia, reflexionamos sobre los aportes teóricos de Krashen (1981) en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. También discutiremos sobre la importancia de la motivación en las clases de lengua extranjera, con base en las aportaciones de Dörnyei (2008) y Schütz (2003), y, enseguida, nos basamos en Sarlé (2008) para discutir acerca de la utilización del juego en el proceso de aprendizaje. Por fin, detallamos las clases que hemos dictado con la utilización de recursos lúdicos en aulas de lengua española.

2. LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS Y LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

En la Universidad Federal de Ceará (UFC), las prácticas supervisadas son parte obligatoria y fundamental del plan de estudios de las licenciaturas. El manual de prácticas del Curso de Letras Español, de 2015, afirma que el objetivo del período de prácticas es ofrecer al estudiante un conocimiento práctico de las funciones profesionales a las cuales se dedicará tras terminar su formación inicial. Tratándose de un estudiante de Letras, la experiencia del período de práctica es

imprescindible, pues la realidad de una escuela es muy distinta a lo que el alumno vivencia en la universidad. Concluir el curso de grado teniendo conciencia de ese aspecto contribuye para una formación mucho más humana y cercana a la realidad que nos espera afuera.

Para Scalabrin y Molinaria (2013, p. 1), “el período de práctica es una oportunidad de aprendizaje por medio del ejercicio de las funciones referentes a la profesión que se va a ejercer en el futuro y que añade conocimientos prácticos a los teóricos aprendidos en el curso”¹(traducción nuestra). En consonancia con los autores, consideramos la práctica bajo supervisión parte importantísima de la formación de un estudiante de licenciatura. Llevar al discente a su campo de actuación, acercarlo a la realidad de su profesión, enriquece su formación y le da más seguridad a la hora de salir de la universidad para empezar sus actividades profesionales. Conviene resaltar la explicación de Scalabrin & Molinari (2013, p.1, traducción nuestra) sobre el papel de la práctica supervisada,

La práctica supervisada proporciona al licenciando el dominio de instrumentos teóricos y prácticos imprescindibles para la ejecución de sus funciones y tiene por finalidad, beneficiar la experiencia y promover el desarrollo, en el campo profesional, de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante el curso en la institución de enseñanza superior, además de favorecer, por medio de diversos espacios educacionales, la ampliación del universo cultural de futuros profesores.²

Durante la vida académica, los alumnos tienen acceso a las teorías sobre el proceso de enseñanza, asimismo, hay algunas asignaturas que tratan de acercarnos un poco más a lo que sería la realidad de impartir una clase. Sin embargo, no es lo mismo presentar a los colegas y al profesor un seminario donde intentamos reproducir lo que sería una clase, que realmente vivir esta experiencia en una escuela con un grupo de alumnos que son la verdadera representación de lo que vamos a encontrar cuando salgamos de la universidad, y eso fue lo que nos proporcionó el PRP.

El Programa Institucional de Bolsas para Residencia Pedagógica – PRP ha sido una iniciativa del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC), por medio de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), cuyo objetivo es valorar y mejorar la formación de profesores para la educación básica. Cuenta con la participación de universidades para el desarrollo del programa juntamente con las escuelas públicas de nivel fundamental y medio.

En su primera edición, la RP inició sus actividades en el segundo semestre del año 2018, destinado a los alumnos de las licenciaturas que ya habían cursado por lo menos la mitad del curso de grado. Los alumnos con interés en participar del programa tuvieron que inscribirse y presentar una carta de interés. Tras empezar la residencia, tuvimos nuestras actividades divididas en dos momentos: en una primera etapa, observamos las clases impartidas por el profesor preceptor, responsable por el grupo de residentes en la escuela campo, para que, en una etapa posterior, a partir de lo observado, pudiéramos nosotros mismos planificar e impartir clases

¹ No original: O estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos.

² No original: O estágio supervisionado proporciona ao licenciando o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções e visa beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições de ensino superior, além de favorecer, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores.

según las orientaciones recibidas.

De acuerdo con la Ley n° 11.788, que dispone sobre el período de prácticas en las licenciaturas, ese período objetiva la preparación para el trabajo productivo y el aprendizaje de competencias propias de las actividades profesionales. Busca al desarrollo del educando para la vida y el trabajo. Eso es justo lo que nos ha proporcionado la RP, una experiencia que ha enriquecido muchísimo nuestra formación con la oportunidad de una vivencia práctica de lo que aprendimos en la teoría a lo largo de nuestra formación académica.

3. CONCEPTOS EN EL CAMPO DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS Y LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE ELE

En el campo de adquisición de segundas lenguas algunos conceptos son fundamentales para dar respuesta a la complejidad que caracteriza al proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2). Entre estos conceptos, destacamos los procesos de adquisición y aprendizaje.

Esos procesos son explicados en la teoría formulada por Stephen Krashen, un experto en lingüística norteamericano. El investigador ha desarrollado su teoría basado en las siguientes hipótesis: Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje, Hipótesis del Orden Natural, Hipótesis del input y la Hipótesis del Filtro Afectivo. Sin embargo, para este trabajo nos atentaremos a las Hipótesis de Aprendizaje-Adquisición y la del Filtro Afectivo.

La primera hipótesis de Krashen (1981), sobre la cual nos vamos a detener, trata de considerar la diferencia entre los procesos de adquisición y aprendizaje de un idioma. El autor afirma que el proceso de aprendizaje es algo consciente y sistemático, basado en estudios formales, o sea, el estudiante tiene conciencia de su proceso de aprendizaje, planea sus estudios para después aplicarlos en determinados contextos; sin embargo, el proceso de adquisición es algo natural, similar a lo que ocurre con los niños en su lengua materna. Podemos decir que ese proceso de aprendizaje natural ocurre cuando alguien es expuesto al idioma, por ejemplo, cuando un individuo va a vivir en otro país y, sin ningún conocimiento previo del idioma, lo adquiere por la necesidad de comunicarse.

Al considerar los presupuestos de Krashen (1981), Schütz (2003) muestra ejemplos de lo que sería el proceso de adquisición y de lo que sería el de aprendizaje. El primero se puede ejemplificar con el caso de un individuo que se va a vivir al exterior, sin nunca haber tenido contacto con el idioma de aquel lugar, y logra un grado de fluencia en el idioma muy cercano al que tiene en su lengua materna; en este caso, la adquisición se dio por el contacto directo del individuo con el medio en el que se insertó. Para el proceso de aprendizaje, damos como ejemplo los graduandos en Letras. Los estudiantes reciben larga instrucción sobre la lengua que quiere aprender durante su período de formación, sin embargo, observamos que, muchas veces, esos estudiantes aunque en niveles avanzados se enfrentan a dificultades para comunicarse en el idioma que han estudiado por años.

Podemos decir que al utilizar en nuestras clases estrategias como canciones, diálogos o el uso de las expresiones idiomáticas que son propias de la lengua española, estamos acercando nuestros alumnos a un habla real y significativa, por lo tanto, facilitándoles el proceso de aprendizaje. El acto de jugar facilita al alumno fijarse en conocimientos sobre la lengua, aun cuando la gramática y sus reglas todavía no se les hayan sido presentadas. Es lo que afirma Malgren (2011, p.2),

Casi todos los profesores están de acuerdo en que para ayudar a los alumnos a adquirir una lengua nueva hay que usar el juego como método de aprendizaje; dichos juegos pueden consistir en actuar, jugar y cantar. Los profesores tienen la sensación de que el juego es importante y que facilita el aprendizaje. El conocimiento de la nueva lengua se fija en la mente de los alumnos sin que haga falta describir las estructuras ni la gramática.

La siguiente hipótesis de Krashen que nos interesa explotar en nuestro trabajo trata del filtro afectivo. Al formular esta hipótesis, el autor señala los maleficios de la ansiedad en el proceso de aprendizaje. Según Castillo (2002, p.20, traducción nuestra), “la ansiedad es un sentimiento desagradable de miedo, aprehensión, caracterizado por tensión que deriva de la anticipación del peligro, de algo desconocido o extraño”¹. La explicación de Castillo (2002) nos ayuda a entender la importancia de proporcionar un ambiente relajado en el aula, lo que podemos conseguir al insertar estrategias lúdicas en nuestras clases.

El filtro afectivo está relacionado al nivel de ansiedad durante el proceso de adquisición y aprendizaje del nuevo idioma. Cuanto más alto es el filtro afectivo más dificultad el alumno tendrá para aprender, mientras que cuanto más bajo sea el filtro afectivo, más se conseguirá una mejor comunicación en el nuevo idioma. Cuanto más alto el filtro, más nervioso el alumno se pone, y aunque tenga un buen dominio del contenido, puede no conseguir expresarse con éxito. En este caso, la dificultad en el desempeño del alumno no está en la relación con el conocimiento lingüístico, sino con su condición psicológica, por eso es importante que el profesor utilice recursos para disminuir el nivel de ansiedad de los alumnos y conseguir que ellos se sientan seguros para comunicarse en el idioma. Las actividades lúdicas además de que son un excelente recurso en el proceso de enseñanza, también pueden ayudar al alumno a controlar el filtro afectivo, pues al encontrarse involucrado en un juego, uno se porta de manera más natural y relajada, lo que permite bajar los niveles de ansiedad.

Al reflexionar sobre estas hipótesis presentadas por Krashen, podemos decir que la presencia del lúdico en las clases de lengua extranjera, por ejemplo, por medio de la utilización de recursos como canciones, audios con diálogos reales en la lengua, juegos y otras actividades lúdicas promueven un acercamiento del alumno al idioma, favoreciendo el aprendizaje de las diferentes habilidades comunicativas. Los recursos lúdicos son excelentes herramientas en lo que se refiere a mantener los niveles de ansiedad bajos. De esa forma, podemos interaccionar con los demás de forma más libre y ellos pueden aprehender el contenido sin la presión que uno siente por “tener que aprender”, y el aprendizaje fluye de una forma más natural, sin tantas preocupaciones y miedo a equivocarse.

Otro aspecto importante que queremos destacar consiste en cómo motivar a los alumnos para el aprendizaje. Tener alumnos motivados y con ganas de aprender y participar en las clases es el sueño de cualquier profesor, sin embargo, esta no es una tarea muy fácil como afirma Scheidcker y Freeman (1999 apud DÖRNYEI, 2008), al decir que la motivación es, indudablemente, la cuestión más compleja y el mayor reto al que se enfrentan los profesores en la actualidad. En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, muchas veces el profesor encuentra fuertes obstáculos, como, por ejemplo, la falta de interés del alumno por la lengua extranjera, hecho que en la mayoría de los casos es debido a que el alumno piensa que no le hace falta aprender porque aquel idioma no es relevante para su desarrollo personal y

¹ No original: Ansiedade é um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho.

profesional. Le importa al profesor buscar herramientas de aprendizaje que puedan ayudar a despertar el interés de sus alumnos y que funcionen como un factor motivador para ellos. Una herramienta importante para cumplir esa función, sin duda, son los juegos. Conforme nos afirma Morales et al (2000, p. 160),

Los juegos son una forma de evitar la falta de motivación y de interesar a los alumnos en el uso de lo aprendido. El juego relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno, ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma, que se convierte en vehículo de comunicación con un propósito lúdico.

Según Dörnyei (2008), la motivación está relacionada con un aspecto básico de la mente humana y desempeña un papel fundamental para el éxito o el fracaso de una situación de aprendizaje. La motivación está directamente relacionada a la necesidad de cada persona, y en lo que se refiere a aprender un nuevo idioma, eso no es diferente, ya que los factores que pueden influenciar una persona y motivarla provienen, muchas veces, de la necesidad por cuestiones laborales, por interés en comunicarse con nativos, o por el simple hecho de tener ganas de conocer una determinada cultura.

Según Vygotski (1991), el avance en el aprendizaje de los alumnos depende del abordaje que se emplea en el proceso de enseñanza. Es necesario no solo poner foco en la necesidad que ellos tienen en aprender, sino que hay que buscar formas para que el proceso no se vuelva un fardo para el alumno, pues de lo contrario, aunque tenga conciencia de su necesidad, la desmotivación y falta de incentivos tornarán el proceso muy penoso y probablemente sin éxito.

Partamos, pues, del juego; tratemos de que nuestros alumnos alcancen sus objetivos a partir de lo que más les atrae: el juego. Demos a todas nuestras actividades, si es posible, un carácter lúdico que las haga motivantes. Debemos olvidarnos un poco de esa idea tradicional que relaciona el juego con el patio, e intentemos llevar el juego a nuestras aulas. (MOLINA, 1997, p.347)

Además de la advertencia de Molina (1997), llamamos la atención para Schütz (2003), quien apunta tres tipos de motivaciones que pueden llevar a una persona a querer aprender un nuevo idioma y, en todos los casos, el punto clave es siempre el deseo de satisfacer una necesidad: i) **la motivación interna** - según el autor, el ser humano es un animal social por naturaleza y tiene necesidad de relacionarse con otros. El deseo de integrarse es el principal factor interno para sus actos. Schütz (2003) cita el ejemplo de un individuo que está insertado en un ambiente en el cual se habla un idioma diferente al suyo. En esta situación, la persona demuestra gran interés por aprender la L2 y poder comunicarse con la gente a su alrededor; ii) **la motivación externa** - en este caso, el autor afirma que el ambiente de estudios es el elemento que de hecho lo motiva a aprender. Es importante señalar que, las clases con muchos alumnos acaban no favoreciendo el aprendizaje, y, consecuentemente, aleja al alumno; iii) **la motivación directa** - por esa perspectiva, el aprendizaje de un idioma funciona como un intermediario para satisfacer una necesidad más grande. Un ejemplo de ese tipo de motivación: cuando un estudiante de computación, que es un área en la cual el inglés es la lengua dominante, busca aprender el idioma, lo hace no porque tenga ganas de aprenderlo, sino porque necesita del idioma para poder avanzar en sus estudios.

La teoría de Stephen Krashen sigue importante en las investigaciones que toman como eje el campo de segundas lenguas. A continuación, trataremos con más

detalle sobre el uso del componente lúdico en aulas de LE.

4. EL COMPONENTE LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA

Vygotsky (1984 apud DALLABONA, 2004, p.6) atribuye relevante papel al acto de jugar en la constitución del pensamiento: “Jugar es esencial en la construcción de la autonomía del niño, pues, es jugando que el niño revela su estado cognitivo, visual, auditivo, táctil, motor, su forma de aprender y de entrar en una relación cognitiva con el mundo”.¹

En consonancia con esa perspectiva, para Sarlé (2008), al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta y también construir conocimientos nuevos; el juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse, cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social.

Nos percatamos así que las actividades lúdicas están presentes desde los primeros años de vida, y estas contribuyen para el desarrollo cognitivo y social del niño, permitiéndole aprender, conocer e interactuar con el mundo a su alrededor. Si observamos los teóricos citados en este trabajo, todos ellos nos apuntan la importancia del lúdico en la educación y en la formación de profesor. En cada libro o artículo sobre ese tema que hemos investigado, el juego aparece como un facilitador en este proceso, ya que permite al aprendiente acercarse al objeto de estudio de una forma ligera y placentera, disminuyendo así la tensión que uno crea cuando está en una situación de aprendizaje.

Cuando se está aprendiendo una nueva lengua, un niño lo hace de forma más natural, sin preocupaciones o cuestionamientos, mientras que un adolescente o un adulto crea muchas expectativas, y acaba por exigirse demasiado, ya que tiene mucho miedo a cometer errores, lo que contribuye para crear una situación desagradable para él. Al introducir las actividades lúdicas en el aula, el profesor crea un ambiente más tranquilo, pues da espacio a risas, como suele ocurrir en un juego de trabalenguas, donde casi todos en algún momento se equivocan, pero nadie pone importancia al error, sino les interesa el proceso de interacción y todos acaban por aprender nuevas palabras de una forma más divertida.

Sobre la importancia del componente lúdico en el aula, concordamos con Benítez (2008). El autor sostiene que,

El componente lúdico puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos en cuanto que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede servirnos de estrategia afectiva puesto que desinhibe, relaja, motiva; de estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula [...]. (BENITEZ, 2008, p.3)

La Real Academia Española presenta la siguiente definición para lenguaje: “facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros signos”². Sabemos que el lenguaje implica mucho más que eso, sin embargo, podemos utilizar esa definición más simple para demostrar que, siendo el juego un facilitador a la hora de expresar y comunicarse, jugar con el

¹ No original: Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo.

² Real Academia Española - <https://dle.rae.es/lenguaje?m=form>

lenguaje seguramente ayudará al alumno en su proceso de aprendizaje.

Yagüello (1996) resalta la función del lúdico en el aula. Según esta investigadora,

Todo locutor ejerce una actividad metalingüística inconsciente, aunque sólo fuera porque todo acto de habla representa una serie de elecciones que remiten a un código. Ahora bien, hay un campo en el cual esta actividad metalingüística se revela muy particularmente, es el del juego; juego de palabras, juego con las palabras, juego sobre las palabras, juego verbal bajo todas sus formas: retruécanos, jeroglíficos, charada, contraposiciones burlescas de letras, pies forzados, canciones infantiles, adivinanzas, palabras entrecruzadas, anagramas, etc., en fin, todas esas manifestaciones de la palabra que dan testimonio en los locutores de una lingüística innata, intuitiva, pues jugar supone que se conozcan las reglas y el modo de eludirlas, explotando la ambigüedad que caracteriza a las lenguas naturales, así como la creatividad que ellas autorizan. (YAGÜELLO, 1996, p.6).

Como podemos ver, las palabras son una fuente inagotable para los juegos, lo que hace que sean numerosas las posibilidades de utilización del lúdico en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. El profesor puede hacer uso de innúmeros recursos lúdicos que faciliten el aprendizaje de los saberes que el aprendiente necesita dominar para desempeñarse en la lengua meta. A continuación, detallaremos las clases que hemos impartido durante nuestras prácticas como residente en la escuela campo.

5. EL COMPONENTE LÚDICO EN LAS CLASES DE ELE: INFORME DE PRÁCTICAS

Las clases que vamos a relatar en este trabajo fueron parte de un curso libre de lengua española impartido en una escuela pública de enseñanza media de Fortaleza/Ce, para alumnos de primer año. Conviene aclarar que, en el PRP, los residentes deben planear y ejecutar un proyecto de intervención didáctica. Así que, para cumplir con este objetivo, inicialmente, al llegar a la escuela campo, nos dedicamos a observar las clases de español que nuestra preceptora impartía para la enseñanza media. Nuestro foco era detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos y, tras hacer el diagnóstico, propusimos un curso con énfasis en la enseñanza del léxico y de la gramática española.

Al iniciar la planificación del referido curso, tuvimos algo de dificultad por los horarios, pues los alumnos tendrían que quedarse en la escuela después de sus horarios de clases regulares, así que teníamos que ofrecerles algo que realmente les llamara la atención, algo que despertara su interés, pues estaban en la escuela desde las siete de la mañana hasta las diecisiete, y, todo lo que querían era irse a casa. Con este problema en mente, empezamos a pensar en cómo motivarlos a quedarse en aula después del horario. De esta indagación surgió la idea de ofrecer un curso basado en actividades lúdicas, que, como ya hemos visto, es un recurso muy atractivo y bien aceptado por los alumnos y que, además, ofrece muchos caminos para la enseñanza y el desarrollo natural del alumno en la lengua meta.

Tras decidir trabajar con el lúdico en nuestras clases, empezamos a planearlas. Teníamos dos clases en la semana y, durante el planeamiento, decidimos dividir las de la siguiente forma: los miércoles, los contenidos eran temas de gramática y léxico; ya en las clases del viernes, proponíamos actividades lúdicas para reforzar y fijar el contenido estudiado. A través de juegos, canciones y por medio de presentaciones expositivas de temas culturales, logramos encontrar una

forma que ayudara a los alumnos a fijar mejor la gramática y el léxico aprendidos. Otro factor al cual también pusimos atención fue la edad y las preferencias de nuestros alumnos, el gusto musical y el nivel de conocimiento en el idioma, pues al tratarse de un público muy joven, deberíamos llevar a las clases un contenido que les llamase la atención y les despertase el interés por participar en las actividades. Hernández y Silva (2020, p. 4) ponderan que,

Por otro lado, los juegos lúdicos motivan al estudiante en su aprendizaje, permitiendo al educador verificar el éxito en ese proceso. Es importante que el profesor sepa cómo ponerlas en práctica en sus clases. Para ello, debe conocer la realidad del estudiante, cuáles son sus preferencias en lo lúdico para que haya una comprensión mejor de los contenidos, con acciones que le guste al estudiante.

Concordamos con los autores sobre la importancia de conocer la realidad del estudiante, ya que, si pensamos en un aprendizaje significativo, debemos exponer el alumno a situaciones similares a las que en realidad nos pasa en la vida cotidiana. A continuación, detallamos las clases que hemos impartido con la utilización de recursos lúdicos.

5.1. Clase 1 – El juego de adivinanza

La adivinanza fue una de las actividades lúdicas que hemos elegido para trabajar en nuestras clases, pues además de que es un juego muy divertido, estimula al alumno a pensar y genera en ellos una gran curiosidad, lo que hace que ellos estén siempre atentos a cada información repasada. Hemos utilizado esa estrategia más de una vez en nuestras clases, pero vamos a relatar aquí clases cuyo objetivo ha sido desarrollar los conocimientos de los alumnos sobre el vocabulario y la cultura española. Destacamos especialmente los procedimientos y las actividades lúdicas seleccionadas.

En la primera clase, con el uso de esa estrategia, presentamos a los alumnos los países hablantes de la lengua española, lo que ha sido una sorpresa para ellos, pues no sabían que eran tantos. Llevamos a clase los dibujos de las banderas, presentamos los gentilicios, hablamos un poco de cuestiones geográficas y culturales de los países, como algunas fiestas y conmemoraciones bien tradicionales y que los representan mundo afuera. Seleccionamos diez de esos países e hicimos unos papeles, en los cuales aparecía una característica de cada uno, y, en otros diez papeles, pusimos los nombres de los países con la frase: *Yo soy + el nombre del país*. Luego entregamos a cada uno de los alumnos los papeles y pedimos para que ellos caminaran por el aula y encontraran sus parejas.

Tras explicar la actividad y el funcionamiento del juego, hicimos una rueda y pedimos que el alumno que estuviera con un papel en que hubiese una descripción empezara el juego leyéndola. Luego, preguntamos a los demás si sabían de qué país se trataba, y, enseguida, si las parejas estaban correctas, si sí, seguían juntas, si no, se separaban y se iban encontrando, al paso que el juego avanzaba. Consideramos estas actividades importantes para involucrar de una forma empática a los alumnos, ya que, según Dörnyei (2008), el aprendizaje de idiomas es un evento profundamente social que requiere la incorporación de una amplia gama de elementos de la cultura de la L2.

El objetivo de esta clase fue, además de trabajar con los alumnos algo de la cultura de países hispanohablantes, mostrarles la cantidad de países que hablan el idioma español, empezando por nuestros vecinos, y, haciéndoles reflexionar acerca

de la lengua española en el escenario mundial, tanto en la esfera económica cuanto académica, de esa forma, pusimos énfasis en la importancia de aprenderlo. Estudiar los contenidos por medio de un juego fue una forma de traer a los alumnos al diálogo en la clase, fue un momento de mucha práctica y reflexiones y, aunque tenían poco conocimiento del idioma, principalmente con respecto a la oralidad, ellos intentaron hablar en el idioma. Pudimos ver todo el empeño que dedicaron, aceptaron muy bien la clase, se propusieron a leer los papeles, hicieron muchas preguntas, y algunos hasta añadieron otras informaciones acerca de los países.

5.2. Clase 2 – Las expresiones idiomáticas

Cada idioma posee sus propias expresiones idiomáticas, ellas forman parte de la riqueza lingüística y cultural de cada uno. Trabajar con las expresiones idiomáticas es traer a la clase hablas reales, es permitir que los alumnos tengan un contacto con una forma de hablar que es característica y única del idioma que están aprendiendo.

Como siempre, en esta clase, intentamos ofrecer a los alumnos un aprendizaje basado en formas auténticas de expresión oral. Decidimos introducir expresiones idiomáticas en una clase de vocabulario en que los alumnos estudiaron sobre las partes del cuerpo humano. Lo primero que hicimos fue explorar en el aula el vocabulario relacionado al cuerpo humano. Para eso, pusimos carteles con dibujos del cuerpo en la pizarra y preguntamos si ellos conocían el nombre de alguna parte, si sabían cómo decirlo. Luego, entregamos hojas con dibujos para que intentaran poner los nombres de las partes que conocían. Tras conceder tiempo para que los alumnos contestaran la tarea, la corregimos juntos en una puesta en común. Aprovechamos la actividad para también reanudar, ejemplificar y poner atención a la pronuncia.

En la clase siguiente, propusimos una actividad en la que jugamos con las expresiones idiomáticas que tenían en su composición alguna parte del cuerpo (estar hasta las narices, no tener ni pie ni cabeza, hablar por los codos, levantarse con el pie izquierdo, etc.). Repartimos entre los alumnos una hoja con todas las expresiones y pedimos que intentaran identificar el significado. Después hicimos una rueda, sorteamos una expresión y un alumno para que dijera si había logrado identificar el significado y si conocía alguna expresión en portugués que tuviese un significado similar.

Consideramos que fue una clase de mucho diálogo, pues es un asunto que llama la atención y despierta la curiosidad de los alumnos, ya que los ponen a pensar, a buscar sentido para las expresiones, además de intentar hacer comparaciones y buscar equivalencias en su lengua materna. Este juego, además de ayudar al momento de fijar un contenido lexical, también motiva al alumno a participar más en las clases. Ellos se ponen muy participativos, hacen preguntas, piden más contenidos, quieren saber de otras expresiones y acaban incorporando lo aprendido a su día a día. Pudimos observar que, tras esas intervenciones didácticas, en las clases siguientes siempre veíamos que al hablar con un colega los alumnos utilizaban mucho de lo que ya habíamos visto en las clases. Era común verlos llamar al otro de *guapo*, *güero*, etc.

5.3. Clase 3 - Las canciones

Un clásico en las clases de lenguas son las canciones. Podemos utilizarlas con diversas finalidades, como, por ejemplo: para aprender vocabulario y verbos,

para desarrollar la oralidad, la comprensión auditiva y mucho más. Las canciones siempre son muy bien aceptadas por los alumnos, pues proporcionan una forma muy placentera de aprendizaje. Al escuchar una canción que nos gusta, nos ponemos relajados y felices, ese relajamiento nos permite una mejor conexión con los demás y baja la ansiedad y el filtro afectivo, lo que favorece el aprendizaje de una nueva lengua (Krashen, 1981).

Sobre el uso de las canciones, según Riddiford (1999 apud GANTZEL, 2014, p.5, traducción nuestra) la canción promueve un ambiente relajado, lúdico y con bajo estrés, lo que es muy propicio al aprendizaje de idiomas, pues minimiza el impacto de los efectos psicológicos que bloquean el aprendizaje¹. Ya Murphey (1999 apud GANTZEL, 2014, p.5, traducción nuestra) nos dice que “el lenguaje aprendido por medio de una canción puede ser asimilado más naturalmente, en mayor cantidad y con alto nivel de fijación”². Concordamos con los autores mencionados y, con base a esta perspectiva, buscamos **introducir el género canción como recurso lúdico potenciador del aprendizaje**.

En una de nuestras clases, llevamos la canción “Mamita” del grupo musical de pop latino y reggaetón, CNCO. Es un grupo formado por jóvenes y que tiene un estilo musical muy actual y bien conocido por los jóvenes. La llevamos con intención de trabajar verbos en presente de indicativo, pero acabamos explorando muchas otras cosas, pues la canción trae expresiones como *jugar la suerte*, *tocar la lotería*, además de palabras con doble sentido, como el propio nombre de la canción *Mamita*, que es el diminutivo de mami, pero en un lenguaje coloquial, entre los jóvenes, puede tener un significado parecido con el “mina” del portugués. La presencia de dichas palabras y expresiones les llamó mucho la atención, lo que nos ha permitido ir más allá de un aprendizaje de las formas verbales. Los alumnos estuvieron muy activos y participativos en esta clase, lo que pudimos observar por las preguntas que hacían. Morales et al (2000) nos brinda una importante reflexión sobre el uso de canciones en clases de lenguas,

Las canciones constituyen un tipo de actividad que cuenta con una gran aceptación entre los alumnos y ofrece unas enormes posibilidades de explotación si se logra evitar que el alumno sea un elemento pasivo que únicamente de deleite escuchando. La canción es un valioso ejercicio de asimilación de estructuras. El alumno que aprende una canción en cualquier lengua extranjera la incorpora a su vida si esta le gusta, cosa que no ocurre con cualquier otro ejercicio que se practique en la clase. (MORALES et al. 2000, p. 161)

Nuestros alumnos estaban en el primer año de la enseñanza media, o sea, son muy jóvenes, así que intentamos siempre llevar canciones de cantantes o de grupos musicales de la actualidad, que están más en los medios de comunicación. Nuestro intento es que ellos pudieran tener acceso más fácil por medio de las redes sociales. Algunas veces les pedimos que indicaran una canción que ya conocieran. Al llevar una canción a clase, intentábamos explorarla lo máximo posible proponiendo diferentes actividades. Además de pedir para que ellos, tras escuchar la canción, rellenaran los huecos con las palabras que faltaban, también analizamos el vocabulario, siempre preguntando si había alguna duda sobre el significado.

¹ No original: RIDDIFORD (1999) afirma que: “A música promove um ambiente relaxado, lúdico com baixo estresse, o que é muito propício para a aprendizagem do idioma, pois minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem.”

² No original: Segundo MURPHEY (1999), a linguagem aprendida por meio da música pode ser assimilada mais naturalmente, em maior quantidade e com alto nível de fixação.

Luego pedíamos que cantáramos la canción, y esa era una de las partes que a ellos más les gustaba. Íbamos despacio para que pudieran escuchar bien la pronunciación, y enseguida cantábamos al ritmo de la canción. Al fin, las clases con canciones siempre eran un éxito, siempre y cuando si la canción elegida hacía algún sentido para ellos, si lograban de alguna forma conectarse a ella, por eso es importante poner atención al momento de elegir ese recurso para llevar a clase. Es necesario llevar en consideración sobre todo el grupo de alumnos, la edad, los intereses, el grado que poseen en el idioma, etc.

5.4. Clase 4 - El juego campo minado

La última clase que vamos a relatar, pero no menos importante, es una clase en que utilizamos el conocido juego campo minado. Hemos decidido relatar esta clase, porque queríamos exponer la utilización de un juego en que aparece la competición. Los alumnos responden muy bien a cualquier clase con la utilización de actividades lúdicas. Pudimos observar que, cuando el asunto es competir, eso se vuelve aún más evidente. Cuando lo que está en juego es ganar, no importa si se ganará premios o no, lo divertido para ellos es competir. Ese tipo de actividad también acerca más a los alumnos, pues despierta en ellos un espíritu más que competitivo, y consecuentemente, los ponen más cooperativos y organizados. Los equipos se ponen en sintonía y la atención es el doble para no perder ninguna regla del juego. Por otro lado, el contenido de clase, objeto fundamental para obtener éxito en el juego, también se vuelve más significativo. Concordamos con Macedo (2015) para quien,

Competir implica hacer elecciones, saber ganar o perder, aceptar límites. En una situación de juego de reglas, por ejemplo, competir y cooperar mantiene relaciones de reciprocidad o de respeto mutuo. El objetivo de quien juega es ganar al adversario, eso requiere aprender a hacer buenas elecciones, anticipar y corregir errores, tornarse más cuidadoso y atento. (MACEDO, 2015, p.1)¹

Utilizamos el juego campo minado para trabajar la fijación del vocabulario de partes de la casa y los objetos que se puede tener en cada sitio. Hicimos un cartel grande donde pusimos dibujos de bombas y los nombres de las partes de la casa cubiertos por un número, pusimos el cartel en la pizarra y en cada lado, dibujamos un cuadro que representaba la casa de cada grupo. Sobre una mesa, pusimos diversos dibujos de objetos. Luego dividimos la clase en dos grupos, cada grupo tenía derecho a elegir un número, si en el número elegido hubiera una bomba, el grupo perdía la vez, pero si hubiera el nombre de una parte de la casa, el grupo tenía un tiempo para coger en la mesa un objeto que se podía poner en aquella parte (ejemplo: al salir el nombre dormitorio, ellos podían coger el dibujo de una cama y pegar en la casa correspondiente al grupo). Para marcar punto, además de coger un objeto correctamente, ellos tenían que escribir al lado del dibujo el nombre del objeto.

Fue una clase muy agitada y de muchísimo provecho. Los alumnos se pusieron muy atentos, no solo al juego sino también al contenido que estábamos trabajando, ellos estudiaron con anticipación todo el vocabulario que habíamos visto

¹ No original: Competir implica fazer escolhas, saber ganhar ou perder, aceitar limites. Numa situação de jogo de regras, por exemplo, competir e cooperar mantêm relações de reciprocidade ou de respeito mútuo. O objetivo de quem joga é ganhar do adversário. Isso requer aprender a fazer boas escolhas, antecipar e corrigir erros tornar-se mais cuidadoso e atento. (MACEDO, 2015, p.1)

en la clase anterior, desde el significado hasta la escritura de las palabras y, aunque no iban a ganar ningún premio por participar y jugar, ellos lo hicieron con muchas ganas.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El Programa Residencia Pedagógica ha sido de suma importancia para nuestra formación docente, como ya hemos relatado en este trabajo. Tener la oportunidad de poner en práctica nuestros conocimientos teóricos y contar con la orientación de profesores, ya con una amplia vivencia en la docencia y mucho conocimiento del espacio educacional, enriquece nuestra formación y nos deja más preparados para el momento de empezar a actuar en el área. Hemos tenido algunos percances en el camino, pues la enseñanza de lenguas extranjeras todavía tiene muchas luchas por delante, para recibir el valor y la atención merecida. En las escuelas, son pocas las horas destinadas a la enseñanza de lengua extranjera, el contenido es el más resumido en el currículo escolar, los profesores son los que hacen la diferencia en la enseñanza, valiéndose de su maestría para ofrecer a los alumnos el mejor contenido posible en el poco tiempo de que disponen. Ha sido una experiencia única, la cual estamos seguros que hará gran diferencia en nuestro próximo paso, que es la vivencia docente en el mercado de trabajo.

El uso de las actividades lúdicas en el aula nos ha permitido también utilizar el poco tiempo de las clases de la mejor forma posible, pues al tener a los alumnos bien dispuestos y motivados, logramos aprovechar el tiempo lo máximo posible para la ejecución de las actividades y comprensión del contenido. Como hemos enseñado a lo largo de este trabajo, las actividades lúdicas propician un ambiente donde alumno y profesor pueden disfrutar de momentos de aprendizaje e interacción. La unión juego y aprendizaje fue un factor de motivación capaz de despertar en los alumnos un interés intrínseco por aprender la lengua española, pues al asociar el momento de aprender con un momento también de jugar y divertirse, ellos respondieron a los estímulos ofrecidos de una forma muy favorable, permitiendo así que las clases evolucionasen y el aprendizaje del español fue aprovechado al máximo.

A través de este trabajo, hemos podido comprobar la importancia de la utilización de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Durante nuestras clases, fuimos testigos de cómo la utilización de un juego o una canción funcionan perfectamente como un facilitador, no solo en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, sino que también en la motivación, en el despertar de la creatividad y en la integración y socialización de los alumnos.

Podemos decir que hemos logrado una excelente respuesta de los alumnos a nuestra propuesta pedagógica con el componente lúdico. Pues todos han llegado hasta el final del curso y pudimos comprobar el avance que consiguieron en el dominio de la lengua española. Concluimos nuestra reflexión, enfatizando que ofrecer a los alumnos clases innovadoras y con recursos capaces de despertar en ellos el deseo por aprender un nuevo idioma es de suma importancia para el éxito en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

BENÍTEZ, Gema Sánchez. **Las Estrategias de Aprendizaje a través del Componente Lúdico**. Universidad de Alcalá, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acceso en: 02/07/2021

CASTILLO, A. R. G. L. **Transtornos de ansiedade**. Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo. Vol.22 p.2. 2000. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/dz9nS7gtB9pZFY6rkh48CLt/?lang=pt> Acceso en: 04/07/2021.

DÖRNYEI, Zoltán. **Estrategias de motivación en el aula de lenguas**. Barcelona: UOC, 2008.

GANTZEL Rosana do Rocio Rochadel. (2014). **A comunicação e a Música no Ensino - Aprendizagem da Língua Inglesa**. Disponible en: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014 UFPR LEM artigo rosana do rocio rochadel gantzel.pdf > Acceso en: 19/07/2021

HERNÁNDEZ, R. y Silva, F. (2020). **Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera**. Cultura, Educación y Sociedad, 11(2). 207-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.13> Acceso: 15/07/2021.

KRASHEN, Stephen. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Internet Edition, 2002.

MACEDO, Lino. 2015. Competir e cooperar fazem parte do mesmo jogo. Nova Escola. Disponible en: <https://novaescola.org.br/conteudo/669/competir-e-cooperar-fazem-parte-do-mesmo-jogo>. Acceso en: 21/07/2021

MALGREN, C. L. (2011). **La importancia del juego para adquirir una lengua extranjera**. Disponible en: <http://www.divaportal.se/smash/get/diva2:558137/FULLTEXT01.pdf>. Acceso en: 21/07/2021

MORALES, Gálvez, C., Arrimadas, I., Ramírez Rueda, E., López Gayarre, A. & Ocaña, L. (2000). **La enseñanza de lenguas extranjeras en España**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y CIDE.

SARLÉ, Patricia. **Enseñar en clave de juego: Enlazando juegos y contenidos**. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008.

SCALABRI, Izabel Cristina; MOLINARI Adriana Maria Corder. **Importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revistaunar. 2013, V. 7, N. Científica ONLINE.

SCHÜTZ, Ricardo E. **Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition**. English Made in Brazil. Disponible en: <https://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acceso: 04/07/2021.

SCHÜTZ, Ricardo E. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas.** Disponível em: English Made in Brazil - <https://www.sk.com.br/sk-motiv.html> > Acesso em: 04/07/2021.

UFC. **Manual de estágios da Universidade Federal do Ceará.** 2015 <
<https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2013/11/manual-de-estagio-da-ufc.pdf>>
Acesso em: 02/07/2021

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YAGÜELLO, M. **Alicia en el país del lenguaje – Para comprender la Lingüística.** Universidad del Valle, 1996.

VARIEDADES CULTURAIS E LINGUÍSTICAS: sua importância para a formação docente em espanhol como língua estrangeira

Dara Hanna Santiago Silva *
Germana Da Cruz Pereira **

RESUMO

Com o presente escrito, temos como objetivo tratar da essencialidade do trabalho docente com as variedades linguístico-culturais da língua espanhola no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE). Para referir-nos às variedades sociolinguísticas, levamos em consideração a divisão de Moreno (2000), já no que tange aos aspectos socioculturais, e diante das diversas compreensões que o termo cultura pode suscitar, nos pautamos principalmente na perspectiva do antropólogo Harris (1990) e dos autores Miquel. L y N. Sans (1992), que a compreendem em: 'cultura minúscula', 'Cultura maiúscula', e 'kultura com k'. Através da discussão acerca de aspectos de destaque no tratamento das diversidades linguístico-culturais da língua espanhola, acreditamos contribuir para a conscientização de professores de ELE perante o papel que a cultura apresenta para o ensino/aprendizagem da língua, além de uma orientação prática nesse trato. Para isso, abordamos questões e conceitos diretamente vinculados à essa prática, assim como defendemos um trabalho cultural refletido desde uma perspectiva intercultural, que vise o respeito, o reconhecimento e a promoção das variedades linguístico-culturais da língua espanhola, e finalizamos com um relato de experiência didática de como levar esse ideal à prática docente.

Palavras-chave: Variedades linguístico-culturais. Interculturalidade. Prática docente.

RESUMEN

Con el presente escrito tenemos como objetivo tratar de la esencialidad del trabajo docente con las variedades lingüísticas-culturales de la lengua española en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Para referirnos a las variedades sociolingüísticas, llevamos en cuenta la división de Moreno (2000), ya en lo que dice respecto a los aspectos socioculturales, y ante las diversas comprensiones que el término cultura puede venir a suscitar, nos pautamos especialmente en la perspectiva del antropólogo Harris (1990) y de los autores Miquel. L y N. Sans (1992), que la comprenden en: 'cultura a secas (con minúsculas)', 'Cultura con mayúsculas', e 'kultura con k'. A través de la discusión acerca de los aspectos de relieve en el tratamiento de las diversidades lingüístico-culturales de la lengua española, creemos contribuir para la concientización de profesores de ELE ante el papel que la cultura presenta para la enseñanza/aprendizaje de la lengua, más allá de una orientación práctica en ese trato. Para ello, pretendemos ocuparnos de cuestiones y conceptos directamente relacionados a esa práctica, así como defender un trabajo cultural pensado desde una perspectiva intercultural, que se dirija hacia el respeto, el reconocimiento y el fomento de las variedades lingüísticas-culturales de la lengua española, y finalizar

* Graduanda em Letras Português e Espanhol, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará. E-mail: darahannasantiago@outlook.com

** Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Linguística pela UFC e Orientadora da Monitoria Espanhol - Semestres Iniciais (Noturno)- ano 2020. E-mail: germanadacruz@hotmail.com

con el relato de una experiencia didáctica de cómo llevar ese ideal a la práctica docente.

Palabras clave: Variedades lingüístico-culturales. Interculturalidad. Práctica docente.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é amplamente difundida e aceita a ideia de que estudar uma língua estrangeira (LE) a envolve em sua completude, desde elementos explicitamente lingüísticos (as formas lingüísticas ou gramaticais - aspectos fonológicos, morfológicos, estruturas sintáticas e elementos lexicais), até o todo cultural que lhe cerca e permite. Entretanto, comumente o professorado apresenta dificuldades na aplicação do conceito à prática, visto que há um longo caminho entre a compreensão de teorias e conceitos que apontam elementos importantes no tratamento didático com uma LE, e como levá-los à prática docente, além de dificuldades que surgem em suas aplicações em aula.

Seja em cursos de graduação, em cursos livres ou escolas regulares, no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE), é um grande desafio para o professor alcançar, desenvolver ao longo de poucas horas, todas as habilidades demandadas por um aprendiz de uma LE, havendo uma preferência por elementos estruturais da língua, e quando há a possibilidade e/ou interesse em trabalhar-se com aspectos sociolingüísticos e/ou socioculturais, nota-se frequentemente uma grande predominância no trabalho com o espanhol peninsular, seja, por exemplo, pela facilidade que supõe o uso de materiais didáticos provenientes dessa variedade e que por sua vez tratam a língua e cultura da variedade espanhola como homogênea e hegemônica, ou pela falta de conhecimento, orientação ou recursos do professorado para ir além do que lhes é disponibilizado.

Um trabalho tomando o caráter hegemônico com a variedade espanhola supõe uma pobreza e até ilusão de conhecimento da língua meta, já que cada país nativo da língua espanhola, representa também a existência de uma sociedade e sua(s) comunidade(s) de fala, as quais apresentam suas particularidades socioculturais que se vêem refletidas ou refletem-se na língua. Com isso, e diante da relação direta e constante entre uma língua e sua(s) cultura(s) e compreendendo a extensão e diversidade ao tratar-se de culturas da língua espanhola, se vê necessária uma abordagem na prática de componentes socioculturais e sociolingüísticos de diferentes zonas.

Por estes motivos, o presente trabalho visa tratar da essencialidade do trabalho docente com as variedades lingüístico-culturais da língua espanhola no processo de ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE). Para referir-nos às variedades sociolingüísticas, levamos em consideração a divisão de Moreno (2000), já no que tange aos aspectos socioculturais, e diante das diversas compreensões que o termo cultura pode suscitar, nos pautamos principalmente na perspectiva do antropólogo Harris (1990) e dos autores Miquel. L y N. Sans. (1992), que a compreendem em: 'cultura minúscula', 'Cultura maiúscula', e 'kultura com k'.

Através da discussão acerca de aspectos de destaque no tratamento das diversidades lingüístico-culturais da língua espanhola, acreditamos contribuir para a conscientização de professores de ELE perante o papel que a cultura apresenta para o ensino/aprendizagem da língua, além de uma orientação prática nesse trato.

Para isso, abordamos questões e conceitos refletindo sobre o trabalho com

a cultura de uma LE desde uma perspectiva intercultural, que vise o respeito, o reconhecimento e a promoção das variedades linguístico-culturais da língua espanhola, e relatamos uma experiência didática desenvolvida pela Monitoria de Semestres Iniciais (Noturno), na Universidade Federal do Ceará, em 2020.

Desta forma, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a formação de professores mais conscientes do papel que a cultura apresenta para uma língua, bem como discutir aspectos de destaque no tratamento das diversidades linguístico-culturais da língua espanhola.

1.1. Ensino e aprendizagem de LE's

Antes de adentrar no trabalho docente com aspectos linguístico-culturais, cabe destacar brevemente conceitos essenciais para as correntes atuais de ensino/aprendizagem de LE. Conforme explica Silva (2004), foi a partir dos anos sessenta, especialmente desde Hymes (1978), que se iniciou o desenvolvimento do conceito de Competência, proposto anteriormente por Noam Chomsky (1965). Conceito que impulsionou uma nova perspectiva no processo de ensino/aprendizagem de LE's, mudança de foco do sistema linguístico que sai do conhecimento estrutural dos elementos da língua, para centrar-se no emprego dessa língua e seu contexto de aplicação, partindo da ideia que a língua está diretamente vinculada a seu uso e seus usuários.

Logo, o conceito de Competência Comunicativa foi amplamente desenvolvido na área. Para o presente trabalho, ressaltamos a abordagem proposta por Canale e Swain (1980) conforme aborda Silva (2004, p. 8-9). Silva (2004, p. 8-9) destaca que Canale e Swain (1980) estabelecem que a Competência Comunicativa tem formação a partir de quatro subcompetências: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Tratando de defini-las em termos gerais, os autores estabelecem que: a competência gramatical se refere ao domínio e uso dos elementos estruturais da língua; a sociolinguística trata da compreensão do contexto de emprego da língua; a competência discursiva enfatiza a relevância da formação e compartilhamento de um sentido, pelo emissor e receptor do discurso (oral ao escrito); já a competência estratégica, remete às estratégias utilizadas para diminuir ou resolver problemas no ato comunicativo, devido às imperfeições no domínio da língua.

Tais perspectivas influenciaram mudanças metodológicas no processo de ensino/aprendizagem de LE's, em que podemos destacar a metodologia chamada enfoque comunicativo. Ao final dos anos 1960 e princípio dos anos 1970 com o enfoque comunicativo, o ensino de LE começou a visar o amplo domínio comunicativo, por meio do desenvolvimento das habilidades expressivas (expressão oral e escrita) e interpretativas (compreensão auditiva e leitora) passando a centrar-se no estudo da língua nas funções dos atos comunicativos. Para este fim, o processo de ensino/aprendizagem se dá com práticas consideradas em situações reais do uso da língua e com materiais autênticos da língua, respeitando os códigos socioculturais, isto é, relacionando a língua com significados sociais.

Ainda tratando de aclarar o conceito de enfoque comunicativo, Canale e Swain (1996) apontam que

Se organiza en torno a funciones comunicativas (por ejemplo, pedir disculpas, describir, invitar, prometer) que el alumno o grupo de alumnos debe conocer y pone el énfasis en los modos en los que cabe usar determinadas formas gramaticales para expresar tales funciones de manera adecuada. (CANALE e SWAIN, 1996, p. 54)

Seguindo tais mudanças metodológicas referentes ao seu ensino e aprendizagem com enfoque comunicativo, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, 2002), detalha de forma didática as competências comunicativas, a partir dos seguintes componentes: o linguístico, o sociolinguístico, e o pragmático. A competência linguística inclui os conhecimentos estruturais da língua: léxicos, fonológicos, sintáticos, morfológicos; a competência sociolinguística se refere ao uso dos elementos da língua associados à sociedade e cultura de uma determinada comunidade de fala; e a pragmática, que ressalta a importância relativa ao seu contexto de uso.

Dessa forma, por esta constante e direta relação entre uma língua e sua(s) cultura(s), percebida através da relação entre os acima citados componentes, para alcançar êxito no ensino e aprendizagem de uma LE, é imprescindível uma permanente associação entre o componente cultural e os outros elementos da LE.

Cabe destacar também que, além do reconhecimento da relevância e necessidade em ter presente aspectos culturais no ensino e aprendizagem de LE, ao tratar de cultura na prática docente cabe ter em mente com que aspecto(s) de cultura se pretende trabalhar, que abordagem se pretende utilizar ao tratar sobre o(s) tema(s), e no tocante especialmente do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), questões que tocam as dificuldades encontradas pelo professorado de ELE, como as variedades linguístico-culturais do espanhol, sobretudo diante da problemática da hegemonia da variedade do espanhol peninsular e como levar essas particularidades à prática docente.

Com isso, e diante das diversas compreensões que o termo ‘cultura’ suscita, cabe destacar que este trabalho está pautado principalmente em Miquel. L y N. Sans. (1992), que o explicam a partir de três perspectivas: ‘cultura minúscula’, ‘Cultura maiúscula’, e ‘kultura com k’, e na perspectiva do antropólogo Harris (1990). Além disso, traz uma abordagem que o reflete desde uma compreensão intercultural, com aportes de autores como Rozenfeld (2007), Ianuskiewtz (2012) e Tato (2014).

2. CULTURA(S)

Tratando da essencialidade do trabalho com o aspecto cultural na prática do docente de LE, especificamente no tocante ao ELE, como é nosso foco, merece atenção a compreensão, ou compreensões, que o conceito de cultura pode despertar. Com isso, e conforme a ampla gama de assuntos que o termo suscita, para nosso trabalho consideramos a conceptualização levantada pelo antropólogo estadunidense Marvin Harris (1990) em seu livro *Antropologia Cultural*. Ademais, tomamos o conceito das três culturas: ‘cultura minúscula’, ‘Cultura maiúscula’, e a ‘kultura com k’, proposto por Miquel. L y N. Sans (2004), no artigo *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*.

Para Harris (1990, p. 20) cultura é “el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad. Incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta)”. O antropólogo segue destacando que “...La cultura... en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad”. Podemos observar que a percepção de Harris (1990) é de natureza antropológica, envolvendo aspectos

culturais em vários níveis, desde o todo que abarca os modos de vida de uma sociedade, até suas manifestações materiais e imateriais. Facetas estas também propostas por Miquel e Sans (2004), entretanto os autores dividem esses elementos culturais a partir de três compreensões: ‘cultura minúscula’, ‘Cultura maiúscula’, e a ‘kultura com k’.

Por conseguinte, agora trataremos de esclarecer sobre cultura, desde a compreensão de: ‘cultura minúscula’, ‘Cultura maiúscula’, e ‘kultura com k’ apresentadas por Miquel. L y N. Sans. (2004). A ‘cultura minúscula’ “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (MIQUEL e SANS, 2004, p. 4). Dessa maneira, podemos compreender que a ‘cultura minúscula’ se refere aos elementos populares de um entorno social, os quais são compartilhados e entendidos como padrões pelos membros de uma sociedade, envolvendo desde tradições materiais, até os costumes imateriais.

Exemplos de tradições materiais seriam: a comum presença de “piñatas” em comemorações de aniversários infantis no México, a criação e queima dos bonecos nomeados de “Año Viejo” na noite de 31 de dezembro em zonas da Argentina, entre outras. Para imateriais, poderíamos ilustrar inclusive com o significado da quebra das “piñatas” na celebração das “posadas” no México, ou a própria simbologia da queima dos bonecos em uma data específica, ou ainda, o significado que carrega para uma convidada solteira em uma festa de casamento conseguir puxar a fita “premiada” com o anel também na Argentina, entre tantas outras manifestações. Ou, ainda, como exemplificam Miquel e Sans (2004, p. 4) em termos de atuação social, tradições imateriais que são conhecimentos que permitem agir adequadamente diante de circunstâncias, assim se alguém sabe que na Espanha no dia seis de janeiro se celebra a festa dos Reis Magos, ou que somente se almoça entre duas e três da tarde, ou ainda, que diante de um elogio, é prudente reagir tirando importância da qualidade elogiada, não haverá prejuízos sociais. Assim, há a compreensão dos costumes, tradições e modos de vida da sociedade em questão.

A ‘Cultura maiúscula’ não é compartilhada por todos os membros de uma sociedade. É um saber, que se adquire, como por exemplo, ler e compreender uma obra literária ou uma obra de arte. Nesse sentido, poderíamos perceber que ‘Cultura maiúscula’, está mais bem relacionada à um dos primeiros tratamentos para o termo, o qual relaciona cultura à ideia de civilização, à ideia de aquisição. Relacionada a essa compreensão, Salomão (2015, p.364) destaca que Cucho (2012) a define como a “soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”, isto é, conhecimentos privilegiados, a ‘cultura das artes’, a ‘cultura das ciências’.

Além disso, Miquel e Sans (1992) propõem o entendimento de ‘kultura’. Concepção que assume a presença de “culturas”, isto é, quando associamos uma cultura a um determinado espaço geográfico e seus membros, dentro dessa cultura maior, existem variadas culturas, cada uma com suas particularidades. São culturas relacionadas a contextos, situações, como em contextos comunicativos entre jovens, grupos étnicos, etc.

Com o vital contato entre distintos povos, o inevitável intercâmbio de ideias, crenças, costumes, saberes, logo professor e corpo discente se depararam com novos mundos. Sociedades culturalmente diversas, em uma sociedade moderna que cada vez mais é mais multicultural. Diante disso, cresce uma iminente necessidade de compreensão do “outro”, abertura, respeito e tolerância diante das alteridades dessa(s) nova(s) cultura(s).

Em consequência, ademais de enfatizarmos o trabalho docente com esse todo cultural que compõe uma sociedade: seus costumes, tradições, sua história e outros tantos elementos, cabe ressaltar a essencialidade de como se dará esse trabalho, isto é, o tipo de abordagem perante o estudo de cultura(s) no ensino e aprendizagem da LE. Diante da necessária consciência perante a cultura do “outro”, acreditamos no êxito de compreender cultura buscando refleti-la desde uma perspectiva intercultural.

2.1. Interculturalidade

Compreender uma cultura desde uma abordagem intercultural significa o incentivo ao reconhecimento e respeito perante as características gerais e particularidades de cada povo e de sua língua, ajudando o aluno a refletir primeiro sobre sua própria língua/cultura, logo então, buscar conhecer melhor sobre a LE. Segundo Rozenfeld (2007, p.72), tratar sobre cultura desde uma perspectiva intercultural significa “a reflexão, sensibilização e compreensão de aspectos da cultura-alvo, assim como sobre a própria cultura”.

Trata-se de desenvolver uma consciência intercultural no estudante que ajude a compreender e valorizar a própria língua e cultura e a do “outro”. Trata-se de promover uma visão mais crítica e reflexiva sobre a cultura e uma consequente superação de estereótipos. Segundo o Instituto Cervantes (2002, p. 101) uma consciência intercultural significa

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (INSTITUTO CERVANTES, 2002, p. 101)

Além de destacar uma atitude reflexiva entre culturas, que, além disso, extrapola o ensino de LE, o estudante trabalha a habilidade de interagir de maneira mais efetiva com pessoas dessas outras culturas, isto é, sua capacidade de se comunicar entre culturas. Por isso, o Instituto Cervantes (2002, p. 102) propõe destrezas e habilidades para desenvolver adequadamente a competência intercultural no alunado, incluindo: a) A capacidade de relacionar entre si a cultura de origem e a cultura estrangeira; b) A sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e utilizar uma variedade de estratégias para estabelecer contato com pessoas de outras culturas; c) A capacidade de cumprir o papel de intermediário cultural entre a cultura e a cultura estrangeira, e de abordar com eficácia más interpretações interculturais e as situações conflituosas; e d) A capacidade de superar relações estereotipadas.

Vale destacar que, como aponta Tato (2014, p. 19), em razão do caráter de contínuo devir do todo cultural, o professor não pode transmitir conhecimentos fechados, antes é seu papel estimular uma aprendizagem autônoma no estudante. Com isso, trabalhar cultura não significa transmitir informações, deve-se provocar reflexão no estudante e assim, caminhar rumo a uma consciência intercultural.

Essa trajetória, atualmente, com as novas tecnologias se vê facilitada tanto para o professorado como para a orientação dos próprios estudantes, visto que a busca por informações e manifestações culturais das mais variadas possíveis também pode dar-se por meio de recursos vários, como vídeos, áudios, canções,

revistas, jornais, quadrinhos, fotografias, relatos, e outros. Se nos referimos a algo, seja uma celebração, uma dança, um ritual, uma lenda, uma crença, um prato, um sotaque, uma expressão, etc., como professores podemos levar à nossas aulas, compartilhar, e/ou estimular no estudante a busca pelo sentido real e livre de estereótipos, e uma melhor contextualização dessas expressões culturais. Como aponta Ianuskiewtz (2012, p. 107), vai além de conhecer fatos, trata-se de compreendê-los pela forma como estão interligados.

3. A LÍNGUA ESPANHOLA, A HETEROGENEIDADE DENTRO DA HOMOGENEIDADE

Como afirma Moreno (2000, p.15) a língua espanhola é relativamente homogênea em relação ao sistema vocálico com cinco elementos, ao sistema consonântico com dezessete unidades em comum entre suas variedades, assim como com o léxico, além de uma sintaxe com a presença moderada de variações. Essa homogeneidade, entretanto, não é incompatível com “la existencia de variedades internas nacidas en distintas áreas geográficas o en diferentes grupos sociales” (MORENO, 2000, p. 15).

A língua espanhola é oficial, e em alguns casos co-oficial, em: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Saara Ocidental, Uruguai e Venezuela.

Diante dessa heterogeneidade linguístico-cultural, uma simples possível oposição entre dois polos: o espanhol europeu e o americano, não atenderia de forma alguma à complexidade multicultural de todos os países da América que possuem o espanhol como língua oficial ou co-oficial.

Indo além, para referir-nos às variedades linguísticas de países hispano falantes, trazemos a divisão de Moreno (2000), que tratando das variedades da língua espanhola e seu ensino, a nível didático, divide e caracteriza as variedades do espanhol da América em zonas, a saber: Caribe, México e Centro América; a área andina (Colômbia, Equador, Peru e Bolívia); a zona austral (Argentina, Uruguai e Paraguai); e o Chile. Além disso, Moreno trata da Espanha e suas variedades dialetais (espanhol: castelhano, de Andaluzia, de Canárias). O dialectologista e sociolinguista trata sobre essas variedades considerando os fenômenos: fonéticos, fonológicos, gramaticais, morfossintáticos e lexicais.

3.1. A hegemonia do espanhol peninsular

Apesar da consciência da existência dessas diversidades que compartilham a mesma língua, há um ponto que costuma recorrer às discussões docentes de ELE. Trata-se da ainda presente hegemonia no ensino do espanhol peninsular, inclusive devido aos materiais didáticos. Fato que pode motivar o estudante a identificar-se com uma variedade em detrimento de outras.

Buscando as causas do domínio do espanhol europeu, vemos que o investimento e preocupação com a disseminação da língua e cultura espanholas a nível internacional não é recente. O chamado hispanismo, como define Navarro (2002) é “el marco de proyección internacional de la cultura en español”. Difusão que ocorre por diversos meios como: literatura, meios de comunicação, arte, investigações científicas, históricas, pensamento filosófico, entre outros.

E diante desse cenário, é antigo o maior protagonismo da Espanha nas relações culturais internacionalmente, o que influi também nas relações políticas e

econômicas, que por sua vez, atuam de forma circular difundindo o hispanismo no mundo e a predominante força espanhola perante outras variedades.

Grande parte dos centros de ensino de língua adotam materiais de ELE de editoras espanholas. Sobre o tema, Araujo e Bueno (2014, p. 8) destacam as vantagens econômicas da Espanha sobre o Brasil, em contrapartida de um raro investimento dos países hispano-americanos, visto que

Engajadas nas vantagens econômicas que a língua pode oferecer, as políticas da Espanha incentivam o domínio do mercado editorial espanhol, produzindo cada vez mais livros didáticos e outros materiais com traços linguísticos exclusivamente da variedade castelhana. (ARAUJO e BUENO, 2014, p. 8)

Por outro lado, como destaca Camargo (2004) a problemática também se instaura em razão da

ausência de uma política clara e eficiente de difusão lingüístico-cultural entre os países que compõem o Mercosul o que, conseqüentemente, também implicou na ausência de uma política de publicação e distribuição de materiais didáticos pertinentes para o ensino do espanhol falado e escrito na região. (CAMARGO, 2004, p. 143)

Sobre a problemática da hegemonia do trabalho didático com o espanhol peninsular, Araujo e Bueno (2014, p. 8) apontam que, pode resultar em “posturas estigmatizadas quanto aos outros povos hispano-falantes”. De forma que, pelo prestígio do status social que o espanhol peninsular pode oferecer, os estudantes tendem a ver-se mais vinculados apenas a esta variedade, e, em consequência, pode haver uma tendência a rotular e/ou conhecer apenas de maneira estereotipada outras variedades. Outro ponto que reforça a essencialidade do trabalho docente é a multiculturalidade dos países de língua espanhola.

Apesar do constante, antigo e presente hispanismo com domínio espanhol nos meios didáticos, sabe-se que há uma crescente e forte difusão cultural dos países hispano-americanos em diversos setores nos dias atuais. Assim como esse cenário, paulatinamente, vem sendo alterado pelo esforço e consciência por parte do corpo docente, às vezes até mesmo das instituições de ensino, mesmo que haja, ainda, muito que avançar na prática de sala de aula.

4. A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS CULTURAS E A PRÁTICA DOCENTE

Até o presente momento, a diversidade da língua espanhola e a necessidade de uma abordagem que a contemple e/ou a reconheça foram tratadas, além de questões que acreditamos apresentarem relação direta com a temática.

Assim, diante das considerações precedentes, cremos que na prática docente existem algumas questões chave para professores de LE, como: “O que é a docência de uma LE? Trata-se somente de ensinar gramática? Vocabulário? Ou o que mais?”, “Qual a importância de trabalhar cultura?”, “O que é cultura?”, “Como colocar em prática esse trabalho?”, discussão seguida por uma reflexão sobre interculturalidade e a prática docente do ensino e aprendizagem de ELE promovendo o estudo de culturas.

Com isso, acreditamos que o primeiro passo para que as aulas de ELE possam contemplar melhor a heterogeneidade da língua e culturas espanholas, está na consciência e orientação dos docentes de ELE diante da importância de desenvolver tal trabalho. Porém, muitas vezes, o problema está no processo de

formação desses profissionais, visto que é recorrente uma formação para atuação docente que se limite a teoria, sem maiores exemplos, experiências e orientações voltadas à prática de como realizar esse trabalho como docente de ELE.

Esse déficit pode dar-se por diversas razões como, por exemplo, que nos cursos de graduação de ELE os professores acabam não dispondo de tempo suficiente para trabalhar com os futuros docentes aspectos culturais, tampouco desde uma abordagem comunicativa da língua, visto que como suas aulas são voltadas para a formação de professores da língua, que estão no espaço para se tornarem experts na língua. Por isso, é frequente o foco nos elementos estruturais da língua, ficando o contato desses professores em formação com a(s) cultura(s) da língua estudada especialmente com a ‘Cultura maiúscula’ e em poucos momentos (como em seminários avaliativos) com aspectos da “cultura minúscula”.

Diante dessa problemática, realizamos um trabalho de conscientização e tratamento das variedades linguístico-culturais da língua espanhola através do projeto de Monitoria da Língua Espanhola – Semestres Iniciais (Noturno), da Universidade Federal do Ceará, desenvolvido ao longo de dois semestres (2020.1 e 2020.2) com alunos inicialmente do primeiro semestre do curso e avançando para o segundo semestre.

O projeto foi desenvolvido de forma remota, tendo em vista a pandemia de Covid-19. Demos início aos encontros, discutindo sobre o conceito, importância e abordagem de cultura(s) nas aulas de ELE. Nos seguintes encontros trabalhamos em uma abordagem prática com variedades da língua espanhola.

De acordo com a divisão de Moreno (2000), elegemos um país de cada uma das quatro zonas dialetais da América e o espanhol peninsular. Para tratar de cada país tínhamos dois ou três encontros. Devido o projeto ter tido duração de dois semestres, não houve possibilidade de abarcar mais variedades, visto que a monitoria necessitava atender a outras necessidades da disciplina, por isso, alguns encontros eram voltados para outras temáticas.

No primeiro encontro, abordamos aspectos como: tradições, crenças, costumes, já no segundo encontro, o foco se voltava para os aspectos sociolinguísticos, relativos ao país em questão. Nesse último, buscamos abordá-lo de forma contextualizada, trazendo amostras reais da língua por meio de memes, tirinhas, etc.

No encontro seguinte, o foco se voltava para alguma atividade interativa para a prática sobre informações relativas ao encontro anterior, como Quiz, jogos digitais (como o jogo de emparelhamento/ memória, perguntas de múltipla escolha) em plataformas como Kahoot e LearningApps. Logo, os alunos apresentavam acerca de algum tema, incluindo a variedade linguística da região ou elementos das três “culturas”, como, por exemplo, a apresentação de lendas, autores, comemorações, diálogos com elementos linguísticos da área, etc. Por fim, era solicitada uma produção textual sobre o país ou alguma temática em particular envolvendo-o.

Tratando de aclarar acerca de uma abordagem prática do trabalho com cultura que fomenta o respeito intercultural, a reflexão desde uma perspectiva entre culturas pode-se dar, por exemplo, através da leitura e debate sobre um texto que apresente estereótipos do país do estudante, levando-o a buscar conhecer e refletir sobre a cultura do outro, evitando estereótipos, para a compreensão de que algo que possa ser percebido como “estranho” para nossa cultura, é apenas diferente. Uma possibilidade seria levar o estudante a conhecer as raízes desta tradição, com questionamentos como: “Por que no México alguns pratos levam insetos?”, “Por que

em algumas comunidades existe um ritual com homens dançando ao redor de um bastão?”, ou “Por que celebram o *Día de los Muertos*?”. Por meio de tratamentos didáticos assim, acreditamos caminhar para a reflexão sobre a criação de estereótipos, sobre a própria cultura, além de promover o respeito e reconhecimento das variedades e particularidades culturais.

Com o projeto, cremos haver contribuir para a formação de professores mais conscientes do papel que a cultura apresenta para uma língua, especificamente o espanhol, e haver apresentado aspectos relevantes em uma abordagem prática ao tratar das diversidades culturais da língua espanhola.

5. CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados ressaltam como uma língua está em constante relação com a sociedade e cultura(s) da comunidade de fala, fato que a torna indissociável de sua(s) cultura(s). Relação direta essa que converte o tratamento cultural no processo de ensino/aprendizagem de uma LE como essencial.

Tratando-se da língua espanhola, diante da multiplicidade linguístico-cultural de países nativos da língua, cada um com suas particularidades, acreditamos também que deve ser objetivo do professorado uma abordagem satisfatória com os componentes sociocultural e sociolinguístico das variedades da língua.

Objetivo que consequentemente destaca o imprescindível papel do professor em apresentar e refletir sobre aspectos como: tradições, costumes, crenças, informações, culinária, história; mais típicos a nível nacional e também referentes a algumas regiões em específico. Além de um trabalho que trate das variedades da língua visando a quebra ou não criação de preconceitos linguísticos diante de variedades menos prestigiadas socialmente, assim como um melhor uso e conhecimento da língua.

Apesar das necessidades observadas, cabe ter em mente que, tratando do ensino de ELE, seja em cursos de graduação, seja em cursos livres ou no ensino secundário, majoritariamente, se configura um desafio para seu docente o pleno desenvolvimento de todas as habilidades demandadas por seu aprendiz ao longo de algumas horas/ aula.

Além disso, igualmente há dificuldades, em virtude do amplo trabalho que pode sugerir o fato de a língua espanhola ser nativa de vários países, em que cada um deles apresenta suas particularidades linguístico-culturais, que vão desde o sistema linguístico e o que está ao seu entorno, até suas compreensões de mundo, crenças, costumes, e outros.

Com isso, acreditamos que obviamente, diante de poucas horas/aula, um professor não alcançaria tratar das variedades lexicais, fonológicas, morfosintáticas e gramaticais, associados a todas as distintas sociedades, assim como de suas respectivas culturas, inclusive porque existem “culturas” dentro do todo cultural relativo a cada país. Porém, cremos que é possível levar aos discentes, futuros docentes de ELE, reflexões sobre variedades linguístico-culturais, bem como ao menos parte desses dialetos, assim como costumes de seus respectivos grupos sociais, e, sobretudo, ter um professorado consciente e capaz de mediar esse processo de ensino/ aprendizagem visando o reconhecimento, o respeito e a promoção desses elementos na(s) cultura(s) do “outro”.

Diante do exposto, encerramos nossas considerações com as palavras do linguista Marcos Bagno, cuja afirmação pode ser estendida também às compreensões de culturas:

E agora? Quem está certo? Ora, todos estão igualmente certos. O que acontece é que em toda língua do mundo existe um fenômeno chamado variação, isto é, nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico. (BAGNO, 2002, p. 52)

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leandro Silveira de; BUENO, Rafaela Giacomini. **POSICIONANDO-SE FRENTE À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: O CASO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**. Revista do SELL, 2014, v. 4, no. 1. Disponível em: >> <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/419/612> << Acesso em: 08 de ago. de 2021.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 16 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BEGHADID, Halima Maati. **El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente**. Publicado por Instituto Cervantes, 2013. Disponível em: >https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf< Acesso em: 29 de abr. de 2021.

CAMARGO, Moacir Lopes de. **O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA**. Trabalhos em Linguística Aplicada (43) – Jan./Jun. 2004. Disponível em: >> <https://www.scielo.br/j/tla/a/jYvZ8ksmdnr4ggjdCYjgJWN/?lang=pt&format=pdf> << Acesso em: 08 de ago. de 2021.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua**. Signos. Teoría y práctica de la educación, 17 Jan/Mar 1996 Páginas 54/62 ISSN: 1131-8600. Tradução de Miguel A. Murcia. Disponível em: >> http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_662/662.html << Acesso em: 04 de ago. de 2021.

INSTITUTO CERVANTES (2002). **Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes.

HARRIS, Marvin. **Antropología cultural**. Antropología Alianza Editorial. El Libro de Bolsillo: 1990. Tradução de Vicente Bordoy e Francisco Revuelta.

IANUSKIEWITZ, Andréia Dias. **Aspectos inter(culturais) no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Iluminart, capa nº 8, 2012.

LÓPEZ MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua**. Revista Electrónica de Didáctica ELE, Madrid, 2004, n. 0, marzo.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar**. ARCO/ LIBROS, S.L. 2000.

NAVARRO, Gonzalo Navajas. **El hispanismo en la era global**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. 2002. Disponível em: >> http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-hispanismo-en-la-era-global-0/html/01c6610c-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_0 << Acesso em: 08 de ago. de 2021.

ROZENFELD, C.C.F. Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira. 197f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de São Carlos, 2007. Disponível em: >><https://www.sorocaba.unesp.br/Home/Biblioteca/modelo-de-citacoes2.pdf><< Acesso em: 06 de mai. de 2021.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade.** *Trab. linguist. apl.* [online]. 2015, vol.54, n.2, pp.361-392.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. **Competência Comunicativa em Língua Estrangeira. (Que conceito é esse?).** SOLETRAS, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2004.

TATO, M^a Silvina Paricio. **Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.** *Porta Linguarum* n° 21, jan. 2014. Disponível em: >> https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio_CompetenciaInterculturalLE.pdf?sequence=1 << Acesso em: 06 de mai. de 2021.

O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA COLEÇÃO DIDÁTICA POR EL MUNDO EN ESPAÑOL*

Vitória Stefanny de Freitas Silva**
Valdecy Oliveira Pontes***

RESUMO

No presente trabalho, apresentar-se-á uma análise acerca da abordagem do fenômeno da variação linguística por parte de livros didáticos de Espanhol, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, de escolas públicas no Brasil. Busca-se refletir sobre como a variação linguística é explorada no ensino de Espanhol como língua estrangeira (E/LE). Com o intuito de colaborar com a elaboração e avaliação dos materiais selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a partir dos pressupostos teóricos de Labov (1972 [2008]), Bagno (2003 e 2007), Tarallo (2005), Pontes e Nobre (2018) e Brasil (2020), é realizada uma análise das seguintes questões: a) normas-padrão e não padrão; b) mudança linguística; c) condicionamentos linguísticos e extralingüísticos; d) uso de textos autênticos; e) contexto pragmático-discursivo. Ao fim da análise, foi evidenciada uma abordagem superficial em relação à variação linguística.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Variação Linguística. Livro didático.

RESUMEN

En el presente trabajo, se presentará un análisis del abordaje del fenómeno de la variación lingüística por parte de libros de español, destinados a los últimos años de la escuela primaria, en las escuelas públicas de Brasil. Se busca reflexionar sobre cómo se explota la variación lingüística en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE). Con el fin de colaborar con la elaboración y evaluación de los materiales seleccionados por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) y a partir del marco teórico de Labov (1972 [2008]), Bagno (2003 y 2007), Tarallo (2005), Pontes y Nobre (2018) y Brasil (2020), es realizado un análisis de los siguientes puntos: a) normas estándar y no estándar; b) cambio lingüístico; c) condicionamientos lingüísticos y extralingüísticos; d) uso de textos autênticos; e) contexto pragmático-discursivo. Al final del análisis, se evidenció un abordaje superficial en relación con la variación lingüística.

Palabras clave: Lengua Española. Variación Lingüística. Libro Didático.

1. INTRODUÇÃO

Os inúmeros avanços tecnológicos e pedagógicos que a sociedade perpassou, de forma geral, não foram suficientes para que fosse desenvolvido um modelo de ensino que consiga suprir as necessidades educacionais e sociais da

* Trabalho apresentado em formato de pôster no XXXIX Encontro de Iniciação Científica, nos Encontros Universitários da Universidade Federal do Ceará, em fevereiro de 2021, como exige a Universidade para os projetos de Iniciação Científica. O trabalho foi desenvolvido, a partir do financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Graduanda em letras espanhol e bolsista PIBIC do CNPq

*** Pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É professor-associado na graduação em Letras-Espanhol/ Letras-Português/Espanhol e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará.

pós-modernidade. De tal forma que vivemos em grupos sociais com grandes avanços científicos e tecnológicos que tentam se desenvolver com um modelo educacional com séculos de atraso. Apesar do inegável desenvolvimento de novos métodos educacionais, o modelo de ensino segue sendo insuficiente para as necessidades das novas gerações.

No que se refere aos materiais utilizados nas aulas, pode-se notar que figuram alguns avanços, principalmente tecnológicos; entretanto, os Livros Didáticos (LD) escolares ainda se apresentam como um instrumento fundamental para a aprendizagem, sobretudo no ensino de Línguas Estrangeiras (LE), no qual o professor assume o papel de conexão entre o aprendiz e o LD. No entanto, atualmente, o aluno também tem as redes sociais como *input*¹ linguístico, assim como outras tecnologias. Assim, é importante que professor explore, para além do LD, essas outras formas de entrada para a aprendizagem de LE.

Partindo do pressuposto de que toda língua é heterogênea, a variação linguística aparece como um fenômeno muito importante. Portanto, torna-se necessária uma abordagem didática desse fenômeno, levando-se em consideração a faixa etária dos alunos. Porém, pesquisas como Pontes (2014), Pontes e Nobre (2018) e Brasil (2014 e 2020) apontam que há uma tendência desse fenômeno linguístico ser abordado de forma superficial e fortemente relacionado à norma-padrão. Assim, com base nos pressupostos teóricos de Labov (1972) e nessas investigações, o presente trabalho tem como objetivo analisar o tratamento dispensado à variação linguística na coleção didática “Por el mundo en español”, aprovada no PNLD de 2017.

O artigo divide-se em quatro partes, onde na primeira faremos um breve resumo sobre o ensino da Língua Espanhola (E/LE) no Brasil. No segundo, alguns conceitos básicos da Sociolinguística Variacionista e dos documentos norteadores da educação básica, já mencionados anteriormente, serão abordados; em um terceiro momento, trataremos de expor a análise sobre a abordagem da variação linguística na coleção didática e, por último, há as considerações finais.

2. VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Segundo o Instituto Cervantes (2019), o grupo de potenciais usuários da língua espanhola² ultrapassa o número de 580 milhões; cada um destes usuários possui a capacidade de adaptar a língua para que ela possa adequar-se às suas realidades sociais e aos contextos em que a utilizam. Por isso, assume-se a perspectiva sociolinguística de que toda língua é heterogênea e a variação passa a ser um fenômeno social, pois cada língua existe com a função de nomear a realidade de acordo com as necessidades de cada sociedade ou etnia.

Moreno Fernández (2010) considera a existência de exemplos de variação interna em uma língua, quando se admite a presença de dois ou mais elementos alternativos que satisfazem a mesma intenção comunicativa, ou seja, quando podemos falar a mesma coisa de duas ou mais maneiras, sem comprometer o valor intencional sobre o que é dito.

Na análise da variação linguística, existem variantes e variáveis linguísticas. Tarallo (2005), levando em consideração Labov (1972 [2008]), explica que as variantes são as diferentes formas de dizer a mesma coisa no mesmo contexto e

¹ Na aprendizagem de línguas estrangeiras, é o conjunto de dados pelos quais o aprendiz recebe ao perceber a língua em seu uso real, ao seu redor.

² Grupo de domínio nativo, de competência limitada e aprendizes da língua.

com o mesmo valor de verdade. Assim, podemos usar como exemplo a atenuação entre os fenômenos fonéticos da língua espanhola *seseo* e *ceceo*, o primeiro consiste na existência de um único fonema (surdo fricativo alveolar predorsal) para a pronúncia das letras 's', 'c' e 'z' - fenômeno presente na América Latina, Sul da Espanha e das Ilhas Canárias – já a segunda consiste na existência de um único fonema (interdental fricativa surda) para a pronúncia das letras 's', 'c' e 'z' - presente em algumas áreas da Espanha, El Salvador, Venezuela, dentre outros.

Fazendo uma breve análise de uma língua, podemos concluir que ela apresenta variedades em seus inúmeros contextos. Tarallo (2005) classifica tais variedades em três subgrupos, são eles: (i) variedades diatópicas, que são as diferenças causadas em decorrência de questões geográficas; (ii) variedades diastráticas, diferenças decorrentes de aspectos sociais, como sexo, gênero, idade, faixa etária, etc; (iii) variedades disfásicas, que ocorrem como consequência dos diversos estilos e contextos de uso de uma língua. No ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), estes três eixos são considerados como essenciais, para que o aluno conheça o uso real da língua e tenha plena consciência da grande variedade da língua.

Em um contexto de ensino de idiomas, desconsiderar a existência de uma pluralidade é de grande impacto em uma concepção comunicativa. Bagno (2007) enfatiza que a linguística reconhece a língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea, variável e mutável. Além disso, ele defende que a variação não é um fenômeno exclusivamente atrelado aos falantes não escolarizados. No entanto, a gramática tradicional é adotada como modelo exemplar de língua, porém seu uso “correto” se restringe a um pequeno grupo social, que Bagno classifica como homens livres (não escravos), cidadãos (eleitores e elegíveis), membros de uma elite intelectual, etc. Essa variante costuma ser classificada como norma-padrão e, tudo o que foge a ela, ou seja, a norma não padrão, costuma ser considerado como erro.

Podemos conceituar como norma-padrão a idealização ou padronização de uma variante sobre as demais, sendo, como já dito anteriormente, considerada a maneira “correta de falar”, por contar com o prestígio social; apesar de não ser a utilizada pela maior parte dos usuários de uma língua e estar ligada diretamente a um pequeno grupo de prestígio social, a norma-padrão é a norma mais valorizada, em comparação às demais variantes, que visa criar um padrão de língua, fazendo com que o que não se encaixe a ele seja considerado incorreto ou um mal uso da língua.

Tarallo (2005) destaca que as normas não padrões costumam ser estigmatizadas pelos membros de uma comunidade de fala, ou seja, são variantes que geralmente são utilizadas em contextos informais, nos quais há pouco ou nenhum prestígio ou que não seguem as regras impostas pela gramática prescritiva. Assim, essa variante é geralmente estigmatizada por membros que podem ocupar um lugar mais alto nas hierarquias.

A experiência social é um fator influenciador na escolha de um falante pelas estruturas linguísticas que ele passa a utilizar a cada momento de sua fala. Assim, podemos chegar à conclusão de que dois dos fatores que causam essa influência são linguísticos e extralinguísticos, ou, como nomeia Moreno Fernández (2010): condicionamento prévio e condicionamento subsequente.

A primeira é definida pelos fatores que operam na língua sob uma intenção comunicativa de um locutor concreto, em uma condição comunicativa apresentada; e ao segundo, por fatores que atuam no enunciado a partir de determinadas

intenções comunicativas, de acordo com o perfil sociocultural do falante e as condições comunicativas de cada situação.

Em relação aos Livros Didáticos (LDs), estes costumam ser utilizados pelos professores, não tanto quanto antes e nem sempre nas aulas, mas ainda são frequentemente utilizados como um manual de conteúdo para os professores. Dentro desta perspectiva, Coracini (1999) indica que esses materiais podem, por vezes, atuar como portadores de verdades que devem ser integradas tanto por alunos quanto por professores.

As funções essenciais dos LDs, segundo Rojo (2013), resumem-se em quatro, são elas: (i) função referencial, também denominada função pragmática ou curricular; (ii) função instrumental, em que o livro coloca em prática o método de aprendizagem e propõe atividades; (iii) funções ideológicas e culturais, nas quais LD pode ser mostrado como um dos condutores essenciais da língua, cultura e valores das classes dominantes; (iv) a função documental, na qual se acredita que o LD pode fornecer um conjunto de documentos textuais ou ícones, cujas observações podem ser um incentivo ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Para subsidiar o trabalho dos professores, a educação pública no Brasil conta com o PNLD, programa responsável pela escolha e distribuição dos acervos educacionais. Essa escolha é feita por meio dos professores e de toda a equipe pedagógica da escola que, por meio do guia didático do PNLD, entram em contato com as avaliações dos acervos selecionados, a partir de convocação do Ministério da Educação (MEC).

A escolha deve ser feita de forma que o livro selecionado se adapte à realidade da comunidade educacional. Por isso, é importante que se leve em consideração a realidade sociocultural da instituição, do aluno e do professor; além da proposta pedagógica da escola.

O edital referente ao PNLD 2017 defende que o material didático para o ensino da LE tem a função de complementar a ação do professor e se tornar um mediador pedagógico (BRASIL, 2015, p. 49). Nos volumes aqui analisados, veremos que há um notório investimento contra o preconceito linguístico e, também, para prestigiar a pluralidade linguística, ao mesmo tempo em que se constata a ausência de um referencial teórico.

3. METODOLOGIA

Para atingir o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo, na análise do acervo seguimos os critérios eliminatórios que compõem a área de Língua Estrangeira Moderna (LEM) do PNLD 2017, com base em pesquisas recentes, desenvolvidas na área da educação e aprendizagem. Assim, as coleções deveriam colaborar com a autonomia dos alunos e permitir-lhes desenvolver uma consciência linguística e crítica em relação aos usos relacionados com as línguas estrangeiras. Também, foi solicitado que as coleções apresentassem coerência entre a orientação teórico-metodológica e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e atividades de compreensão e produção de uma Língua Estrangeira (LE).

Outro critério específico da área de Língua Estrangeira Moderna (LEM) presente no edital e sob pena de exclusão das coleções que não o atendessem, é que as coleções devem apresentar uma sistematização de conhecimentos linguísticos da língua estrangeira, a partir do estudo dos elementos linguísticos em contextos discursivos, de modo a valorizar a relação entre o seu conhecimento e a interpretação das manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, ultrapassando o nível da sentença isolada (Brasil, 2015, p. 51). As coleções

precisam apresentar ainda, manifestações verbais, não verbais e verbo-visuais de comunidades falantes da estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veiculam estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação a cultura brasileira.

Agora, apresentamos uma das coleções selecionadas pelo PNLD 2017:

PNLD 2017 (ensino fundamental – anos finais)

Coleção didática: *Por el Mundo en Español*

Autores: Alice Moraes, Diego Vargas, Flávia Paixão, Marina Martins.

Editora: Ática

Nível de ensino: Fundamental

3.1. Procedimentos metodológicos

Para que pudéssemos alcançar o objetivo da pesquisa, de maneira satisfatória e ordenada, a análise da coleção didática foi pautada nas seguintes questões:

- O livro didático considera as normas-padrão e a não-padrão?
- O livro didático faz referência à mudança linguística?
- O livro didático faz referência aos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos?
- O livro trata da variação linguística nos níveis: a) fonético-fonológico; b) morfosintático; c) lexical; d) textual-discursivo?
- O livro contempla a variação diatópica no que diz respeito às variedades do Espanhol?
- O livro apresenta o Espanhol como uma língua homogênea dividida em dois blocos (Espanha e América hispânica)?

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Coleção didática: *Por el Mundo en Español*.

Os quatro volumes da coleção são divididos em quatro unidades, cada uma dessas unidades é subdividida em dois capítulos e cada capítulo aborda um tema específico, que se relacionam. Os capítulos são organizados em dois tipos de seções: “¿Qué dicen los/las...? ¿Y cómo lo dicen? Que trabalham com leitura e escuta de textos; e Interseções, que tratam dos elementos sistêmicos da linguagem. Essas seções são dedicadas a trabalhar com textos de diferentes tipos, origens, gêneros e suportes.

As unidades didáticas de cada um dos volumes partem de imagens, na subseção “*Ver es leer*”, por meio delas são apresentados alguns aspectos do tema que serão abordados. As seções que compõem as coleções são subdivididas em subseções, nas quais cada uma tem uma função; a subseção “*!A pensar!*” é responsável pela pré-leitura ou escuta, buscando desenvolver atividades para ativar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos; a “*Lectura/escucha en acción*” que busca trabalhar o pensamento crítico dos alunos em relação à disciplina estudada, por meio das estratégias de leitura, e dos gêneros lidos.

A subseção “*!Adelante!*” dedica-se a várias atividades de pós-leitura e reflexão crítica e interpretação dos textos; “*¿Ya lo sé?*” destina-se à autoavaliação dos conhecimentos adquiridos por meio do que foi trabalhado, traz dicas de leitura,

escrita, oralidade e produção textual; “¿Quién es? ¿Quiénes son? ¿Qué es?” traz informações sobre os autores dos textos submetidos; “A conocer más” apresenta informação complementar aos conteúdos apresentados; “Sugerencias” fica no final de cada capítulo e apresenta sugestões de filmes, vídeos, obras literárias, etc., que possam contribuir para o conhecimento adquirido na seção.

Em suma, a coleção está organizada por meio de seus textos; e os textos e fragmentos escolhidos circulam nas redes sociais de língua espanhola, é possível encontrar fragmentos de textos literários, textos extraídos de sites da internet, reportagens, etc., portanto, são textos que também fazem parte do meio social dos alunos de espanhol como língua estrangeira, tanto os alunos quanto os professores podem se adaptar facilmente aos gêneros textuais apresentados.

Em relação ao sumário, é possível perceber que ele tem uma boa organização e apresenta os conteúdos de forma detalhada, expondo em cada unidade didática o tema a ser abordado, os temas transversais e os assuntos abordados na interdisciplinaridade; na descrição dos capítulos, informa os textos apresentados, como as histórias em quadrinhos de Mafalda, Quino, *La Definición del Amor*, Lope de Vega, etc; ainda informa qual conteúdo gramatical será apresentado em cada capítulo

Os autores optaram por não apresentar aos alunos uma variedade específica do idioma; não se utiliza espanhol europeu, nem mexicano, nem argentino na composição da coleção, mas sim textos de diferentes países, regiões e comunidades. E as considerações sobre os fenômenos de variação linguística são apresentados em caixas informativas e nos cruzamentos, no formato de comentários. A proposta de trabalhar esses fenômenos é conscientizar não só as variações, mas também os valores sociais que as múltiplas variedades podem assumir, bem como os preconceitos linguísticos.

O Manual do Professor apresenta orientações didático-pedagógicas com sugestões de explicações sobre os conteúdos a serem trabalhados e sobre as atividades propostas pelo livro, que podem auxiliar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos tanto em sala de aula como fora dela. Essas orientações estão estritamente relacionadas às atividades propostas, aos conteúdos e aos múltiplos textos apresentados ao longo da coleção.

A coleção, na maioria das vezes, apresenta comentários e explicações sobre os fenômenos de variação destinados apenas aos professores, onde é sugerido que, talvez o profissional acredite que haja necessidade de abordar o tema ao longo de suas aulas, o faça e quando os comentários são direcionados para os alunos. As atividades propostas sobre normas gramaticais apresentam uma abordagem mais estruturalista, mas como os livros são organizados por meio de textos, permite ao aluno uma interpretação mais ampla do conteúdo estudado. Nos parágrafos seguintes, apresentamos os resultados da análise com mais profundidade, com exemplos e imagens.

A coleção, de modo geral, apresenta todos os fenômenos de variação linguística de forma superficial, sem grandes aprofundamentos e na maioria dos casos a coleção os comentários são destinados aos docentes, onde se sugere que se o profissional acreditar que seja necessário abordar o tema, o faça e quando os comentários são voltados para os discentes, é feito de forma superficial, em formato de notas de rodapé e/ou em quadros de observações, porém também de maneira superficial, sem exemplificar ou nomear os fenômenos apresentados. Nota-se também que, as atividades propostas sobre normas gramaticais são, sobretudo, de abordagem estruturalista. Nos parágrafos seguintes é exposto de maneira mais

profunda os resultados da análise.

A variedade entre as normas padronizadas e não padronizadas é discutida no Capítulo 1 do primeiro volume da coleção, que suscita o debate sobre a relação dos adolescentes com a escola e apresenta comentários dos adolescentes em sites da Internet que abordam o tema. A forma como o livro apresenta aos alunos uma explicação sobre este fenômeno pode ser confusa e insuficiente, uma vez que, tendo em vista que os alunos geralmente não possuem um vasto conhecimento do idioma, eles podem não identificar a diferença mencionada.

Figura 1.

¿Cómo la dirías en portugués?

Se espera que los alumnos digan que la dirían así: "Ola, me chamo Carla, eu gosto muito do colégio"

Ahora, observa la cuestión propuesta al final de la materia "Cosas que no nos gustan de la escuela", que leíste anteriormente (p. 21), y los comentarios de dos de los lectores. Ese es un recurso muy común en los artículos y noticias de internet. Profesora!, te sugerimos que comentes con los alumnos que, en México, es común usar el verbo "chocar" como sinónimo de "no gustar"

É importante lembrar que esses são textos encontrados na internet. Por isso, algumas palavras não estão acentuadas ou escritas como estariam em outros contextos de uso.

A ustedes ¿qué otras cosas les chocan de la escuela? Profesora!, se han cambiado los nombres de los usuarios responsables por los comentarios aquí reproducidos para preservar sus identidades.

VICTORIA
13/03 06:10
No me gusta nada de lo que mencionaron, seguire sus consejos

KIRK
12/03 05:51
Nada me gusta de la escuela

Extraído de: 15a20 – Revista Viva. GEN, marzo de 2013. Disponible en: <www.15a20.com.mx/2013/03/11/deseo-5281-cosas-que-no-nos-gustan-de-la-escuela.php>. Acceso el: 9 de agosto de 2014.

Unidad 1 - Comienzan las clases

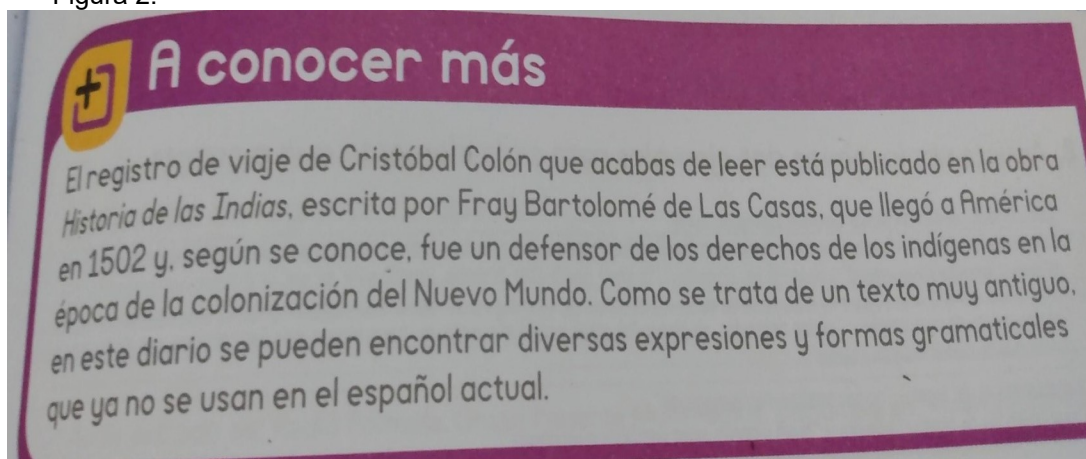
Fonte: *Por el Mundo en Español*. Volume 1, pág. 26.

Essa abordagem poderia ser desenvolvida para iniciar o aluno na língua-alvo, uma vez que se trata do volume destinado ao primeiro ano do ensino fundamental, contextualizado no nível de conhecimento dos alunos, destacando as palavras, termos ou construções que expressam o fenômeno e então, é necessário ensinar a forma padrão de realizá-los para que o aluno reconheça o fenômeno; fazer uso de diálogos onde possam ser comparadas construções formais e informais da língua, de forma incisiva e de fácil compreensão para os alunos, a partir de casos concretos de variação linguística, presentes nos diversos gêneros orais e escritos.

Dessa forma, sugerimos, ainda, que o professor utilize o contraste linguístico de casos de variação do Português para a sensibilização dos alunos, no que tange à diversidade linguística e reflexões sobre as normas (desmitificando o conceito de norma-padrão, variedades mais corretas e o preconceito linguístico) e à noção de adequação/inadequação de variantes, nos diferentes contextos de uso na Língua Materna e na Língua Estrangeira. Por exemplo, poderíamos explorar o voseo x tuteo, no sul e no norte do Uruguai.

Quanto à mudança linguística, no capítulo 'Que cruel essa cultura!', Do terceiro volume, os autores apresentam um fragmento do texto do Diário de Colón. Livro da primeira navegação, extraído da obra *Historia de las Indias* de Fray Bartolomé de Las Casas; levando em consideração a data de publicação da obra, 1526, é de se esperar que alguns termos presentes no texto sejam atualmente considerados arcaicos. No fragmento, é possível perceber alguns exemplos.

Figura 2.



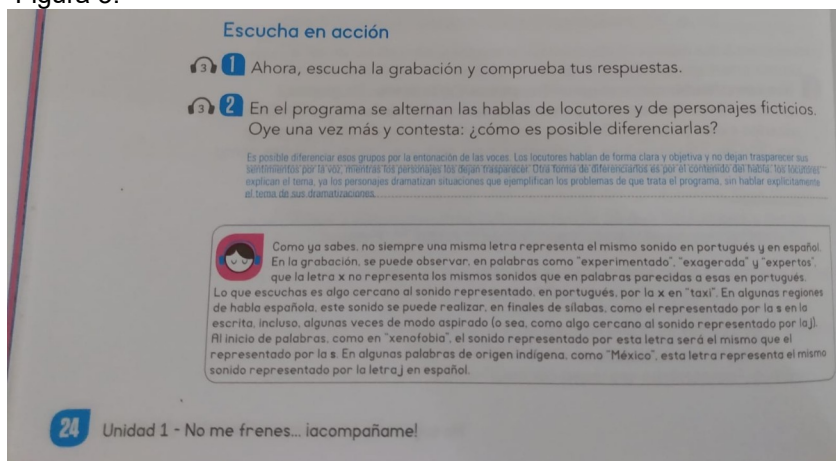
Fonte: *Por el mundo en español*, volume 3, pág. 115

A abordagem direcionada ao fenômeno da mudança linguística é superficial, uma vez que, embora as palavras estejam presentes no texto, elas não são identificadas na tabela que menciona as mudanças. Uma forma satisfatória de explicar sobre as mudanças seria destacar os termos e construções atualmente não utilizados e explicar por que foram substituídos, comparando o fenômeno da língua espanhola com a língua materna do aluno, que, no caso, é o português. Essas explicações poderiam figurar no manual do professor, como subsídio.

A coleção não traz nenhuma atividade ou explicação relevante sobre fatores linguísticos e extralinguísticos. Uma forma de se trabalhar esses fenômenos é apresentar diálogos com diferentes pessoas e em diferentes contextos, como a linguagem formal usada em uma reunião de trabalho ou a linguagem informal que compõe a conversa entre amigos; jargões usados por adolescentes, jovens e idosos, que marcam a influência da idade na comunicação; As construções morfossintáticas utilizadas por homens e mulheres, que marcam a influência de cada gênero, seriam formas de apresentar esse fenômeno aos alunos e torná-los conscientes dos condicionamentos no uso de uma variante em detrimento de outra. Por exemplo, poder-se-ia, no caso das formas de tratamento, explorar-se os condicionadores linguísticos relacionados as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted*, mais especificamente, a forma *vos*, o estudo de Calderón Campos (2010) indica que distintos tempos verbais são favoráveis ao paradigma *voseante* (**imperativo e presente de indicativo**). Já em relação aos condicionadores extralinguísticos clássicos, destacam-se a **classe social** (BROWN e GILMAN, 1960; CARRICABURO, 2015), a **idade** (CARRICABURO, 2015) e o **uso regional** (FONTANELLA DE WEINBERG, 1999).

Quanto às variedades fonético-fonológicas trabalhadas na coleção, mais uma vez não se apresentam de forma satisfatória, a exposição delas é feita a partir de pequenos comentários explicativos após atividades que devem ser realizadas após o aluno ouvir alguns áudios. Apesar de ser uma variedade, que é abordada em todos os quatro volumes que compõem o acervo, a forma que habitualmente se utiliza para a exposição desse fenômeno é a escuta de áudios e algumas comparações com os fonemas das línguas maternas dos aprendizes, que no caso é português. Nenhuma atividade é proposta para que o aluno possa compreender o conteúdo de forma significativa, que permita refletir sobre o valor sociocultural de cada variante, considerando-se o contexto pragmático-discursivo de interação verbal.

Figura 3.



Fonte: *Por el Mundo em Español*. Volume 2, pág. 24.

Embora a coleção comente alguns fenômenos fonético-fonológicos, não o faz de forma clara para os alunos. Fenômenos como seseo e o ceceo são abordados, mas apenas menciona-se que as letras c, s e z podem ter o mesmo som nos arredores de Madri. Esta abordagem, apesar de esclarecer aos alunos que existem diferentes formas de produzir o som de algumas letras, os exemplos apresentados não são suficientes para que consigam distinguir as diferenças e o reflitam sobre o valor social, na respectiva comunidade de fala. A nossa sugestão é que se explorem casos concretos de variação, de diferentes comunidades hispânicas e, ainda, que sejam claros para que os alunos possam compreender os traços fonéticos. Assim, seria pertinente que o aluno compreendesse como determinada variante pode ser interpretada em função de aspectos sociais e culturais em diferentes comunidades de fala.

Sobre a variedade lexical, o quarto volume da coleção, em um capítulo destinado a discutir a mídia e a publicidade, com suas funções e impactos, na página 24, é apresentado um outdoor comparando dois anúncios, um da Colômbia e outro da Espanha; no outdoor colombiano está escrita a expressão "*Tome Chi'cha Sumercé*". Na página seguinte, em uma seção de observações, os autores explicam que o termo '*Chincha*', presente na propaganda da Colômbia, costuma ser usado em parte da América Latina para nomear algumas bebidas de origem pré-hispânica, como amendoim e quinoa; explica-se ainda que em países como Peru, Venezuela, Colômbia e Panamá o termo é usado para se referir a bebidas alcoólicas.

Figura 4.



Fonte: *Por el Mundo em Español*, volume 4, pág. 24.

Embora o volume traga uma tabela explicativa sobre o termo, tal explicação

é feita de forma insuficiente e sem os recursos necessários para que a diferença seja esclarecida. A abordagem apresentada pelo livro se resume a uma informação a título de curiosidade. No entanto, o livro didático poderia apresentar mais exemplos e sites aos alunos, atividades culturais para explorar as variantes lexicais e, assim, contribuir para a conscientização do aluno no que diz respeito à diversidade linguística, a partir de diferentes gêneros orais e escritos.

As variedades textual-discursivas, assim como as demais variedades já mencionadas, são apresentadas de forma superficial e descontextualizada. O fenômeno é explicado em algumas páginas da coleção, mas as explicações se resumem a pequenos comentários ou notas de rodapé. Por outra parte, o manual do professor não apresenta nenhuma orientação sobre como o professor pode abordar o assunto em sala de aula.

Em contrapartida, González (2015, p.245) pontua que: "é necessário refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua. Coelho et al. (2015) propõem, ainda, uma reflexão sobre a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, a partir das diferentes variantes da língua, para que o aluno tome conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos na análise da coleção didática *Por el Mundo en Español* e na bibliografia consultada, foi possível concluir que a coleção, apesar de não ter preconceitos linguísticos, nem apresentar a língua como dois blocos homogêneos, expõe o fenômeno da variedade linguística de uma forma que é insuficiente e não muito esclarecedora para o aluno. Acima de tudo, limita-se a apresentar explicações e exemplos da variedade diatópica, sem trazer uma contextualização pragmático-discursiva adequada, a partir do uso efetivo da língua em diferentes contextos de interação verbal.

Com base nos resultados obtidos, podemos tecer algumas sugestões para a melhoria da abordagem da variação linguística nos livros didáticos dirigidos a brasileiros aprendizes de Espanhol:

- a. o livro didático deveria considerar os fenômenos de variação e mudança na língua materna do aprendiz, no sentido de facilitar a compreensão destes fenômenos em Língua Espanhola;
- b. os exercícios e atividades poderiam fomentar uma reflexão sistemática sobre a variação linguística, enfocando as contribuições de cada escolha do falante para a construção de sentido, e, ainda, o papel das variáveis e variantes em todos os níveis linguísticos, nos diversos contextos de uso real da língua. Dessa forma, o aluno tomaria conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua;
- c. o livro poderia explorar a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, nas diferentes variedades da Língua Espanhola, pontuando em quais contextos sociais o falante nativo pode utilizar-se de uma ou outra variante, considerando os condicionamentos e o entrelaçamento social e valorativo de cada variante;
- d. o livro do professor deveria fornecer informações, orientações e fontes de

pesquisa sobre os usos linguísticos, os condicionamentos sociais envolvidos e o contexto comunicativo. Além de sugestões que facilitem o trabalho do professor em sala de aula.

Por fim, destacamos que o objetivo do trabalho foi corroborar a qualidade dos contemplados pelo PNLD e com o ensino de escolas públicas e privadas com materiais voltados para o ensino do espanhol. Esperamos que o trabalho seja utilizado como uma forma de reflexão relacionada ao ensino da língua em questão, seja como um incentivo aos professores para ensinar variações linguísticas na língua estrangeira em questão.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Alexandra Muro; FREITAS, Francisco Barros. **Los estudios sobre los pronombres de segunda persona en Venezuela**. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B. y VÁZQUEZ LASZLO, M. E. (Eds.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México: El Colegio de México, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é Por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDSP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL, Jéssika de Oliveira. **El Abordaje de los pronombres de tratamiento de segunda persona de singular en los libros didácticos de español del PNLD 2011: un análisis sociolingüístico**. 2014. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Espanhol, Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponible en: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43101>. Acceso: 8 de fev. 2020.
- BRASIL, Jéssika Oliveira. **As formas de tratamento tú, vos e usted nos livros didáticos de espanhol do PNLD (2012-2018): uma análise sociolingüística**. 2020. 143f - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5396>. Acesso: 5 de out. 2020.
- BUGEL, Talia. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? Trabalhos de Linguística Aplicada**, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999. p. 117-141. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639293>. Acesso: 6 de fev. 2020.
- CALDERÓN CAMPOS, Miguel. **Formas de Tratamiento**. In: MILAGROS, Aleza Izquierdo, ENGUITA UTRILLA, José María (Coord.). **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universidad de Valencia, 2010. p. 225-236
- CARRICABURO, Norma. **Las fórmulas de tratamiento del español actual**. Madrid: Arcos Libros, 1997.
- COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, v. 09, p. 179-191, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Armandinho/Downloads/8252-29714-1-PB.pdf>. Acesso: 7 de fev 2020.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua**

estrangeira. Pontes, 1999, p. 17-63.

KRAVISKI, Ellys Regina Andretta. **Estereótipos culturais**: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. - São Paulo: Parábola, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação do Brasil. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2017**. [S. l.], 2015. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>. Acesso em: 6 fev. 2021.

MORAES, Alice; VARGAS, Diego; PAIXÃO, Flávia; MARTINS, Marina. **Por el Mundo en Español**. Ensino Fundamental – Anos Finais. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PONTES, Valdecy de Oliveira; NOBRE, Juliana Lima. A Variação Linguística em Livros Didáticos de Espanhol do PNLD 2011. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 39-64, 2018. Disponível em:

<http://periodicos.initalu.br/ojs-2.2/index.php/caminhosdalinguistica>. Acesso em: 22 de jul 2021.

PONTES, Valdecy de Oliveira; FRANCIS, M. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Mutatis Mutandis**, v. 07, Medellín, 2008, p. 83-99, 2014. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20795>. Acesso: 7 de fev. 2021.

PONTES, Valdecy de Oliveira **Variação linguística**: da teoria ao ensino de línguas. Produção e Ensino de Texto em Diferentes Perspectivas, Mossoró, ed. 1, p. 96-103, 2014. Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20794/1/2014_captiv_vvopontes.pdf. Acesso: 11 de mai. 2021.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7a. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

MATERIALES DIDÁCTICOS Y LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD DE E/LE EN CONTEXTO ESCOLAR

Raquel Gabriel da Silva*

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza**

RESUMEN

El desarrollo de la oralidad de un individuo cuando se está aprendiendo una lengua extranjera es muy importante, visto que a partir de ésta se puede socializar y construir relaciones con otros individuos y culturas que comparten del mismo idioma. Siendo la oralidad una práctica importante para la comunicación en E/LE, ¿por qué no trabajarla en la escuela? Ahora bien, en la presente investigación buscamos: (i) reflexionar a respecto de los dilemas que todavía circulan el desarrollo de la competencia oral en las clases de español en contexto escolar y (ii) proponer materiales y actividades que pudieran desarrollar la oralidad en dicho contexto de enseñanza. Para la consecución de estos dos objetivos, el estudio se estructura, por un lado, en la teoría de adquisición de lenguas extranjeras, sobre todo, en la importancia del input como ingrediente esencial para la adquisición, en las figuras de Krashen (1985) y Ellis (2008) y, por otro lado, en los estudios sobre la elaboración de materiales didácticos de Tomlinson y Masuhara (2005) y Muñoz (2012). La metodología empleada es cualitativa, lo que nos permitió direccionar la atención para la importancia del desarrollo de la oralidad en la enseñanza de E/LE en contexto escolar e incentivar el uso de materiales didácticos funcionales en conjunto con el método directo, como una propuesta para suplir dicha carencia. Así, se diseñaron actividades y estrategias que objetivaron generar estos inputs por medio del contacto más preciso del alumno con la lengua extranjera español a través de la oralidad.

Palabras claves: E/LE. Oralidad. Materiales didácticos. Inputs.

RESUMO

O desenvolvimento da oralidade de um indivíduo ao aprender uma língua estrangeira é muito importante, pois a partir dela é possível socializar-se e se relacionar com outros indivíduos e culturas que partilham desse mesmo idioma. Sendo a oralidade uma prática importante para a comunicação em E/LE, por que não trabalhá-la na escola? Dessa forma, na presente pesquisa buscamos: (i) refletir sobre os dilemas que ainda circulam o desenvolvimento da competência oral nas aulas de espanhol em contexto escolar e (ii) propor materiais e atividades que possam desenvolver a oralidade no referido contexto de ensino. Para atingir estes dois objetivos, o estudo está estruturado, por um lado, na teoria da aquisição da língua estrangeira, sobretudo, na importância do input como ingrediente essencial para a aquisição, nas figuras de Krashen (1985) e Ellis (2008) e, por outro lado, nos estudos sobre o desenvolvimento de materiais didáticos de Tomlinson e Masuhara (2005) e Muñoz (2012). A metodologia utilizada é qualitativa, o que nos permitiu

* Graduada em Letras – Espanhol (Licenciatura plena) pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora de espanhol como língua estrangeira na rede pública e no Núcleo de línguas da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: raquelgabri.silva@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará e desenvolve pesquisas em Didática da Língua e Literatura Espanhola, Formação de leitores em língua espanhola e Estudos sobre Intertextualidade e Intertextualização. E-mail: leticiajoaquina@ufc.br

chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da oralidade no ensino de E/ LE em contexto escolar e incentivar a utilização de materiais didáticos funcionais em articulação com o método direto, como proposta para compensar essa carência. Assim, foram elaboradas atividades e estratégias que visam gerar esses inputs por meio do contato mais preciso do aluno com a língua estrangeira espanhola através da oralidade.

Palavras-chave: E/LE. Oralidade. Materiais didáticos. Inputs.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tuvo inicio a partir de una importante reflexión acerca de la enseñanza del español como lengua extranjera en escuelas públicas brasileñas de enseñanza media, sus herramientas y desafíos para trabajar la competencia oral de manera completa y funcional.

No se desconoce que actualmente las escuelas suelen trabajar con libros didácticos, pero se debe llevar en consideración que tal incidente puede tener ciertas desventajas, eso porque los libros didácticos utilizados en la escuela son distintos de los utilizados en los cursos libre. Visto que, por un lado, en los cursos libres el abordaje es comunicativo y se privilegia el trabajo con las cuatro destrezas, poniendo especial atención a la oralidad, por otro lado, en las escuelas se suele privilegiar el trabajo con la lectura, considerando las indicaciones de los PCNs que evidencian que el principal contacto con la lengua extranjera, con excepción de las zonas de fronteras o con las comunidades de inmigrantes, ocurre vía la lectura. De esa manera, los libros didácticos en contexto escolar no suelen plantear mucho la competencia oral. Pero, todavía, este no es el equis de la cuestión, puesto que los libros didácticos son importantes para la enseñanza de E/LE, lo que genera un cierto dilema es el uso del libro como material didáctico absoluto y la dependencia de los profesores de este material. Como es el caso de muchas escuelas donde los profesores son incitados a elegir con cuál libro van a trabajar el E/LE, pero no hay estímulos para la creación y producción de materiales didácticos complementares a tales libros, lo que genera una carencia de inputs de contacto vueltos para la oralidad, una vez que los materiales didácticos actúan como instrumento de aprendizaje y aproximación.

Ahora bien, partiendo de la creencia de que el trabajo con la oralidad en contexto escolar es posible y necesario/urgente, planteamos los siguientes objetivos: (i) poner en evidencia la necesidad de un trabajo sistemático con la oralidad en escuela; y (ii) evidenciar la necesidad e importancia de la elaboración de materiales didácticos vueltos para la oralidad como complemento funcional en la enseñanza de E/LE con la finalidad de suplir la carencia de estos inputs, buscando siempre la aproximación del alumno con la lengua meta a través de estos recursos.

Para lograr alcanzar dichos objetivos, se ha dividido el trabajo en 4 partes, la primera va a definir el concepto de E/LE y la importancia de los inputs en la enseñanza. El segundo tópico explana acerca de los materiales didácticos y de cómo ellos pueden actuar como herramienta generadora de los inputs de inmersión. El tercer apartado va a tratar específicamente del uso de materiales didácticos para el tratamiento de la oralidad en contexto escolar. Por fin, el último tópico aborda acerca de la metodología utilizada en este trabajo y presenta de manera ejemplificada una breve propuesta de materiales didácticos que privilegien la oralidad.

2. LA IMPORTANCIA DE LOS *INPUTS* EN LA ENSEÑANZA DE E/LE EN CONTEXTO ESCOLAR

Para poder hablar acerca de materiales didácticos funcionales de español como lengua extranjera E/LE, es necesario antes de todo hacer una pequeña reflexión acerca de lo que es una lengua extranjera (LE), lo qué es Material Didáctico (MD), lo qué son los *inputs* y por qué es tan esencial el uso de los materiales didácticos como herramienta de aprendizaje.

El primer punto a ser puesto de relieve es el hecho de que no se puede confundir Lengua Extranjera (LE) con Lengua Segunda (LS). Eso porque hay una significativa diferencia entre ambos términos. Por un lado, la LS es el término que clasifica el uso de una lengua no primera dentro de una región en que esta tiene una función reconocida y tiene participación en la vida política del estado, generalmente la LS es una de las lenguas oficiales, y por ser una de las lenguas del país generalmente concede muchos *inputs* y por eso se puede aprenderla sin la necesidad de clases formales, en contexto institucional, una vez que el individuo tiene contacto con ésta en su día a día a través de un proceso de socialización. Según Ellis (2008, p. 6-7), “el lenguaje desempeña un papel institucional y social en la comunidad”.

Por otro lado, el uso del término LE se suele utilizar para clasificar el aprendizaje y el uso de una lengua en espacios dónde la misma no tiene ningún estatuto sociopolítico, un ejemplo sería el español aprendido en Brasil, lo que llamamos de E/LE. Lo que Ellis (2008, p. 6-7) define de la siguiente manera: [...] en lugares donde el lenguaje no desempeña un papel importante en la comunidad y es principalmente aprendido sólo en el aula”, es decir, se puede aprenderla en países lejanos de su lugar de origen, principalmente a través de la enseñanza formal.

En lo que concierne a la LE, es probable que, por tratarse de una enseñanza donde los alumnos no tienen contacto directo con la lengua meta, les falte algunos *inputs* necesarios para el aprendizaje eficaz del idioma. De ese modo, se puede considerar que no pocas veces los *inputs* que aparecen dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje de español en la Enseñanza Media parecen no ser suficientes y adecuados para desarrollar la oralidad. Evento que sucede por una serie de factores que contribuyen para esa carencia, como: clases de español impartidas en portugués, el corto tiempo de duración de las clases de E/LE y la falta de materiales didácticos direccionados para la oralidad.

Es menester señalar la probable enseñanza del español en lengua portuguesa como un gran adversario del desarrollo oral en español, visto que algunos profesores, en contexto institucional escolar, no suelen impartir sus clases en E/LE, sino en portugués. Hecho que hace que los alumnos reciban menos *inputs* y estímulos para practicar su oralidad, una vez que no están expuestos a esa práctica. Esto es un punto muy significativo porque pone de relieve un importante cuestionamiento: ¿Si el profesor de español no habla español, por qué sus educandos deberían hablarlo? De ese modo, cuando se refiere al desarrollo de la competencia oral es sustancial que el profesor se comunique en español con sus alumnos, una vez que esto los estimula a que se comuniquen y desarrollen la lengua meta.

Al que corresponde a los factores contrarios al progreso de la oralidad en español, el corto tiempo de duración de las clases es otro dilema si lo analizamos a

partir del hecho de que la LDB¹ establece que el tiempo de duración de una clase debe ser de 60 minutos y que en la Enseñanza Media pública los alumnos tienen sólo una clase de E/LE por semana, lo que hace que los alumnos tengan en media 15 horas de clases de español por semestre, eso porque en un semestre hay 20 semanas lectivas, y si tenemos en cuenta los días de evaluación tenemos la media de 15 clases, o sea, 15 horas. De esa manera, se hace evidente que son pocas clases y el tiempo es demasiado corto para que se aprenda el básico del español y se desarrolle el mínimo de la oralidad. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)², aunque esté destinado a servir de parámetro para los cursos libres, puede servir de baremo para ilustrar la curiosa situación del tiempo ideal de exposición a la lengua extranjera necesario para el adecuado aprendizaje. Éste describe, de forma integradora, lo que los estudiantes de lenguas tienen que aprender para conseguir comunicarse de una forma eficaz. Establece que para el Nivel A1 la duración debe ser de 60 horas semestrales, aunque según el MCER esas horas puedan dividirse en dos semestres, el número de clases que los alumnos de la Enseñanza Media tienen durante el año lectivo no alcanzan ni la mitad del tiempo de lo que se espera del Nivel A1, una vez que menos clases significa menos contacto con la lengua meta.

Aún tratándose de la problemática de escaso contacto con la lengua meta y corto tiempo de clase y, consecuentemente, exposición a la lengua española, se verifica que los PCNEM³ indican tres ejes que deben considerarse para un exitoso contacto con la lengua extranjera en nivel escolar, tales como:

Representación y comunicación

- Elegir el registro apropiado para la situación en la que se procesa la comunicación y palabra que mejor refleja la idea que quieres comunicar.
- Utilizar mecanismos de coherencia y cohesión en la producción oral y / o escrita.
- Usar estrategias verbales y no verbales para compensar las fallas, favoreciendo la comunicación efectiva y lograr el efecto deseado en situaciones de producción y lectura.
- Conocer y utilizar lenguas extranjeras modernas como instrumento de acceso a información a otras culturas y grupos sociales.
- Investigación y comprensión
- Comprender cómo se puede interpretar una expresión particular debido a aspectos sociales y / o culturales.

¹ Lei de Diretrizes e Bases Brasileira: La Ley de Pautas y Bases de Educación o LDB es la legislación que define y regula el sistema educativo brasileño, ya sea público o privado, con base en los principios contenidos en la Constitución.

² El *Marco común europeo de referencia* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

³ En Brasil, los PCNEM - Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Media son pautas desarrolladas por el Gobierno Federal con el objetivo principal de guiar a los educadores a través de la estandarización de algunos factores fundamentales relacionados con cada tema. Estos parámetros incluyen tanto las escuelas públicas como las privadas, de acuerdo con el nivel de educación de los estudiantes.

- Analizar los recursos expresivos del lenguaje verbal, relacionar textos / contextos por naturaleza, función, organización, estructura, de acuerdo con las condiciones de producción / recepción (intención, tiempo, lugar, interlocutores que participan en la creación y propagación de ideas y opciones, tecnologías disponibles).
- Contextualización sociocultural
- Saber distinguir variantes lingüísticas.
- Comprender en qué medida las declaraciones reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir quién los produce. (PCNEM, 2000)¹

De ese modo, es presumible que el corto tiempo y los demás factores contrarios dificulten que estas competencias y habilidades se desarrollen, principalmente las que están enfocadas para la oralidad.

El contacto del aprendiz con la lengua es esencial a lo largo del proceso de aprendizaje, visto que facilita su adquisición. De esa manera, para suplir la falta de *inputs* de inmersión, se hace necesario que el profesor de E/LE se utilice de medios y estrategias didácticas que aproximen el aprendiz a la lengua meta. Según el lingüista norte americano Stephen Krashen en su *hipótesis del input*, para adquirir una segunda lengua, el aprendiz necesita ser expuesto a un input comprensivo, es decir, las muestras de la lengua meta deben ofrecerse en cantidades suficientes para que cada alumno, a través de un orden natural, reciba estructuras correspondientes a su próxima etapa de adquisición. Para KRASHEN (1985, p.2): “Nos movemos desde *i*, nuestro nivel actual, hacia *i + 1*, el siguiente nivel en el orden natural, comprendiendo un input que contenga *i+1*”. A pesar de que haya críticas a esta teoría en el sentido de la dificultad en precisar lo que sería este *1* o que éste podría variar según los aprendices, tal teoría funciona bien para demostrar la importancia de que el alumno esté expuesto a la lengua extranjera para que haya aprendizaje significativo en dicha lengua.

Krashen (1985), infiere que por medio de tal fórmula el alumno será capaz de transformar el *input* en *intake* (lengua adquirida). Lo que destaca una vez más la importancia del *input*, visto que, según la teoría no hay *intake* sin *input*, es decir, no hay adquisición si el aprendiz no recibe muestras de la lengua meta.

Otro teórico que destacó la importancia de la aproximación del alumno con la

¹ Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- a. Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- b. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sociocultural

- Saber distinguir as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (PCNEM, 2000)

LE fue Schumann (1986) con su teoría de la *aculturación*, que se puede definir como adaptarse a una nueva cultura. El autor también destaca el hecho de que cuando las distancias sociales son grandes, el aprendiz no desarrolla su interlengua y se queda preso a la fase inicial de leguaje. Para dicho autor, el grado de aculturación puede interferir en el aprendizaje de forma que el aprendiz pueda querer evitar el contacto con la lengua y así disminuye su exposición al *input* de la misma. El teórico destaca también que cuando las distancias son acentuadas el individuo puede intentar producir la lengua solamente para cambiar algunas informaciones en lengua meta. De esa manera el alumno no desarrolla su oralidad en su máximo potencial.

Visando la problemática de que cuando se trata de una LE los *inputs* son limitados, y muchas veces solamente al ambiente de estudio, este trabajo busca proponer una alternativa a través del uso de materiales didácticos funcionales complementares a los libros didácticos para un trabajo más efectivo, sobre todo, de la oralidad. De esa manera se hace necesario para contrariar la falta de *inputs* adecuados y suplir esa carencia que los profesores de las escuelas públicas de Enseñanza Media invistan en elaboración y utilización de materiales didácticos funcionales, tales como músicas, videos, audios de conversaciones, libros y textos auténticos, es decir, originarios del español. Materiales que generen una aproximación más significativa entre los aprendices y la lengua meta.

3. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS COMO GENERADORES DE INPUT DE INMERSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE E/LE EN LA ESCUELA

Tras saber lo que son los *inputs* y la importancia del mismo para la enseñanza del español en un contexto de lengua extranjera, es fundamental que para hablar acerca de los materiales didácticos como generadores de *inputs* de “inmersión”, se haga también una pequeña explicación acerca de lo qué es material didáctico. Generalmente, cuando se habla de materiales didácticos vueltos para la Enseñanza Media de las escuelas públicas brasileñas se suele pensar de pronto en los libros didácticos que suelen ser el material de uso absoluto en las clases de E/LE. Sin embargo, el uso del libro didáctico se vuelve un problema cuando utilizado como instrumento didáctico absoluto, una vez que limita el contacto del alumno con la lengua meta, considerando que el aprendiente vaya a tener conocimiento sólo de lo que le ofrezca el libro, por eso es oportuna la confección de materiales complementares. SILVA (2012) resume bien ese dilema:

El libro didáctico ha asumido la primacía entre los recursos didácticos utilizados en la gran mayoría de las aulas de la Enseñanza Básica. Impulsados por innumerables situaciones adversas, gran parte de los profesores brasileños lo transformaron en el principal o, incluso, el único instrumento a auxiliar el trabajo en las clases. (SILVA, 2012, p. 806).

Sin embargo, a pesar de la soberanía de los libros didácticos como referencia de materiales como lo menciona el autor, existe una gran variedad de materiales que pueden trabajarse en las clases de E/LE además de los libros didácticos, visto que se puede considerar como material didáctico cualquier tipo de instrumento diseñado y elaborado con el objetivo de auxiliar y facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Lo que MUÑOZ (2012) va a definir de la siguiente manera:

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características

físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. (MUÑOZ, 2012, p.10)

Así, es importante destacar que al decir “tiene la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido”, Muñoz (2012) se refiere a la flexibilidad que tienen los materiales didácticos, y eso se debe al hecho de que existe una gran cantidad de tipos de materiales y recursos didácticos, variedad esa que Nérci (1981), va a clasificar de una manera muy general de la siguiente forma:

- **Material permanente de trabajo:** Tales como el tablero y los elementos para escribir en él, videoproyectores, cuadernos, reglas, compases, computadoras personales.
- **Material informativo:** Mapas, libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, etc.
- **Material ilustrativo audiovisual:** Posters, videos, discos, etc.
- **Material experimental:** Aparatos y materiales variados, que se presten para la realización de pruebas o experimentos que deriven en aprendizajes.
- **Material Tecnológico:** Todos los medios electrónicos que son utilizados para la creación de materiales didácticos. Las herramientas o materiales permiten al profesor la generación de diccionarios digitales, biografías interactivas, el uso de blogs educativos y la publicación de documentos en bibliotecas digitales, es decir, la creación de contenidos e información complementaria al material didáctico. (NÉRCI, 1981, p. 284)

De ahí que cabe al profesor elegir con cuáles tipos de materiales va a trabajar en sus clases según los objetivos educativos que pretende lograr. Por tratarse de la enseñanza del español como lengua extranjera conviene que el profesor se utilice de medios didácticos originales de la lengua meta para la creación de su material didáctico.

Según Santa-Cecilia (2000), disponer de textos y materiales auténticos organizados por temas o por niveles facilita la labor del profesor y permite hacer más atractiva las actividades de clase. Es decir, un material bien elaborado a partir de medios auténticos no sólo ayuda al profesor, sino que sirve como factor de motivación para los alumnos. Por eso es esencial la creación de materiales en las clases de E/LE porque crea una cierta aproximación del alumno con la lengua y rompe con la frontera establecida por el libro. Aún más cuando el objetivo es desarrollar la oralidad, visto que los libros didácticos destinados a la escuela no suelen plantear esa competencia, por eso se hace crucial que el profesor de E/LE elabore materiales que estimulen la competencia oral dentro de la enseñanza en contexto escolar, es decir, que la oralidad se trabaje no sólo en los cursos libres, sino también en las escuelas regladas.

4. MATERIALES DIDÁCTICOS DIRECCIONADOS PARA EL TRATAMIENTO DE LA ORALIDAD EN CONTEXTO ESCOLAR

Cuando se piensa en la enseñanza-aprendizaje de E/LE destinada al contexto escolar, más precisamente a la Enseñanza Media pública brasileña, es probable que, el enfoque central se base en la preparación de sus alumnos para el ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*). De ese modo, como el trabajo con la lengua española suele direccionarse para el ENEM, los contenidos de las clases priorizan las habilidades de lectura, interpretación de textos escritos, y se centran en

contenidos básicos gramaticales, lo que puede considerarse un dilema, visto que en consecuencia tiene como resultado la anulación del desarrollo de otras competencias comunicativas, como la habilidad oral.

A partir de esto, se observa la necesidad del conocimiento de los estudiantes sobre las diversas posibilidades de pronunciación y prácticas orales en español. Así que los materiales didácticos propuestos en este proyecto tienen como objetivo acercar a los estudiantes al E/LE a través de actividades que estimulen la práctica oral, la necesidad y la motivación para aprender español a través de nuevas estrategias, una vez que la inserción de actividades con prácticas orales es necesaria para que el estudiante se sienta motivado y seguro al usar el idioma extranjero en situaciones comunicativas. Sin embargo, además de que el profesor elabore y utilice materiales didácticos para trabajar la habilidad oral de sus alumnos es sustancial que él elija el método apropiado para lograr este objetivo. Según Sánchez (2009, p. 60), “el método significa la forma de lograr un determinado resultado. Por lo tanto, el método que utilizamos facilitará nuestro camino, lo hará más difícil o definitivamente nos desviará de nuestro objetivo inicial”. Es decir, el método de enseñanza es la forma elegida, que contiene técnicas y estrategias para que el alumno aprenda el contenido propuesto.

Por lo tanto, se propone que, además de los materiales didácticos, las clases se impartan en base al método directo, este método según Sánchez (2009, p.63), considera la necesidad de implementar una didáctica que promueva la comunicación oral para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Para lograr este objetivo, las clases deben enseñarse en un idioma extranjero y deben simular situaciones reales, las habilidades orales prevalecen. O sea, se enseña la lengua en la lengua. Lo que es el eje de toda la teoría de Krashen, visto que, para él, la adquisición de un segundo idioma solo ocurrirá si el alumno está expuesto a muestras de la lengua, de esa manera al tener las clases en el idioma el alumno está más expuesto a estas muestras (*inputs*) y en consecuencia más apto para reproducir su *intake* (lengua adquirida).

De ese modo, el profesor tiene la función de sensibilizar a los estudiantes por medio de actividades para que actúen con el habla, en situaciones de comunicación, creando momentos formales e informales de práctica oral, a través de materiales funcionales elaborados con este propósito, ya que es solo a través del trabajo sistemático, explícito e intencional que se garantiza la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Nuñez-Delgado, 2000). En esta perspectiva, es esencial también que las actividades propuestas motiven a los aprendices, la falta de motivación del alumno, la alta ansiedad y la baja autoconfianza son elementos que, según Krashen, pueden dificultar la adquisición.

Pensando en la esencialidad del habla en el aprendizaje de E / LE, el uso de materiales didácticos como herramienta de inmersión y fomentador de la oralidad tiene como objetivo preparar a los estudiantes para situaciones comunicativas que ayudarán en el desarrollo de la oralidad en E/LE. Por lo tanto, es considerable destacar que el objetivo principal de los materiales de enseñanza propuestos en este proyecto es superar la carencia de la práctica oral, a través del uso de materiales didácticos, para que los estudiantes puedan comunicarse en español como lo recomienda el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el nivel en el que se encuentren.

5. PROPUESTA DE MATERIALES DIDÁCTICOS

El presente trabajo de investigación se hizo a partir de un carácter

descriptivo explicativo, donde fueron empleadas las técnicas de análisis documental que contribuyeron para la fundamentación teórica y la comprensión del mismo. La investigación se desarrolló a partir de la lectura y análisis de los conceptos teóricos de la didáctica y la lingüística aplicada, donde la última trata de explicar los términos y cómo ocurre la adquisición de una lengua extranjera, mientras la primera señala la importancia de la producción de materiales didácticos como herramienta de inmersión para la adquisición, haciendo así, uso de fuentes primarias de investigación. De esa manera, los principales autores que contribuyeron con el estudio fueron: KRASHEN (1985), SÁNCHEZ (2009), SILVA (2012), y entre otros lingüistas que produjeron trabajos pertinentes a ese tema. Es importante destacar que el corpus de autores aumenta a lo largo de la lectura de este estudio.

Por tratarse de un trabajo con abordaje cualitativo el mismo no tiene el propósito de obtener números como resultados, sino proponer un camino que se pueda seguir para solucionar la problemática tratada en esta investigación.

Actividad oral basada en la interacción grupal

Nombre de la actividad: Nuevos amigos...

Nivel: A1/A2

Lo que se espera del aprendiz

- Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.
- Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
- Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.
- Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.
- Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve. (MCER)

Objetivos de la actividad:

- Aprender a utilizar los verbos Ser y Estar en presente de indicativo en contexto comunicativo.
- Aprender a presentarse, a presentar y describir a un conocido.
- Aprender a hacer y contestar preguntas en contexto formal e informal.
- Ejercitar el léxico de nacionalidades y deportes a través de la oralidad.
- Desarrollar la oralidad a través de la actividad propuesta.

Metodología:

- Se establecerá un pequeño debate acerca de las amistades en las redes sociales.
- Tras el debate, el profesor pasará una actividad a los alumnos dónde les será propuesto una situación dónde ellos tendrán que registrarse en una red social ficticia “Colegas” con la finalidad de conocer nuevas personas y en consecuencia hacer nuevos amigos.

- A los alumnos les será entregado un formulario (en hoja de papel) donde lo llenarán con sus datos personales para que registren un perfil individual.
- Tras registrarse, cada alumno presentará su perfil oralmente para sus compañeros de clase.

ACTIVIDAD (Nuevos amigos)

Imagínate que recién has cambiado a una escuela nueva dónde no conoces a nadie, pero descubres que todos de la escuela utilizan una red social llamada “Colegas” que solamente la puede utilizar quién es de la institución. Rellena un perfil con sus informaciones, subiendo fotos y pensamientos para que los demás alumnos puedan sentirse motivados a conocerte y hacerte un pedido de amistad. En la secuencia presenta oralmente tu perfil a tus compañeros de clase.

Figura 1: Colegas

Colegas
Todos siempre conectados

REGÍSTRATE

Nombre: _____
Apellido: _____
Fecha de nacimiento: _/_/_
correo electrónico: _____
Género : F () M ()

TUS FOTOS PRRFERIDAS

Añade 3 fotos tuyas acá +

SOBRE TI:

¿Cuál es tu nacionalidad?

¿Dónde vives?

¿Cuáles son tus aficiones ?

¿Cuál es su color preferido?

¿Prácticas algún deporte

Fuente: Creada por las autoras

Actividad basada en sonidos, imágenes, videos y la interacción grupal.

Nombre de la actividad: Yo pienso que...

Nivel: B1/B2

Al que concierne a la audición – se espera que el aprendiz:

- Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.
- Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. (MCER)

- Al que concierne a la oralidad – se espera que el aprendiz:
- Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
- Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
- Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. (MCER)
- Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

Objetivos de la actividad:

- Aprender a hablar de temas cotidianos de interés personal.
- Comprensión del uso de los verbos Ser y Estar en español para expresar adjetivos de carácter en contexto comunicativo.
- Aprender a describir características y estados de ánimo.
- Aprender a utilizar los adjetivos de carácter.
- Desarrollar la comprensión auditiva.
- Desarrollar la oralidad a través de la actividad propuesta.

Metodología:

- Los alumnos escucharán un audio “*La verdadera amistad*¹” del escritor español Alejandro Ordóñez que habla sobre la amistad y se establecerá una práctica oral acerca del audio.
- En esta actividad los alumnos no recibirán hojas ni nada impreso. Los alumnos serán estimulados a hablar sobre el tema y será establecido un debate que será coordinado por el profesor.

Figura 2: Yo pienso que...

GUIÓN PARA EL PROFESOR CUESTIONES PARA ESTIMULAR EL DEBATE.	
Preguntas que deben ser contestadas según el audio.	
●	¿Cómo es la verdadera amistad?
●	¿Cómo se resuelve un malentendido en una verdadera amistad?
●	¿Qué pasa con las verdaderas amistades con el paso del tiempo?
PREGUNTAS LIBRES:	
●	¿Por qué crees que el autor dice "gracias" al final de su habla?
●	¿Cómo describirías el autor del audio?
●	¿Qué es un amigo para ti?
●	En tu concepción, ¿cuál es la diferencia entre un mejor amigo, amigo y conocido?
●	¿La amistad es para siempre?
●	Según tu concepción ¿cómo debe ser un amigo?

Fuente: Creada por las autoras

¹ **Audio:** “*La verdadera amistad*” – Alejandro Ordóñez **Disponible en:** www.porescribir.com

6. CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con el objetivo general de la presente investigación, se puede afirmar que la misma logró poner en evidencia la necesidad de trabajar la oralidad en las clases de E/LE en contexto escolar al analizar, explicar y ejemplificar de manera sistemática lo que es una E/LE, lo que es material didáctico y cómo los *inputs* de la oralidad son importantes en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Asimismo, también el estudio permitió desarrollar habilidades y destrezas necesarias ofreciendo la oportunidad de formular propuestas de actividades a través de una experiencia teórica con ejemplos prácticos a través de las actividades planteadas, puesto que las mismas pueden servir para ilustrar que es posible desarrollar el trabajo con la oralidad en contexto escolar por medio de materiales sencillos elaborados por el propio profesor con la finalidad de complementar el material didáctico habitual (el libro didáctico), proponiendo, así, un camino que se puede seguir para solucionar la problemática tratada en esta investigación.

Además de eso, debe considerarse que el trabajo con la oralidad debe hacerse no solo en la lengua materna, sino también en lengua extranjera porque las oportunidades de interacción oral crecen cada vez más con el uso de tecnologías que permiten que los individuos se pongan en contacto con gente de todo el mundo hispano no solo de modo escrito, sino también de forma oral. De ese modo, la oralidad en contexto escolar puede oportunizar el acercamiento del alumno con la lengua, puesto que la práctica oral no es un capricho, sino una necesidad y de esa manera ya no puede ser preterida en la escuela.

REFERENCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**, Brasília, 2000.
- BRASIL. Decreto-lei nº 9.394/1996 LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.p 25.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**, (8ª ed.) Oxford: Oxford University Press, 2008.
- HYMES, D.H. (1972) **“On Communicative Competence”** In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part2)
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1985.
- MUÑOZ, Pablo Alberto Morales. **Elaboración de Material Didáctico**. México: Rede Tercer Milenio, 2012.
- NÚÑEZ - DELGADO, M. P. (2000). **Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: El papel del lenguaje en la comunicación didáctica**. *Lenguaje y Textos*, 16, 155-172.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 2 ed. – São Paulo: atlas, 1981. p. 284.
- SÁNCHEZ, Aquilino, **La Enseñanza de Idiomas En Los Últimos Cien Años – Métodos y Enfoques**, SGEL, 2009.
- SANTA-CECILIA, Álvaro Garcia. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco/libros, S.I., 2000.
- SCHUMANN, J. (1986). **“Research on the acculturation model for second language acquisition”**. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392
- Oscar de Majo. **“Organización de una clase de español para extranjeros: los materiales didácticos”**. SIGNOS ELE, septiembre 2008, ISSN 1851-4863
- SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set. 2012.
- TOMLINSON, Brian – MASUHARA, Hitomi. **A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas**. São Paulo Sp. Brasil: Sbs, 2005.

EL USO DE CANCIONES Y CÓMICS PARA LA ENSEÑANZA DE ASPECTOS GRAMATICALES EN ESPAÑOL: un informe de prácticas

Maria Auridete da Silva*
Maria Valdênia Falcão do Nascimento**

RESUMEN

En este trabajo, relatamos nuestra experiencia como participante del Programa Residencia Pedagógica – CAPES/UFC, en el período de 2018 hasta 2020, en una escuela pública de enseñanza media de tiempo integral de Fortaleza/Ce. A partir de esta vivencia, hacemos una reflexión sobre las estrategias de enseñanza que hemos empleado para impartir clases de español para jóvenes de la secundaria. Presentamos nuestra planificación de clases y procedimientos didácticos que tuvieron como objetivo enseñar la expresión del pasado por medio del pretérito perfecto y del indefinido, con el uso de los géneros cómics y canciones. Asimismo, discutimos cómo elaborar técnicas que contribuyan efectivamente para el aprendizaje del alumno de esa función lingüística. Asumimos como presupuesto teórico que, en la práctica pedagógica, los recursos concurren para aumentar la motivación, la confianza y, además, tornar las clases más interactivas y creativas, con alumnos más dispuestos a aprender. Para concretar y aclarar nuestros objetivos en las clases dictadas durante nuestro período de prácticas, recurrimos a los aportes de Sánchez (2008), Fernandes (2017), Zabala (2000) y Bravo (2015). Nuestro itinerario en este artículo se hace con una primera parte en que abordamos la importancia del proceso de formación de los docentes de lengua extranjera, luego presentamos el proyecto de intervención didáctica que llevamos a cabo en la escuela campo y, enseguida, presentamos el informe sobre nuestro periodo de regencia en clases de español como lengua extranjera.

Palabras clave: Residencia pedagógica. Enseñanza de español. Proyecto de intervención.

RESUMO

Neste trabalho, relatamos nossa experiência como participante do Programa Residência Pedagógica – CAPES/UFC, no período de 2018 até 2020, em uma escola pública de ensino médio de tempo integral de Fortaleza/Ce. A partir desta vivência, fazemos uma reflexão sobre as estratégias de ensino que empregamos para ministrar aulas de espanhol para jovens do ensino médio. Apresentamos nossos planejamentos de aulas e procedimentos didáticos que tiveram como objetivo ensinar a expressão do passado por meio do pretérito perfeito e do indefinido, utilizando, para tanto, os gêneros *cômics* e canções. Também, discutimos como elaborar técnicas que contribuam efetivamente para a aprendizagem do aluno dessa função linguística. Assumimos como pressuposto teórico que, na prática pedagógica, os recursos concorrem para aumentar a motivação, a confiança e, além do mais, tornar as aulas mais interativas e criativas, com alunos mais dispostos a aprender. Para concretizar e esclarecer nosso objetivo em aulas ministradas durante

* Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: alridete@yahoo.com.br

** Doutora em Linguística pela UFC. Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

nosso período de práticas, recorreremos as contribuições de Sánchez (2008), Fernandes (2017), Zabala (2000) e Bravo (2015). Nosso itinerário neste artigo se fez com uma primeira parte em que abordamos a importância do processo de formação dos docentes de língua estrangeira, na sequência apresentamos o projeto de intervenção didática que levamos a cabo na escola campo e, em seguida, apresentamos nosso relato sobre nosso período de regência em aulas de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chaves: Residência pedagógica. Ensino de espanhol. Projeto de intervenção.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lengua extranjera en la educación pública brasileña, sobre todo en los últimos veinte años, especialmente a los jóvenes, ha pasado por diversos cambios, que hacen que la forma de enseñar sea más desafiadora y compleja. Actualmente los profesores siguen buscando nuevas formas estratégicas de introducir la enseñanza de manera más eficaz y productiva en sus clases, pero todavía hay muchos desafíos que deben ser superados, particularmente, en Brasil. Entre los desafíos a ser enfrentados, destacamos: fomentar la participación del alumno en el aula, concientizarlo de la importancia de aprender una lengua extranjera y de que este aprendizaje va a contribuir para su desarrollo profesional y académico.

La Ley nº 3.415, aprobada en febrero de 2017, mantiene la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, en nuestro país, y abre la posibilidad de un segundo idioma optativo, que de preferencia sea el español. Según Fernández (2018), la propia historia trae demostraciones de que el poder público ha priorizado la enseñanza del inglés frente a otros idiomas, como, por ejemplo, el español. Lo que va al contrario de lo que el mundo actual exige, ya que con la globalización se espera que, cada vez más, podamos comunicarnos en otros idiomas.

Considerando los desafíos (sociales, culturales y cognitivos) que involucran la enseñanza de una lengua extranjera, en este artículo, nuestro objetivo es relatar la experiencia que tuvimos al impartir clases de ELE para estudiantes de la enseñanza media y, asimismo, discutir las dificultades que ellos sienten al estudiar una lengua diferente de la que están acostumbrados. Nuestra experiencia se dio en una escuela que ofrece, además del inglés como asignatura de lengua extranjera (LE), la enseñanza de lengua española para optimizar el currículo escolar de los estudiantes de la secundaria.

En la primera parte de este trabajo, enfatizamos la importancia de una buena preparación académica para que sepamos enfrentarnos a los desafíos que surgen a lo largo de la docencia. Tras nuestras consideraciones sobre las prácticas en la formación del profesor, hacemos una reflexión sobre la enseñanza de la gramática en aulas de LE y, a continuación, presentamos el relato de las clases que hemos impartido para alumnos de la enseñanza secundaria y nuestras consideraciones finales.

2. EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y SU IMPORTANCIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

En la Universidad Federal de Ceará (UFC), los académicos de lengua

extranjera, sobre todo del español, reciben una buena preparación científica desde el inicio hasta el final del curso. A lo largo de cada semestre, mejoramos nuestros conocimientos y aprendemos que debemos compartir las experiencias, de forma a evitar que cometamos errores en nuestras clases. Una de las fases más importantes de la graduación es el periodo de prácticas, garantizada por la ley nº 11.788, al postular que se debe poner en práctica toda la teoría adquirida a lo largo del tiempo que pasamos en la universidad. En especial en este informe de experiencia, resaltamos la importancia de la residencia pedagógica como una estrategia crucial durante nuestra formación académica.

A lo largo de los estudios de grado, hay el predominio de la idea de que durante la mayor parte del curso obtenemos informaciones y conocimiento mayoritariamente teórico. Sin embargo, antes de concluir el Curso de Letras Español, de la UFC, es necesario que el discente pase por un entrenamiento práctico, para que pueda desempeñarse en una situación de servicio real. De ahí la importancia de un programa de formación de profesores, como la Residencia Pedagógica (RP), cuyo objetivo es concretar una de las más promisoras acciones de la Política Nacional de Formación de Profesores del gobierno de Brasil. La RP tuvo su primera edición en 2018 para los estudiantes de licenciatura.

EL Proyecto Pedagógico del Curso de Letras Español, de la UFC, define, con base en la ley de la pasantía (ley nº 11.788), un número mínimo de 400 horas de actividades prácticas, esa carga horaria es obligatoria para la obtención del diploma de grado. En el currículo del curso, los componentes curriculares de prácticas siguen una secuencia establecida. Inician con estudios teóricos y, posteriormente, dan paso a las prácticas de observación, fase en la que los discentes hacen observaciones en cursos libres de idiomas y en instituciones educacionales de enseñanza fundamental y media. Tras esa etapa, los practicantes participan en una asignatura de elaboración y aplicación de materiales didácticos, y, en la última etapa, actúan como docentes en clases de curso libres y en clases de la enseñanza regular en escuelas de la red pública. Todos estos componentes son esenciales y generan la integración entre teoría y práctica, así como preparan al discente para vivencias fundamentales en la carrera profesoral.

El Programa Residencia Pedagógica (PRP) plantea elegir instituciones para que ejecuten proyectos innovadores en los cuales haya una combinación entre teoría y práctica, a través de una alianza con la red pública de educación básica. El PRP está integrado a la Política Nacional de Formación de Profesores y sus objetivos específicos son: estimular la formación de docentes de nivel superior para la enseñanza básica; destacar adecuadamente los currículos y propuestas pedagógicas de cursos de licenciatura de acuerdo con la Base Nacional Común Curricular (BNCC); consolidar y ampliar la relación de instituciones de nivel superior y escuelas de educación básica y, además, reforzar el papel de las redes educacionales en la formación de los futuros profesores. Los proyectos institucionales de RP tienen una carga horaria de 414 horas de actividad. Durante 18 meses, los residentes desarrollan las etapas del proyecto en niveles crecientes de complejidad. Este periodo contempla horas para estudio de contenidos, planificación de metodologías de enseñanza, elaboración de materiales didácticos y de planes de clase, horas de regencia en la compañía del preceptor y producción de informes.

En cuanto a la práctica educativa, afirma Zabala (2000, p.11),

Uno de los objetivos de cualquier profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue

mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarla.

Por consiguiente, la calificación profesional debe ser sólida y fiable, los académicos tienen que estar preparados para el ejercicio de la docencia. Hay que tener en cuenta la forma cómo las acciones didácticas tienen lugar en el salón de clases, y, además, percatarse de las necesidades del grupo de alumnos respecto a los aspectos cognitivos e interactivos en el aula. Como afirma Chaves (2009, p. 8):

“El proceso de escolaridad necesita tener caminos y objetivos muy claros, pero lo que vemos hoy es que la escuela está pasando por un proceso creciente de pérdida de sentido, en que ni los alumnos ni los profesores saben lo que desean con la enseñanza-aprendizaje”.

Todavía de acuerdo con la autora, el aprendizaje tiene que integrarse con la realidad, en la búsqueda de un conocimiento que traiga significado y que le motive al aprendiz a seguir en sus estudios. Es necesario considerar que estamos hablando de personas con características distintas y estrategias diferentes de aprendizaje; los alumnos no aprenden de la misma forma o con la misma intensidad. El profesor al impartir clases debe tener la sensibilidad para percatarse de las diferencias cognitivas de cada estudiante. Alarcão (2012) afirma que sobre los profesores está la responsabilidad de crear, estructurar y dinamizar el aprendizaje, además de que debe estimular la autoconfianza de los estudiantes, en sus clases.

En el PRP, el estudiante de licenciatura debe realizar actividades que le posibiliten conocer los espacios de la escuela; debe elaborar un proyecto de intervención didáctica y aún participar de un abanico de actividades que forman parte del cotidiano del profesor. Es durante el período de prácticas que los alumnos pueden participar del cotidiano y de la realidad que viven las escuelas públicas brasileñas, sean estas municipales o estatales. Este acercamiento a la realidad escolar le permite al profesor en formación comprender aspectos de su profesión y de su campo de actuación.

3. ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN CLASES DE ELE: UNA MIRADA HACIA LA EXPRESIÓN DEL PASADO

Cuando enseñamos una lengua extranjera (LE), buscamos maneras de motivar a nuestros alumnos para un aprendizaje significativo. A los profesores les conviene tener un conocimiento amplio y profundizado de los contenidos que abordan en el salón de clases. Entre estos saberes destacamos la relevancia de los temas gramaticales, particularmente importante para los profesores de LE.

Según Sánchez (2008, p.5), “la gramática es una disciplina que estudia los elementos de una lengua y sus posibles y diferentes combinaciones”. Es indudable la importancia de estudiar los aspectos gramaticales en los textos para entender el funcionamiento y la forma como se organiza el lenguaje. O sea, al abordar la gramaticalidad presente en los textos, estudiamos no solo las clases de palabras, sino también la relación entre los significados y expresiones involucrados en la tesitura textual. Para Sierra (2015), hay una relación próxima entre la gramática y la cohesión y la coherencia en los textos. Por ejemplo, en el proceso de escritura, vemos la dificultad que muchos aprendices encuentran en poner los conectores (preposición y conjunción) en sus textos. Sabemos que el proceso de escritura y elaboración de un texto es un proceso complejo, que requiere la ordenación de las ideas de forma general en el momento de su producción.

Para reforzar la relación texto y gramática, Sierra (2015, p. 9) afirma, “el objetivo de toda actividad de la clase de lengua es el desarrollo de los procesos comunicativos. El dominio de las estructuras gramaticales y la reflexión sobre ellas pueden sin duda favorecer este desarrollo en la escritura de los textos que los alumnos leen y escriben...”. Deprendemos de esta afirmación que el éxito de la producción y comprensión de textos está también vinculado al conocimiento de las estructuras gramaticales.

De acuerdo con Sánchez (2008), la enseñanza de la gramática puede ocurrir de forma deductiva o inductiva. En el primer modelo, el profesor suele presentar las reglas y los usos gramaticales. Tales reglas vienen acompañadas de ejemplos y, enseguida, el profesor aplica ejercicios para fijar lo que fue estudiado. La responsabilidad de todo el proceso recae sobre el profesor. Ya en el segundo modelo, la enseñanza inductiva, el procedimiento se centra en el alumno, que después de observar las reglas, formula sus propias hipótesis acerca de la regla gramatical presente. El autor refuerza:

La gramática mostrada y presentada en clases de LE tiene que atender a unos criterios funcionales, útiles para el estudiante. El concepto debe hacer sentido para quien está en proceso de aprendizaje. No se trata por tanto de enseñar conceptos gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Sin gramática es imposible hablar. (SÁNCHEZ, 2008, p.11)

Una clase de español como lengua extranjera se debe sostener sobre tres pilares: *para qué, qué y cómo enseñar*. Al planear los contenidos que vamos a trabajar con los alumnos, debemos programar, graduar y adaptar los contenidos a los objetivos que queremos alcanzar. Es importante considerar que, en las clases de LE, los contenidos gramaticales se utilizan como un puente para la construcción de comunicación y conocimientos. Sobre esa construcción comunicativa, Sierra (2008, p.11) afirma:

Es importante señalar que el desarrollo de la gramática en el estudiante no sólo contribuye a los procesos de comprensión y producción de textos, sino que desarrolla complejos procesos de pensamiento racional, tales como abstracción y generalización, y de esta manera consolida las formas de pensar; sirve también como instrumento para reflexionar sobre la lengua y aprender una nueva.

Ya Gonzalo (2011, p. 83) afirma que “los alumnos interpretan el sentido de los textos tomando en consideración las características del género y la situación de enunciación, analizan la organización de las ideas y las marcas lingüísticas [...]”. Según la autora, para que esta interpretación logre éxito, debemos trabajar con un texto bien planificado, comprensible y bien escrito.

Comprendemos así que para introducir los contenidos gramaticales de forma comunicativa, debemos presentar actividades comunicativas variadas y que traigan, sobre todo, aspectos significativos para nuestros alumnos. De forma general, es importante que ellos conozcan todas las clases gramaticales, pues estas funcionan en conjunto y son parte integrante de los textos. Gramaticalmente, en una oración analizamos elementos como sujeto, predicado y verbos, pero además de estos aspectos, podemos analizar si el tiempo de una frase está en presente, pasado o futuro. Según Gonzalo (2011, p. 98), “la referencia temporal es externa y está normalmente representada por los morfemas de tiempo verbal, que ponen en relación el tiempo enunciado con el tiempo de la situación a que hace referencia”.

De acuerdo con Fernandes (2017), los alumnos que tienen el portugués como lengua materna suelen presentar algunas dificultades al aprender la lengua española, y esas dificultades son más visibles en el uso de los tiempos verbales. De manera general, los usos del pretérito indefinido coinciden en español y en portugués. Normalmente ambas lenguas utilizan los marcadores (ayer, anoche, otro día, etc.), lo que ayuda a los estudiantes a identificar los usos de esos tiempos verbales. Pero, esa similitud también ocasiona lo que llamamos de “interferencia lingüística”, en otras palabras, una serie de errores cometidos en LE, originados supuestamente por el contacto con la LM. Hay situaciones en que el proceso de transferencia ocasiona errores que deben ser corregidos.

De acuerdo con Pérez (2015), lo que difiere el pretérito indefinido del perfecto compuesto en español es que uno manifiesta una naturaleza ya pasada y procesos concluidos en relación con el periodo actual en que se habla; mientras el otro se relaciona y mantiene conexión con el momento de habla (proceso inconcluso). Aún, según el autor, es importante traer una definición clara sobre estos tiempos pasados para que los alumnos puedan interpretar si la acción expresada en el pretérito se trata de un hecho comenzado en el pasado pero que sigue con continuidad en el presente o es un hecho que comenzó y terminó en el pasado. El autor recomienda presentar estos tiempos junto con sus contrastes, pero también nos alerta que la forma más efectiva para que los alumnos entiendan los usos de los pasados es ponerlos a escribir textos en que esos tiempos aparezcan.

Todavía es fundamental reflexionar sobre las dificultades que el docente de ELE tiene que enfrentarse al abordar ese contenido. Entre los retos, señalamos la importancia de seleccionar muestras auténticas de lengua y la elaboración de actividades de fijación. Consideramos que enseñar los tiempos verbales, su conjugación y formas de uso no se resume a la presentación de los tiempos y modos verbales, sino también es importante considerar la corrección de los errores que, muchas veces, son cometidos también en la lengua materna. En el siguiente tópico, hacemos un recorrido por los géneros que hemos explotado durante nuestras clases para enseñar la expresión del pasado en español.

4. LOS GÉNEROS CÓMIC Y CANCIÓN

El uso de cómics en clase de LE es una estrategia usada para estimular al alumno a participar de la clase y generar conocimiento por medio de la creatividad. El cómic refleja hechos ocurridos en la vida real. Es una herramienta dinámica, motivadora y que no es tan frecuentemente utilizada para la enseñanza de LE. Por su carácter lúdico, es un recurso bueno para presentar, explicar y practicar los aspectos gramaticales que aparecen en esos géneros.

Según Berenjeno (2013), los cómics traen muchas ventajas que pueden ser usadas a nuestro favor para enseñar LE, entre esas, destacamos: 1 propicia y estimula la creatividad mediante las actividades propuestas sobre un determinado asunto; 2 fomenta el interés del alumno en aprender, porque se puede presentar en forma de juego; 3 contribuye para presentar aspectos culturales, contenidos lingüísticos y gramaticales en una misma actividad; 4 sirve como estrategia de enseñanza para todas las edades; 5 estimula el aprendizaje en cooperación; 6 ofrece una muestra real de lengua y, por último, 7 trae un visual atractivo y se puede leerlo rápidamente.

Debido a su carácter lúdico, los cómics propician la comunicación entre los alumnos y los profesores pueden utilizarlos para desarrollar las destrezas oral, escrita, auditiva y lectora. Concordamos con Berejeno (2013, p. 28) para quien “el

cómic es una herramienta que contribuye especialmente a ejemplificar, explicar y hacer más fácil el estudio-aprendizaje de todos los contenidos gramaticales”. Como instrumento estratégico para la enseñanza de español, este género es bien aceptado, principalmente en cursos de lenguas.

Ya con relación al uso de canciones en clases gramaticales, en general, esas son consideradas como un recurso eficaz en la enseñanza de lengua extranjera. Tienen un carácter lúdico que motiva personas de todas las edades, principalmente a los más jóvenes. A través de ellas, podemos expandir el vocabulario, ayudar la memorización, y, además de eso, las canciones posibilitan al profesor crear un ambiente relajado en el aula.

Según Miranda (2013), las canciones funcionan como un recurso para diversificar las practicas comunicativas, conducen la interacción y la autonomía del aprendiz, desencadenan charlas y diálogos sobre las ideas y temáticas que se presenta en sus letras. Ese género puede actuar como clave central de una clase, además, puede servir como recurso de introducción a un determinado tema, o como cierre de una intervención didáctica.

Para Bravo (2015), las canciones pueden quedarse en nuestra cabeza, una vez que si la escuchamos con atención, retendremos informaciones con facilidad, ya que, actúan sobre nuestra memoria y debido a las repeticiones y gracias a sus ritmos podemos memorizarlas con más facilidad. Aún según el autor, en clases sobre temas gramaticales es posible proponer diferentes tipos de actividades con el uso de canciones, como, por ejemplo: actividades de hueco o de múltiple opción; de respuestas tras una escucha más atenta y, por consiguiente, actividades que posibilitan trabajar un tiempo verbal con sus diferentes usos, etc. Esa variedad de actividades permite que el profesor proponga ejercicios más atractivos y funcionales. Sumado a las ventajas presentadas, trabajar con estos dos géneros, comics y canciones, nos garantiza alumnos más motivados y un aprendizaje de los aspectos gramaticales más exitoso.

Resaltamos que por las razones expuestas hemos elegido trabajar con estos dos géneros como estrategia para enseñar la expresión del pasado, conforme detallaremos a continuación.

5. INFORME DE PRÁCTICA DOCENTE: LA EXPERIENCIA EN EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

De manera general, la experiencia práctica de enseñanza en escuelas públicas de nivel medio trae muchos desafíos que deben enfrentarse todos. Nos preguntamos: ¿Cómo hacer interesante una clase de español en la cual el profesor sólo tiene 50 minutos para exponer y explicar el contenido y además seguir el programa ya preestablecido por la institución? ¿Qué estrategias deben ser usadas para atraer la atención del alumno? y ¿Cómo enseñar el español de manera que se pueda abarcar las diversidades culturales y sociales? Estas son algunas de las indagaciones que surgen y consumen nuestra mente en la inminencia al enfrentamiento de una clase.

En este artículo, discutimos las tareas que se hicieron desafiantes mientras actuamos como residente en una escuela pública en Ceará, Brasil. La Residencia Pedagógica nos dio la oportunidad de reflexionar sobre el papel del profesor y del alumno en el proceso educativo y, asimismo, participar de todas las actividades inherentes a la docencia, entre las cuales, destacamos: participar en reuniones de planificación de clases, elaborar y seleccionar materiales didácticos, observar las necesidades de aprendizajes de los estudiantes, impartir clases y participar en

procesos evaluativos. Consideramos que uno de los mayores desafíos que tuvimos que enfrentar fue llegar a un salón lleno de jóvenes con historias, expectativas, intereses diferentes y realidad totalmente desconocida. Sin embargo, afortunadamente, la experiencia referida, ha sido muy significativa y motivadora para nuestra actuación consciente y responsable.

La escuela hace más de 50 años ha contribuido con la educación de jóvenes, por medio de una propuesta pedagógica que tiene como perspectiva posibilitar la apropiación de saberes, desarrollar la autonomía y fomentar la participación en los proyectos de la escuela. Desde 2011, funciona en periodo integral y ofrece un plan curricular compuesto de nueve clases diarias, con disponibilidad de enseñanza de dos lenguas extranjeras. Según el Proyecto Político Pedagógico de la escuela, la visión de futuro de la institución es tornarse una escuela de referencia, de manera responsable y segura, buscando adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad. Hay un esfuerzo colectivo para mejorar el nivel de aprendizaje, valorar la práctica en las asignaturas de forma a ayudar a promover una formación ciudadana consciente. Preocupada con la calidad de la enseñanza ofrecida, la escuela propone objetivos específicos para cada asignatura de la enseñanza media, considerando siempre el estudiante como eje para el trabajo docente.

Las experiencias que describimos en el presente informe se desarrollaron en una escuela de nivel medio, ubicada en el centro de la ciudad de Fortaleza/Ce. Durante nuestras prácticas, en el año 2019, impartimos un curso direccionado a los alumnos del segundo año. El referido curso resultó de nuestras observaciones iniciales sobre las necesidades de aprendizajes de los alumnos, lo que nos dio el motivo para proponer un proyecto de intervención didáctica. La propuesta de elaboración y ejecución de un proyecto de intervención hace parte de las tareas designadas a los residentes.

Después de nuestro período de observación de clases, planeamos la elaboración de una intervención didáctica que fuese posible y atendiese a las expectativas de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pues nuestro desafío era buscar nuevas formas de ampliar los estudios sobre el español, actuando eficientemente para una educación efectiva en LE. Consideramos nuestra responsabilidad las siguientes tareas: la producción de lecciones en que pudiéramos desarrollar dinámicas elaboradas para ser trabajadas individualmente o en grupo; el uso provechoso del tiempo en cada aula, bien como la organización secuencial de las actividades y la ejecución de propuestas evaluativas en las clases.

En lo que concierne a nuestras acciones iniciales durante la implementación del proyecto de intervención, hicimos contacto con varios alumnos del primer año de la enseñanza media y tras hacer la inscripción de los alumnos en el curso que propusimos, empezamos las lecciones los lunes y los miércoles, de febrero hasta agosto de 2019. Hemos impartido un cuantitativo de 20 clases.

Conforme mencionamos anteriormente, antes de empezar nuestras prácticas y poner el proyecto de intervención en acción, tuvimos que conocer mejor el ambiente y las prácticas pedagógicas de la escuela. Primeramente, conocimos los espacios de la institución e hicimos observación detallada de cada clase que era ministrada, por un período de 4 meses. Todo el proceso ocurrió de forma clara, en orden e integrado, siguiendo las instrucciones de nuestra orientadora, en la universidad, y de la preceptora en la escuela campo. La elaboración del proyecto se basó en el diagnóstico que hicimos de la propuesta pedagógica y metodológica desarrollada por la referente institución. Hemos observado una relativa

desmotivación hacia la práctica de lectura y, consecuentemente, también en la expresión oral de los alumnos. Asimismo, nos llamó la atención que los alumnos sentían necesidad de profundizar en el estudio de algunos temas gramaticales que les resultaban de difícil comprensión. Esa percepción nos despertó el interés por contribuir con ese aspecto y ayudar a quitar algunas de sus dudas. En ese contexto, elegimos trabajar con una propuesta metodológica que tuviera un enfoque interactivo y que, además, contribuyera para que los alumnos practicaran la lengua a partir de géneros textuales.

Como hemos dicho anteriormente, en el presente trabajo, optamos por relatar las clases en que nuestro objetivo ha sido enseñar la función lingüística “expresar el pasado” por medio de los géneros canción y cómic. Comprendimos que, para que pudieran producir estos géneros, los alumnos necesitaban tener conocimientos de las nociones lingüísticas inherentes a ellos. A continuación, pasaremos a detallar las clases en que presentamos ese tema a los alumnos.

5.1. Clase: Expresando el pasado en los cómics

Antes de empezar nuestras prácticas, hicimos una reunión de planificación con nuestra profesora preceptora y quedó establecido la sistemática de desarrollo y apreciación de los planes de clase. Estos precisaban ser evaluados por el profesor orientador de la universidad. Este proceso ocurrió de forma ordenada e integrada y en todo tiempo hubo diversos diálogos con nuestra preceptora y con la orientadora. El libro didáctico adoptado en la escuela para la enseñanza media era de la colección *Sentidos*, pero para los contenidos usados en nuestras prácticas, en parte lo sacamos de los sitios *Marcoele* y *Profedeele*¹, visto que, debido a nuestra propuesta de intervención pedagógica, conseguimos mantener cierta autonomía para elegir los materiales didácticos complementarios.

Con base en esta autonomía, elaboramos nuestro plan de clase para los alumnos del grupo denominado “1º D” (alumnos del primer año). Los materiales didácticos tenían como objetivo mostrar cómo expresar el pasado por medio de los cómics, en este caso, las tiras de Mafalda y Gaturro. Nuestra intención fue trabajar este género en clases que trataran sobre la expresión del pasado con el uso del pretérito perfecto y del indefinido. Nuestros objetivos específicos han sido: 1) enseñar las formas de los pretéritos en español; 2) Mostrar cómo expresar el pasado utilizando el género cómic; 3) Despertar la curiosidad y el interés por el tema de la clase.

Elegimos el cómic por ser un instrumento dinámico y motivador, tanto para el profesor como para los alumnos, ya que estimula la creatividad. Recordamos que, de acuerdo con Berenjero (2013), los cómics, como instrumento de enseñanza gramatical poseen muchas ventajas, entre ellas: propicia la creatividad; despierta la motivación de los alumnos porque estos salen de la rutina de las clases de gramática; contribuye para presentar los contenidos lingüísticos y gramaticales. Con estas consideraciones en mente, empezamos nuestra clase enseñando algunas historietas de Gaturro en las cuales había diálogos que contenían verbos en pasado. Tras la presentación de los textos, solicitamos a los alumnos que hablaran un poco sobre hechos ocurridos en su niñez, y, tras escucharlos, les mostramos la presencia de los verbos que aparecieron en sus narrativas, así como en las historietas que trajimos.

A continuación, en esta misma clase, además del cómic, expusimos el

¹ *Marcoele*, disponible en: <https://marcoele.com/actividades/> y *Profedeele*, disponible en: <https://www.profedeele.es/>

cuento “la Caperucita Roja”, con el objetivo de que ellos identificaran la presencia de los tiempos verbales que se referían a hechos pasados también en este género textual. Para esta actividad, los alumnos se han dividido en grupos, uno para hablar sobre la estructura de los géneros presentados y otro para identificar la presencia del tiempo pasado en los textos. Los alumnos participaron activamente y colaboraron con el desarrollo de todas las actividades propuestas, lo que nos permitió evaluar que hemos logrado alcanzar los objetivos propuestos. Al final, sentimos que estos jóvenes se mostraron motivados en aprender más la lengua española.

Sobre la interacción en el aula, Zabala (2000, p. 109) afirma que,

Para que los alumnos sean más cooperativos y solidarios será necesario fomentar actividades que les obliguen a trabajar en diferentes tipos de agrupamientos, que planteen situaciones que requieran compartir materiales, trabajos y responsabilidades, que les permitan ayudarse entre ellos, y en las cuales se valore su conducta en relación con su grado de participación.

Resaltamos que nuestro curso estaba formado de jóvenes y todos demostraban tener ganas de aprender español. En este contexto, observamos que las clases que traían cómics eran muy participativas y exitosas.

5.2. Clase: Expresando el pasado a través de canciones

Nuestra elección por usar como estrategia el género canción se debió al hecho de que podemos utilizarlo no solo para trabajar los contenidos relacionados a gramática, sino también nos sirve para enfocar el léxico y la comprensión oral. Dedicamos una de nuestras clases para enseñar la canción *Cuando* de Ricardo Arjona, un cantante guatemalteco. Elegimos esta canción debido a que su letra trata sobre el amor y es de fácil comprensión. Pensamos que este tema llamaría la atención de los alumnos. Nuestro objetivo ha sido trabajar los verbos presentados en los versos y reforzar el contenido temático abordado por el cantante. Otra canción elegida, en la cual había la presencia de los verbos en pasado, fue la canción *me enamoré* de Shakira, una cantante más conocida y de un ritmo más agitado. Escogemos utilizarla con la intención de trabajar los verbos en pretérito, pero también poner énfasis sobre otros aspectos presentes en la canción como el vocabulario y la formación del diminutivo. Los alumnos se mostraron solícitos al trabajar este género.

Concordamos con Pontes (2015) para quien la canción es un elemento motivador, estimula la creatividad y ayuda en la fijación de contenidos. Así que, en esta clase, por medio del uso de las canciones mencionadas, explicamos que las acciones presentes en las letras estaban en pasado y expresaban acciones acabadas. En la primera canción, *Cuando*, encontramos la presencia de preguntas sobre la vida, y, en la segunda, *me enamoré*, se cuenta una historia de amor. Como procedimiento en la clase, inicialmente hicimos la distribución de hojas con la letra y esclarecemos las consignas de la actividad propuesta: leer y completar los huecos existentes con el uso del verbo adecuado en los huecos en blanco. Luego, pusimos los verbos conjugados en la pizarra y, en este momento, hicimos un breve repaso sobre los pretéritos, indefinido y perfecto, y enfatizamos la diferencia entre ellos. Tras el repaso, leemos las canciones y al mismo tiempo aclaramos las dudas sobre la comprensión del vocabulario. Explicamos el sentido de palabras como *mojito*, *espalda* y *orilla* que eran desconocidas para el grupo de alumnos.

Al final de la clase, hicimos preguntas sobre la comprensión de las canciones. Tales actividades exigen una capacidad de interpretación de texto más atenta. Por ejemplo, para identificar los sentidos construidos en la canción *Cuando*, el autor hace el oyente recordar momentos de un amor que se quedó en el pasado, ese rasgo aparece en muchos versos que empiezan con la pregunta “Cuándo fue la última vez...”. Estas partes condujeron los alumnos a concluir que la canción hacía referencia a hechos que ocurrieron en el pasado y no poseen relación directa con el presente. Hicimos el mismo análisis en la segunda canción. En esta, la cantante cuenta la historia de cuando se enamoró de su pareja. Los verbos en pretérito dejan bastante claro que las acciones y eventos ya son pasados y acabados. Los alumnos comprendieron que la primera canción estimula el oyente a hacer una rememoración de su pasado, mientras la segunda cuenta la historia de una persona.

Después de este previo análisis de las canciones, pudimos percibir algunas reacciones y comentarios de los alumnos que reportamos aquí: “¡La primera canción fue más fácil de entender en el primer momento!”; “Antes, de la explicación no había entendido nada de la canción *Me enamoré*”; “Me gustó la canción y la manera de aprender el contenido gramatical por medio de ellas, la clase se quedó más divertida y motivante”. A todo instante de la clase los alumnos se mostraron dispuestos a aprender e interesados por el asunto.

En cuanto al procedimiento, reproducimos las canciones tres veces, las dos primeras de forma pausada, para que los estudiantes identificaran los verbos que estaban en pretérito, y, enseguida, hicimos la corrección con la participación de todos, indicando en qué tiempo pretérito el verbo estaba conjugado. En esta actividad, no solo trabajamos el contenido gramatical, sino también la oralidad pues todos intentaron cantarlas. Los alumnos en ningún momento se intimidaron en cuestionar lo que no habían entendido con relación a la canción o la actividad.

La experiencia de adoptar esta estrategia para enseñar gramática en LE de manera colectiva despierta en los alumnos un acercamiento a la lengua española. Sobre todo, al terminar la clase, sentimos que nuestro objetivo de llevarlos a aprender de forma interactiva y motivada ha sido alcanzado con éxito

5.3. Clase - Creando historias

Nuestro último informe será sobre una clase en que buscamos despertar la creatividad de nuestros alumnos y hacerlos utilizar correctamente las informaciones gramaticales aprendidas en clases anteriores. Al empezarla, dividimos a los estudiantes en parejas y solicitamos que ellos crearan una historieta contada a través de dibujos, similar a la de Mafalda o Gaturro que ya habíamos estudiado. Podría ser un cuento o una fábula, de acuerdo con su imaginación, lo importante es que debería contener verbos en pasado y que esta historia tuviera algún significado para el aprendizaje de ellos. El objetivo de esta clase fue desarrollar la destreza escrita y estimular la creatividad con relación al uso de los contenidos gramaticales.

Según Cassany (2003), las propuestas didácticas abiertas, favorecen la participación de los alumnos y una posible oportunidad de regular todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Como resultado de la propuesta, los alumnos presentaron excelentes producciones. Cada pareja mostró lo que aprendió de forma divertida y colaborativa, pues todas las producciones fueron expuestas en clase.

Al final del curso, creamos un *podcast* y un portafolio con las obras que los alumnos produjeron. No hubo premiación, pero la sensación que nuestros objetivos de enseñanza de lengua española fueron alcanzados tornó la experiencia válida y muy satisfactoria.

6. CONSIDERACIONES FINALES

En el artículo *Profesores reflexivos en una escuela reflexiva*, Isabel Alarcão (2012) afirma que los profesores son estructuradores y motivadores de los aprendizajes, no solo estructuradores de la enseñanza. Son estos profesionales que van a ayudar y contribuir al desarrollo de los alumnos, para que estos sean ciudadanos críticos con autonomía y de forma colaborativa. La autora destaca la importancia de las estrategias para planificar una clase y enfatiza la importancia del acercamiento del contenido abordado en el aula con la realidad del aprendiz.

La experiencia en las prácticas de regencia en la enseñanza media, junto a los aportes elegidos, nos proporcionó la oportunidad de trabajar variados aspectos de la lengua española, sea el cultural, el gramatical o el fonético. Sin embargo, no lograríamos éxito si no tuviéramos hecho una observación analítica sobre de qué manera podríamos ayudar a los alumnos en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en la enseñanza media de una escuela pública. El Programa Residencia Pedagógica nos ha proporcionado una oportunidad de ampliar nuestros conocimientos relacionados a la labor docente.

En este contexto, hicimos una breve explicación de los puntos que teníamos a nuestro favor y aquellos sobre los cuales deberíamos adaptar o pensar un poco. El público de nuestra intervención eran los jóvenes con edad de 14 hasta los 18 años, y esa realidad hizo que pensáramos y elaborásemos un plan de enseñanza que les llamase la atención y despertase el interés por aprender una nueva lengua. Intentamos que esa asignatura no hiciese solamente parte de un currículo de la escuela, sino que estos alumnos, a partir de esta vivencia, reflexionasen sobre la importancia de la lengua y su uso en un contexto social. Los planes fueron elaborados para estimular la búsqueda por el conocimiento sobre la lengua y la cultura española.

Es cierto que tuvimos muchas dificultades relacionadas al tiempo, ya que, en la mayoría de las veces, teníamos que adaptar o reducir el número de actividades por clase, y al iniciar cada una, era necesario un repaso de lo que se había aprendido en la anterior. Por eso los planeamientos que hacíamos eran evaluados por la preceptora, que veía la viabilidad de tiempo y espacio para ponerlos en práctica. En las prácticas educativas siempre había diálogo sobre la mejor forma de exponer, explicar y ejercitar los contenidos ministrados.

Concordamos con Rogerio dos Santos (2009) para quien el alumno debe estar motivado y consciente de la importancia de aprender una lengua extranjera y de cómo este conocimiento puede ser útil y agradable. Desde la observación y planeamiento de clases, creación y ejecución de la intervención didáctica, vivenciamos momentos difíciles, pero también gratificantes, que nos trajeron el sentimiento de deber cumplido. Logramos que nuestros alumnos se volvieran no solo estudiantes sino comunicadores en lengua española. Con un trabajo en equipo, conseguimos que los aprendices tuviesen buenas notas, aprobación de los profesores y éxito en la adquisición de conocimientos en ELE.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez Editora: São Paulo, 2012.

BERENJENO, Violeta de la Jara. **Integración del comic en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en clase de ELE**. UCA. Cádiz.2013. Disponible en: <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/108086>>. Acceso en:10jun.2021.

BRAVO, Rocío Díaz. **Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital**. University of Cambridge. 2015. Disponible en: <<https://digibug.ugr.es/handle/10481/53871>>. Acceso en: 30.jun.2021

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. **Enseñar lengua**. Editorial GRAO, SL, Barcelona, 2003.

CHAVES, Luíza Santana. **Educación en Brasil: ¿Qué educación para qué sociedad?** FALE /UFMG,2009, p.9-10

FERNANDES, Cláudia Regina da Silva. **Enseñar Gramática en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera: Una Aplicación Didáctica del Pretérito Indefinido a Alumnos Portugueses de Nivel A2 (MCER)**. Universidade de Lisboa.2017. Disponible en:< <http://hdl.handle.net/10451/34950> >. Acceso en 15.jul.2021

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Políticas públicas para la (no) enseñanza del español en Brasil. La lengua española en Brasil: realidades y desafíos. **Colección complementos**, 2018, p.10 -11.

GONZALO, Carmen Rodríguez. **EL SABER GRAMATICAL SOBRE LOS TIEMPOS DEL PASADO EN ALUMNOS DE 4º DE SECUNDARIA OBLIGATORIA**. Las Relaciones entre Conceptuación y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática. Universidad de Valencia. 2011. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/81311/rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acceso en: 15.jul.2021

MIRANDA, Isabel Maria de Oliveira. **A exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira**. Universidade de Minho. 2013. Disponible en: < <http://hdl.handle.net/1822/29029> >. Acceso en 12.jul.2021.

PÉREZ, Antonio Ostáriz. **Los tiempos del pasado en la clase de ELE (la oposición pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto)**. Repositorio de la Universidad Zaragoza. Filosofía y Letras.2014-2015. Disponible en:< <https://zagan.unizar.es/record/31928/files/TAZ-TFG-2015-2095.pdf> >. Acceso en 15.jul.2021.

PONTES, Valdecy de Oliveira. O uso de músicas como recurso para o ensino dos pretéritos em língua espanhola: Uma proposta sociolinguística. **Revista eletrônica de los Hispanistas de Brasil**, 2015. Disponible en:< <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20440> > Acceso en 7.jul.2021

RODRIGUES, Ulisses. **A música como instrumento de ensino e intercâmbio cultural e social nas aulas de E / LE**. O espanhol no ensino básico. FALE/ UFMG.

Belo Horizonte, 2009, p.57

SÁNCHEZ, Miguel A. Martín. **Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjera**: la enseñanza de la gramática. Facultad de formación del profesorado.2010. Disponible en:<

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/28850/00920103009454.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acceso en: 10.jul.2021

SANTOS, Rogério dos. **Enseñanza/aprendizaje de español**: nuevos retos. FALE / UFMG, 2009, p.17-19

SIERRA, Ligia Ochoa. **La gramática y su relación con la lectura y la escritura**.

Educacion y ciudad. Universidad Nacional de Colombia. 2015. Disponible en:

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/136/125> .

Acceso en: 7jul.2021.

ZABALA, Antoni. **La práctica educativa. Cómo enseñar**. Trad. Susana Esquerdo.7. ed. Editorial GRAO, SL, Barcelona, 2000.

OS ESTUDOS DA MULTIMODALIDADE COMO PARTE DE UMA FORMAÇÃO INICIAL INCLUSIVA DE PROFESSORES DE E/LE

Cícero Miranda*

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir a relevância do multiletramento como componente de uma competência comunicativa, dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem de línguas e, por consequência, de formação de professores de idiomas, mais especificamente, de Espanhol como Língua Estrangeira. Igualmente, propomos que a formação de docentes em ditas bases sirva como um modo de inclusão social dos futuros professores, a partir do entendimento que a língua é uma ferramenta de interação social, cuja produção, consumo y construção, em articulação com o verbal o não verbal, responde a ideologias subjacentes à cultura e à sociedade onde está inserida. Para isso, articulamos aportes teóricos da Pragmática, dos trabalhos de Wittgenstein (1999) y Rajagopalan (2010), em relação aos trabalhos de Linguística Aplicada de Bordería (2005), Hymes (2009), Gargallo (2010) e Almeida Filho (2011) e, finalmente, do Novo Grupo de Londres (New London Group), com o trabalho de Lemke (2010), repercutido por Rojo (2012).

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de discutir la relevancia de la multiliteracidad como componente de una competencia comunicativa, dentro de una propuesta de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, por consecuencia, de formación de profesores de idiomas, más específicamente, de Español como Lengua Extranjera. Igualmente, proponemos que la formación de docentes en dichas bases sirva como un modo de inclusión social de los futuros profesores, a partir del entendimiento que la lengua es una herramienta de interacción social, cuya producción, consumo y construcción, en articulación con lo verbal y lo no verbal, responde a ideologías subyacentes a la cultura y a la sociedad donde está inserta. Para ello, articulamos aportes teóricos de la Pragmática, de los trabajos de Wittgenstein (1999) y Rajagopalan (2010), en relación a los trabajos de Lingüística Aplicada de Bordería (2005), Hymes (2009), Gargallo (2010) y Almeida Filho (2011) y, finalmente, del Nuevo Grupo de Londres (New London Group), con el trabajo de Lemke (2010), repercutido por Rojo (2012).

1. INTRODUÇÃO

Os questionamentos insertos neste trabalho fazem parte das várias reflexões proposta nas disciplinas desenvolvidas junto à Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras da UFC e dos projetos de pesquisa que desenvolvemos junto ao curso e ao Departamento de Letras Estrangeiras também da UFC. Elas se juntam, de forma fundamental e enriquecedora a outras já iniciadas por nós e que tiveram início no ano de 2010, a partir de nossa experiência como formadores de professores de espanhol, no âmbito da universidade.

Com relação a essa prática universitária, passamos a testemunhar o modo

* Doutor em Linguística pela UFC, com sanduíche na Universidade Autônoma de Madri, Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC, Coordenador do GEPPELE/CNPq (<https://geppele.ufc.br>) e Diretor do Centro de Humanidades da UFC. Email: cicero.miranda@ufc.br

como os futuros docentes lidam com o ensino de línguas. Víamos, nesse contexto, futuros professores reproduzindo enfoques de ensino, cujas teorias (ou pelo menos algumas delas) que lhes embasavam as propostas, encontram-se em sistemas filosóficos datados do século XIX, como o Humanismo. Esse testemunho passou a gerar em nós a inquietação em compreender o que estava por trás dessas ações. Das inquietações descritas, geraram-se os estudos que desenvolvemos em 2012 e 2016, respectivamente (MIRANDA, 2012 e 2016).

Como dissemos, nossas discussões têm se centrado em tentar compreender melhor a formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, E/LE), desde o que importa questionar em termos de sua formatação junto a Instituições de Ensino Superior (IES), até o que subjaz a essas atividades, especificamente, as ideologias que estão por trás dos entendimentos feitos em torno de conceitos cruciais como: língua, ensino e aprendizagem.

Neste contexto, como já descrito, emergem as abordagens de ensino que se constroem, a seu turno, a partir dos postulados teórico-filosóficos que lhes servem de base, para a construção de modelos de ensino, de definição do papel do professor, do aluno, da língua mesma e da forma como seu ensino e aprendizagem devem ser conduzidos em sala de aula.

Dito isso, cabe explicar que este trabalho tem o objetivo de reflexionar sobre a importância dos multiletramentos, como componente de uma competência comunicativa, para a formação de professores de E/LE, no âmbito de uma proposta de bases igualmente comunicativas de ensino, a partir da revisão dos referenciais teóricos adotados.

No que diz respeito às bases teóricas, revisaremos os elementos centrais das proposições pragmáticas de linguagem dentro do que delinea Rajagopalan (2010), Wittgenstein (1999), Searle (2002) e Austin (1990), evidenciando o elo dessa teoria com as bases propostas para a abordagem comunicativa e, como decorrentes destas, da competência comunicativa, apresentada por Hymes (2009), Gargallo (2010) e Bordería (2005). Já com relação aos estudos dos multiletramentos e suas contribuições para a formação de professores de língua estrangeira e para o ensino e aprendizagem de idiomas, revisaremos o que propõe o New London Group (doravante, NLG), especificamente o trabalho de Lemke (2010) e suas repercussões sugeridas por Rojo (2012), no sentido de construir uma proposta de formação inclusiva de professores de E/LE, em consonância com o que preveem documentos oficiais como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (doravante CNE)/Câmara de Educação Superior (doravante CES), no âmbito de atuação do Ministério da Educação (doravante MEC), onde encontramos as diretrizes de qualidade que foram definidas por aquele fórum consultivo e deliberante para os cursos de Letras do país.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nos anos 70, em reação a uma concepção de ensino de idiomas baseada no reconstrucionismo, que deu origem às propostas audiolingual e audiovisual, surge a abordagem comunicativa, baseada no ideário progressista, propondo revolucionar o ensino de idiomas, centrando-o no uso, na prática (ALMEIDA FILHO, 2011). Frente à abordagem estruturalista da língua, pela gramática, como na Abordagem Tradicional, a Comunicativa sugere um anticonstrucionismo da gramática ou da estrutura frástica no processo do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Mascia (1999), essa abordagem surge para suprir as necessidades sociais da época: ensinar adultos provenientes da Europa, a partir da abertura do Mercado

Comum Europeu. Almeida Filho (2011) lista, ainda, as características da abordagem, além daquela já citada anteriormente sobre a gramática, segundo as quais, o professor deverá ser um facilitador, propondo atividades que se centrem nos aspectos arrolados.

As características explicitadas pelo autor também guardam proximidade com outra discussão, aquela iniciada por Wittgenstein (1999), quando elaborou “O que designam, pois, as palavras dessa linguagem? – O que elas designam, como posso mostrar isso, a não ser na maneira do seu uso?” (p. 30); ampliada por Austin (1990), ao afirmar que “Dizer é fazer” e por Searle (2002) ao listar os atos ilocucionários (LEVINSON, 2001). E como bem chama a atenção Rajagopalan (2010), ao discutir os aspectos sociais da Pragmática:

[...] a necessidade de assegurar que o trabalho feito em pragmática seja socialmente relevante, chamando a atenção para a necessidade da sociedade para “os estudos da linguagem” [...] a pesquisa em pragmática se vê inevitavelmente envolvida na política da linguagem e na não menos importante política linguística [...] repensar o papel mesmo da sociedade ao moldar e manter a linguagem [...] um desejo de livrar a pesquisa linguística da tendência canônica que se concentra no “usuário da língua como um agente autônomo, um tipo de Robinson Crusoe linguístico, sempre reinventando a roda linguística” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 40-41).

Conforme podemos lê, o autor afirma que cabe perguntar como abordar racionalmente as questões intrínsecas ao uso da linguagem sem primeiro reconhecer a inerente dimensão social das mesmas. Ou seja, quando a discussão da construção dos significados da linguagem extrapolaram as discussões da estrutura e centralizaram no uso, na interação. Nesse sentido, trata-se de reflexionar em torno das contribuições dos estudos da Pragmática, para além da taxonomia de atos ilocucionários, para a composição de uma proposta comunicativa de ensino e aprendizagem de língua, seja materna ou estrangeira, que preveja conhecimentos multissemióticos e multimodais de produção e recepção de textos e discursos.

Ainda na caracterização desse modelo de ensino e aprendizagem, podemos ver nas asserções de Mascia (1999) a descrição do papel do professor, afetado por essa nova posição: ele deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, de mero transmissor de conhecimento, como era visto no modelo tradicional e passa a ser mediador, facilitador do processo, assumindo, desse modo, uma postura mais complexa, de aprendiz e pesquisador (*Ibid.*, p. 125). Mais adiante, veremos, se levarmos em consideração também a inserção do elemento multissemiótico e multimodal, esse papel se expande ainda mais, passando a considerar uma relação colaborativa entre professor e aluno, para a construção de um modelo ainda mais renovador.

Para além dessa constatação, em suas discussões, a tese a que nos referimos no parágrafo anterior busca mostrar que a visão apresentada, assumida pela maioria dos professores, através de seus discursos, nem sempre equivale à prática. Muitos docentes compreendem e articulam conceitos da abordagem comunicativa, mas recaem em atitudes e práticas próprias da abordagem tradicional, como discutiremos mais adiante.

Seguindo a linha de pensamento da descrição das bases comunicativas de ensino de idiomas, no bojo delas, e como consequência das mesmas, apresenta-se o conceito de competência, distinguindo-se das propostas anteriores e delineando-se, agora, como uma competência comunicativa.

Para Escandell (2011), competência linguística é o conhecimento

interiorizado que um falante tem de uma língua; este conhecimento estabelece as pautas que guiam sua atuação comunicativa. Chomsky (1970), por sua vez, compreende competência linguística como a capacidade que o falante tem de, a partir de um número finito de regras (Gramática Gerativa), produzir um número infinito de frases (MIRANDA, 2012, p. 103).

Já no que se refere à competência comunicativa, Escandell (2011) a associa à ideia de atuação e a define como a capacidade de usar a língua de acordo com uma situação real, de uso em um contexto explicitado. Como a maioria dos professores relacionam o conhecimento, em sua maioria, ao uso do idioma (compreensão, audição, leitura, escrita), percebemos que sua representação se volta, inicialmente, para um conhecimento do ato interacional, ou seja, de uma competência comunicativa, porém, como refletiremos, acabam recaindo na armadilha do ensino de gramática por si só.

De acordo com Hymes (2009), que deu origem ao conceito de competência comunicativa e em cujas propostas se baseia Gargallo (2010), se trata da competência relacionada com quando falar, quando não e de quê, com quem, onde, em que forma. O conceito de competência comunicativa se liga, como vamos demonstrando, a uma filosofia que compreende a aprendizagem da língua em uso, através da comunicação, da interação.

Na perspectiva de que a competência comunicativa articula saberes que extrapolam o nível de conhecimento gramatical, Canale (1983) propõe que a mesma se divida em: (1) Subcompetência gramatical; (2) Subcompetência sociocultural; (3) Subcompetência discursiva e (4) Subcompetência estratégica.

Neste trabalho, centrar-nos-emos em duas delas: a sociocultural e a discursiva. O motivo é simples: levando em consideração o que consta em Miranda, 2012, Schmitz (2007) e Almeida Filho (2011), podemos constatar que essas são as duas mais negligenciadas pelos professores de línguas em sua prática, que conforme já citamos, centra-se no modelo tradicional de ensino, que reúne os esforços em torno da gramática. Por essa razão, são essas duas subcompetências, conforme nosso entendimento, que apresentam necessária discussão a seu respeito.

Para Hymes (2009) e Gargallo (2010), a competência sociocultural é uma habilidade relacionada com a adequação do comportamento linguístico ao contexto, obviamente, sociocultural; isso implica um conjunto de saberes – saber fazer e saber estar – que intervêm em todo ato de comunicação: saber o que é próprio do universo cultural da comunidade na qual nos encontramos.

Neste ponto, cabe fazer um parêntese. Observa-se, outra vez, a aproximação com as teorias pragmáticas de linguagem, uma vez que, para os autores citados anteriormente, a língua forma parte do sistema cultural e adquire significado próprio como expectativa de comportamentos compartilhados, como conjunto de técnicas de comunicação e estruturas linguísticas que são parte do conhecimento social transmitido através de processos linguísticos de socialização. A cultura, portanto, supõe um processo de interação dos seres humanos, de significados compartilhados tendente à configuração de sistemas simbólicos (SÁNCHEZ LOBATO, 1999). Assim, no processo de aprendizagem de uma língua é imprescindível conhecer e compartilhar as normas de comportamento social da cultura na qual essa língua exerce como veículo de comunicação (GARGALLO, 2010).

Já a subcompetência discursiva se refere à habilidade para levar a cabo diferentes tipos de comunicações ou discursos, sejam orais ou escritos. Para isso,

deverá ter: Coesão (o modo como as frases se unem); coerência (a relação entre significados dentro de um texto); adequação (Garantir que o registro utilizado seja o adequado de acordo com a situação comunicativa) e; correção (o uso do código em todos os planos da descrição pragmatolinguística) (GARGALLO, 2010).

3. OS MULTILETRAMENTOS COMO PARTE INTEGRANTE DE UMA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ELE

Se levarmos em consideração os conceitos discutidos no tópico anterior, podemos perceber que as duas subcompetências destacadas por nós neste trabalho têm uma importante relevância na formação de sujeitos críticos e capazes de se integrar na sociedade atual, tendo em vista as exigências que ela apresenta, sobretudo, no que diz respeito às múltiplas linguagens e discursos circulantes no meio social mundial.

No próximo tópico, vamos discutir isso com mais detenção. Neste, faremos uma revisão dos conceitos básicos que envolvem as propostas do NLG a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, a partir de suas indicações teóricas desenvolvidas já desde o seu primeiro encontro nos Estados Unidos, ainda na década de 90 do século passado, e que foram se desenvolvendo nos últimos trinta anos e relacionaremos tudo isso com a formação de professores de ELE. Para isso, recorreremos às discussões propostas por Rojo (2012), que retoma o sugerido por Lemke (2010), para demonstrar a importância da construção do que a autora chama de “Pedagogia dos Multiletramentos”.

Conforme vimos demonstrando até este ponto, embora as propostas de ensino e aprendizagem de idiomas, desde os anos setenta, tenham buscado se renovar, a partir das propostas comunicativas de aprendizagem, tentando romper com os padrões mais formalistas, como o do método de gramática-tradução, e se voltaram para aspectos que se dirigissem a uma adequação dos conteúdos ao meio social de uso dos idiomas, isso não significa dizer que as práticas de métodos anteriores não encontrem espaço nas salas de aula atuais. Conforme discutiremos mais adiante, estudos demonstram que, inclusive, dos bancos de universidade que formam novos professores, a perduração dessas práticas acontece.

Levando em consideração que a sociedade atual exige de sujeitos novas habilidades e competências, o NLG, conforme nos lembra Rojo (2013), já em 1996 propôs em manifesto intitulado “Uma pedagogia de multiletramentos – desenhando futuros sociais”¹, no qual propunha a inclusão nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. Nesse sentido, o grupo já chamava a atenção de que a juventude dispunha de novas e outras ferramentas de acesso à comunicação e informação, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico (ROJO, 2012, p. 13). Para dar conta, então, desses dois aspectos, da multiculturalidade e da multimodalidade de textos e discursos, o grupo propôs o conceito de “multiletramentos”.

Assim, o NLG defendia que se incluísse na sala de aula e nos currículos uma proposta de ensino que vislumbrasse não apenas a multiculturalidade existente nessa sociedade contemporânea, mas que, por causa dela e pela expansão das tecnologias e do acesso à informação e à comunicação, fosse proposto o estudo dos múltiplos textos e discursos que circulam nessa sociedade. Isso significa dizer, o

¹ Do original: A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures.

estudo dos textos na sua múltipla constituição, ou na sua multimodalidade constitutiva.

Ora, se considerarmos um modelo de ensino e aprendizagem de idiomas, conforme o que vimos discutindo, que inclua em seu bojo competências que extrapolam o sistema linguístico, mas se relacionam com ele, porque se referem a aspectos que o influenciam nos seus modos semânticos, nos seus modos de significação do discurso, que envolvem conhecimentos socioculturais e discursivos, não poderemos excluir a multimodalidade de textos e os multiletramentos que se necessita para produzir e consumir criticamente tais textos e discursos.

Conforme explica Rojo (2013):

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (p. 19).

Ou ainda, como esclarece Lemke (2010):

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significado não são meramente aditivas, (s.p.)¹.

Assim, conforme ambos os autores deixam claro, é necessário que, no ensino da língua, os alunos possam desenvolver práticas de ensino que incluam a produção e a análise crítica desses textos multimodais, de modo a desenvolver neles o multiletramento necessário para seu consumo e produção.

Pensando no aspecto que importa destacar neste trabalho, o caminho aponta para uma criticidade na formação do professor de línguas, mais especificamente o de espanhol. Um trabalho de formação de um sujeito que seja capaz de articular, tanto na produção quanto na recepção de textos, as competências (linguística, sociocultural, discursiva e estratégica) necessárias para um exercício pleno de sua competência comunicativa. Um professor assim formado poderá, em sala de aula, quando de sua prática docente, colocar em funcionamento esse mesmo modelo de ensino e aprendizagem com seus alunos, criando um círculo virtuoso de renovação de métodos, de forma a garantir uma atualização do modelo que vemos implantado em nossas salas de aula de língua estrangeira.

Conforme demonstraremos no próximo item, essa proposta encontrará eco na política linguística do Brasil, exposta em documentos oficiais governamentais, que servem de referência para os vários níveis de ensino do país. Esses documentos, por sua vez, fazem referência aos estudos do letramento, o que demonstra, portanto, uma preocupação, por parte do Estado, com a renovação de práticas de ensino e aprendizagem de idiomas e, por consequência, de formação de professores.

Antes de seguirmos para a discussão do tema aqui proposto, é necessário pontuarmos que a dificuldade de transposição do modelo mais normativo e

¹ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso, acesso em 10 jul.2014.

descritivo de ensino de língua (seja materna ou estrangeira), tem sido emergente em vários trabalhos como os já citados de Almeida Filho (2011), Schimtz (2007), como também os de Bagno (2002), nos quais os autores reflexionam sobre a necessidade de se ultrapassar a proposta de descrição linguística do idioma (sem, obviamente destacar a importância do conhecimento linguístico do sistema), em busca de um modelo que se volte para as múltiplas modalidades de discursos e textos circulantes na sociedade.

Nesse aspecto, é importante destacar, ainda, o que diz Rojo (2012) sobre a natureza desses textos multimodais, uma vez que isso nos parece esclarecedor sobre a dificuldade dessa transposição. Diz a autora:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, da ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços, (de linguagem, modos, mídias e culturais).

Essa caracterização, como dissemos, ajuda a esclarecer, de certa forma, a dificuldade de se transpor um modelo mais formal ou mais “quadrado” de ensino, para uma forma de trabalho em sala de aula que dê conta dessa multiplicidade de formas e linguagens. Incluir textos que não são os tradicionalmente canônicos, estudados pelos professores em sua formação e em suas práticas letradas é uma das dificuldades que se apresenta. Longe dessa discussão, mas no sentido de rompimento semelhante, ao tratar dos estudos da Pragmática, Rajagopalan (2010) fala na “sacralização de textos” tidos como canônicos. A aproximação, obviamente contextualizando com o que aqui estamos discutindo, parece útil. O que se propõe, no entanto, não é o esquecimento ou mesmo o descarte dos modelos ou textos tradicionais e de autores, pelo contrário, é a inclusão dos que hoje circulam na sociedade, de forma a dar ao aluno a capacidade crítica não apenas de seu consumo, mas de sua produção. Isso tudo, discutiremos a seguir, leva-nos a uma formação inclusiva, socialmente falando, não somente dos professores a serem formados, mas, sobretudo, de seus alunos. Afinal, destaca Rojo (2012):

Vivemos em mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (p. 27).

E, ao citar Lemke (2010), acrescenta:

Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. Mas, além disso, não há consenso social geral sobre o conteúdo da educação para além do que poderia ser aprendido nos oito ou nove primeiros anos de escola e não há base de pesquisa empírica para decidir o que cada cidadão poderia de fato achar útil saber depois de deixar a escola (s.p.).

Nesse sentido, o NLG apresenta, conforme destaca Rojo (2012), a proposta de um usuário funcional, que tenha não apenas competência técnica, mas também prática. Um sujeito que seja criador de sentidos, que entenda como diferentes tipos

de textos e de tecnologias operam, para a construção de múltiplos sentidos. Esse usuário da língua, então, será capaz de entender que tudo que é dito e estudado tem um fundo ideológico e que deve possuir criticidade suficiente para identificar tais ideologias subjacentes, sem se deixar manipular. Por fim, ser capaz de transformar o que foi aprendido em sala de aula, de forma a construir seu próprio discurso.

Feita essa revisão básica do conceito de multiletramentos, podemos avançar para a discussão do tema proposto neste trabalho e, assim, dirigirmo-nos a uma conclusão.

4. A FORMAÇÃO INCLUSIVA DE PROFESSORES DE ELE: NO CAMINHO DOS MULTILETRAMENTOS

Como dissemos na introdução deste artigo, uma das inquietações que nos motivaram a desenvolver pesquisas na área de formação de professores de E/LE, além, obviamente de se tratar de nosso ofício profissional, foi o fato de percebermos em muitos dos nossos alunos, a aplicação de um modelo de ensino centrado, sobretudo, no desenvolvimento de conhecimentos gramaticais, o que acabou por desvendar-se mais explicitamente com os resultados encontrados em estudo que realizamos (MIRANDA, 2012), já referenciado anteriormente, cujos resultados nos levaram a perceber, pelo menos no grupo de professores estudado, uma repetição desse entendimento, ou seja: que para ensinar línguas é necessário conhecer seus elementos linguísticos em primeiro lugar¹.

O entendimento de Gargallo (2010) é o mesmo, ao ressaltar que, durante décadas, a competência gramatical foi o único objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (método de gramática e tradução; métodos de componente estrutural): se tratava de que o aluno fosse capaz de dominar o funcionamento do sistema linguístico em cujo processo de aprendizagem se encontrava imerso.

Nesse sentido, a aparente indefinição dos paradigmas gerais de compreensão do ensino de idiomas, que acaba por afetar o papel do professor e como ele deve ser formado para a prática na realidade proposta, cabe na discussão promovida por Almeida Filho (2011), quando este discute o ensino de línguas no Brasil desde 1978 e propõe um questionamento sobre para onde ele se conduzirá nos próximos anos.

Na análise que desenvolve, o autor questiona que no final da década de 70, a abordagem comunicativa foi trazida ao Brasil com a promessa de revolução no ensino de idiomas, principalmente do inglês, que substituiria o francês, na época do período militar. Conforme aponta, a abordagem comunicativa aparecia como “cenário alternativo da força no aprender em uso e para uso reais” (*Ibid.*, p. 97), tanto por exigências de trabalho de um mundo que avançava nas relações internacionais como de “uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos” (*Ibid.*, p. 97). Ele pondera, contudo, que, para alguns analistas aplicados, a abordagem perdeu força nas duas últimas décadas e parece ter fracassado em seu propósito. Porém, reagindo a essa visão, propõe que o que sim ocorreu foi a construção de “sentidos periféricos ou errôneos” do que venha a ser essa abordagem. Segundo sua reflexão, o que acontece, reiterando, é uma confusão por parte de professores e formadores de docentes sobre a abordagem comunicativa, o que gera os chamados “sentidos periféricos ou erros”, tais como entender toda ação linguística como comunicativa, indicação de foco na oralidade e dialogar ou monologar criticamente na língua materna (*Ibid.*, p.

¹ Para mais aprofundamento sobre a pesquisa, sugerimos a leitura completa do trabalho, disponível em: http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9137

98 – 99).

Essas considerações podem explicar, ainda, por exemplo, a angústia demonstrada por alguns professores, ao admitir que não conseguem desvencilhar-se do ensino da gramática descontextualizado, embora acreditem que deveria fazer reflexões para além dessa discussão que vislumbressem aspectos da vida real e da interação efetivada pela comunicação: “olhando para minha prática, as disciplinas de línguas, que é onde eu mais atuo, eu às vezes me sinto muito presa mesmo aos conteúdos gramaticais [...] mas como fazer essa ponte?”(MIRANDA, 2012)¹. Ou daqueles que falam da importância de trazerem para a formação a discussão de aspectos culturais que, conforme o proposto pela pragmática intercultural (BLUM-KULKA, 2008; BORDERÍA, 2005), pode relacionar esses elementos ao uso interacional do idioma em sociedades: “Então o papel do professor também é de motivar, não só de formar em termos de [...] Conhecimento de língua, em conhecimento de cultura, de literatura”².

Cabe anotar, contudo, o que diz Schmitz (2007) quando afirma que

Alguns professores de língua estrangeira compartilham a crença de que o ensino explícito da gramática é sinônimo de ensinar um determinado idioma [...] Mas há ainda outros professores, plenamente fluentes e “comunicativamente competentes”, que lançam mão do ensino comunicativo e evitam a apresentação da gramática nas aulas ministradas (p. 145).

As considerações confirmam a confusão metodológica da aplicação dos postulados da abordagem comunicativa e corroboram as reflexões de Almeida Filho (2011). Para Schmitz (2007), ensinar ou não gramática sempre foi, e para ele sempre será, uma questão polêmica e evidencia que a gramática é tão importante à abordagem comunicativa como qualquer outra abordagem de ensino de línguas, mas aponta para a distorção que se tem produzido, ao extremarem-se condutas, ora suprimindo o enfoque da gramática, ora colocando-a em primeiro plano. Dessa forma, a discussão não se esgota nas linhas traçadas, mas aponta entendimentos válidos e coerentes com nossas considerações. Mostra uma tendência de desvio das propostas comunicativas e de sua abrangência no ensino de línguas e, conseqüentemente, na formação dos professores desses idiomas.

Como o que aqui nos toca é o último aspecto, julgamos oportuno indicar que essas constatações apontam para caminhos já sondados pela LA e que reforça a necessidade de discussão da formação docente, de sorte a sopesar os sistemas em conflito, propondo caminhos de renovação dessa atividade, de maneira a corrigir eventuais “desvios” e “erros”, como o sugerido pelos autores anteriormente citados.

Nesse intuito, nossa discussão aqui considera que as subcompetências sociocultural e discursiva têm sido negligenciadas ao longo dos anos, pelos modelos apresentados e que, no entanto, aparecem como parte fundamental na construção de uma competência comunicativa. O debate, portanto, aponta no sentido da inevitável inclusão dos multiletramentos, como parte da compreensão e produção de textos multimodais ou multissemióticos, no âmbito da formação de professores de ELE, do ponto de vista de uma formação inclusiva, a partir da qual, formemos não apenas sujeitos que reproduzam comportamentos ou automatizem reações, mas que ajam de forma crítica sobre seu fazer e desenvolvam seu trabalho de forma articulada com o idioma em uso, inserindo-se no mundo como cidadãos desse meio, em sua plenitude: agindo e modificando-o.

¹ Trecho de entrevista, retirado de MIRANDA (2012) (quadro 13, Apêndice I).

² Trecho de entrevista, retirado de MIRANDA (2012) (quadro 13, Apêndice I).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kant (2006), ao discutir sobre a consciência voluntária das próprias representações, afirma que o esforço para chegar a ser consciente das mesmas é ou atenção ou abstração de uma representação de que sou consciente. A informação se coaduna muito bem com o que vimos discutindo até aqui. Ora, é exatamente esse sujeito “consciente”, o defendido pela pragmática tradicional e contestado em parte por Rajagopalan (2010), em seu texto sobre o que ele propõe ser a “Nova Pragmática”. É o sujeito da pragmática um sujeito consciente, uno e social, ao mesmo tempo, na medida em que partilha de alguma forma, do conhecimento de mundo, a que pertence. Esses conhecimentos de certos padrões institucionalizados permitem que ele compreenda que alguns enunciados têm o valor de verdade, dentro de certos contextos. Para além da institucionalidade, é o sujeito capaz de interagir com seus interlocutores, fazendo implicaturas conversacionais, a partir de frases e sentenças (que usam verbos em suas estruturas) que podem, além de dizer, dar indicações de ações. Emergindo uma teoria de atos de fala, que indicam, por sua vez, uma existência na língua, da qual faz uso o sujeito, de estruturas que além de dizer, propõem ou indicam ações. Relacionando, ainda, com o que diz Kant (2006), a aproximação é ainda mais evidente:

Aquele que se põe diante do espelho como se quisesse julgar a si mesmo pelo que ali vê, ou que fala como se ouvisse falar a si mesmo (e não meramente como se um outro o ouvisse), é uma espécie de ator. Ele quer representar e forja uma aparência de sua própria pessoa; por isso se percebe seu esforço, ele perde prestígio nos juízos dos demais, porque suscita a suspeita de ter intenção de enganar. (p. 32).

É esse sujeito, consciente dos elementos da língua, que os articula em favor do que deseja exprimir e significar, que vemos emergir não só das propostas pragmáticas (incluindo mesmo as de Rajagopalan (2010)), mas, conforme demonstramos anteriormente, também, das propostas comunicativas de ensino de línguas, que daquelas se aproximam. Finalmente, ao trazer para a realidade brasileira, aproxima-se, enfim, das políticas linguísticas de governo, pra o ensino de LE, tal como nas Resoluções do CNE que estabelecem as diretrizes dos cursos de formação de professores para a educação básica de 2019 e 2020.

Entendemos que se trata, pois, de uma formação inclusiva como aquela descrita, necessário esclarecer, nas OCEM onde se lê que:

Trata-se, noutros termos, de possibilitar que os alunos possam, efetivamente, assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (BRASIL, 2006, p. 29)

Dessa forma, como também assevera Cassany (2006), que o professor formado seja capaz de distinguir as linhas, as entrelinhas e por detrás das linhas, de forma a penetrar na opacidade da linguagem, compreendendo-a e utilizando num meio sociocultural complexo, de texto que se articulam de forma múltipla em seus

modos de constituição, conforme se lhe impõem. Cujos meandros da linguagem exigem um estudo que transpõe o nível literal e gramatical, seja do ponto de vista linguístico ou visual (não excluindo o conhecimento linguístico, é sempre importante ressaltar), e avança na complexidade que lhe é característica.

A contribuição, à guisa de conclusão, de uma formação que vislumbre tais aspectos vai, muito mais além do que aqui discutimos, ela alcança elementos que ainda estamos por alcançar, uma vez que a aplicação de tais parâmetros é, sem dúvida, desafio constante no contexto de formação de professores de E/LE no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas & Comunicação**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2011.
- AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO; GAGNÉ; STUBBS. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BLÜM-KULKA, S. Pragmática del discurso. In: VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2008
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1)
- CASSANY, D. **Tras las líneas – sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010
- GRICE, H. P. **Logic and Conversation**. London: University College London for the Pragmatic Theory Online Course, 2004.
- HYMES, D. **Acerca de la competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 2009.
- KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- LEMKE, J. L. **LETRAMENTO METAMIDIÁTICO: TRANSFORMANDO SIGNIFICADOS EMÍDIAS**. Trab. Ling. Aplicada, Campinas, 49(2), 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=pt&nrm=iso>, acesso em 10 nov.2014.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MASCIA, M. A. A. **O ideário do progresso no discurso político educacional: uma análise discursiva das relações de poder-saber**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- MIRANDA, C. A. A. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2012.
- _____. **Análise Ideológica do Discurso sobre Formação de Professores de Língua espanhola no Brasil**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. & MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANCHEZ LOBATO, J. Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. In: **Carabela 45. Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid: SGLE, 1999.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de Gramática em Língua Estrangeira: Um Guia Prático. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SEARLE, J. R. **Expressão e significado: estudo das teorias dos atos de fala**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Vol. 1, novembro 2006. 01–10

WITTGENSTEIN. L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.