

Revista Eletrônica do GEPPELE

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Revista Eletrônica do GEPPELE
Vol. 9 Nº 1 – ISSN: 2318-0099

Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE
2020

Coordenador do GEPPELE:

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA:

Maria Valdênia Falcão do Nascimento –UFC

e-mail: valdeniafalcao@ufc.br

Valdecy de Oliveira Pontes –UFC

e-mail: valdeci.pontes@ufc.br

Kátia Cilene David da Silva –UFC

e-mail: katiacilenedavid@yahoo.com.br

Raphael Chaves de Sousa – UFC

e-mail: chavesrapha@hotmail.com

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

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

Comitê editorial

Maria Valdênia Falcão Nascimento –UFC
Valdecy de Oliveira Pontes – UFC
Kátia Cilene David da Silva – UFC
Raphael Chaves de Sousa – UFC

Formatação e diagramação

Raphael Chaves de Sousa – UFC

Colaboradores

Antônio Breno Alves Barros
Ashley Evelyn Reátegui Saraiva

Dados para catalogação:

Número 09 Volume 01 Ano VI – Dez/2020 ISSN 2318-0099

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

Semestral

APRESENTAÇÃO

Este número semestral da revista eletrônica do GEPPELE encerra as edições referentes ao ano de 2020. 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, com um texto no âmbito da descrição e análise linguística da língua espanhola, mais especificamente, no que tange ao nível fonético-fonológico.

Compõem esta edição seis artigos de autoria de pesquisadores de diversas universidades brasileiras. O primeiro artigo, de autoria de Paulo Eugênio Rifane de Sousa, explicita conceitos sobre o flamenco e a sua história, cuja referência foi Thiel-Cramér, e propõe, a título de ilustração, a realização de três atividades, que utilizam canções flamencas como recurso didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), baseadas nos pressupostos de Asensi (1997).

O segundo artigo, de autoria de Pablo Schejtman e Valdecy de Oliveira Pontes, examina três peças de rap de autores/intérpretes de Andaluzia. Os autores analisam a produção do fonema [S] e seus alofones, no que diz respeito a quatro fenômenos fonético/fonológicos, a saber: (i) o “seseo”; (ii) o “ceceo”; (iii) a “s” dental (distinção de /s/ e /θ/) e (iv) a aspiração do “s” final.

O terceiro artigo, de autoria de Rogério Back, visa averiguar como a prova de língua espanhola se dá no caso do vestibular integrado indígena do Paraná e seu encaminhamento avaliativo, ponderando também a concepção de língua e método de ensino/aprendizagem que compõem o caderno de questões. Com base nos resultados obtidos, observa-se diversidade estilística nas questões avaliativas, ora com maior e menor teor gramatical, ora elaboradas na língua estrangeira, ora em língua portuguesa.

O quarto artigo, de autoria de Patricia da Cruz Frota Duarte Simão e Sara de Paula Lima, é fruto de uma análise sobre a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no livro didático de espanhol como língua estrangeira (E/LE) do ensino público. A coleta de dados se deu no livro *Cercanía Joven*, com o intuito de averiguar se o livro didático em questão insere atividades, envolvendo o uso das TDICs e se essas atividades, envolvendo o uso dos gêneros

digitais, contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua estudada.

O quinto artigo, de autoria de Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira, relata a experiência da autora, a partir da realização de um curso de extensão de conversação em língua espanhola, para alunos brasileiros, durante a pandemia da COVID – 19. Assim, são apresentadas algumas vantagens e possibilidades na realização de uma aula de forma remota (com amplo uso dos recursos tecnológicos), além da exposição dos resultados de algumas atividades desenvolvidas.

O sexto artigo, de autoria de Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza e Raimundo Nonato de Lima e Silva Filho, propõe atividades com contos, para que os alunos possam ter contato com o léxico, pertencente às variedades do espanhol da hispano-américa. Para este trabalho, os autores utilizam a proposta de divisão de zonas dialetais, para o espanhol americano, de Henríquez Ureñas (1921), na qual os países são agrupados, de acordo com as suas variantes lexicais e, também, a partir de fatores extralinguísticos.

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

A Comissão Organizadora

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

Kátia Cilene David (UFC)

Raphael Chaves de Sousa (UFC)

SUMÁRIO

CANÇÕES FLAMENCAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA AULAS DE E/LE.....	3
EL SESEO, EL CECEO, LA DISTINCIÓN ENTRE /S/ Y /θ/ Y LA ASPIRACIÓN DE LA “S” FINAL EN EL RAP ANDALUZ.....	18
A LÍNGUA ESPANHOLA NO VESTIBULAR: O CASO DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ.....	36
AS TDICs E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE ESPANHOL.....	49
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIOS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	65
CUENTOS HISPANOAMERICANOS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	80

CANÇÕES FLAMENCAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA AULAS DE E/LE

Paulo Eugênio Rifane de SOUSA*

RESUMO

Neste artigo, propõe-se a utilização de canções flamencas como recurso didático para aulas de E/LE, visto que nas letras das referidas canções é possível encontrar informações culturais da Espanha, abrangendo costumes, monumentos, cidades, bairros históricos e jeito de pensar e agir da sociedade espanhola, principalmente da região de Andaluzia. Essa ideia justifica-se pelo fato de que estudar uma língua estrangeira não deve significar um estudo apenas gramatical, mas que também considere o elemento sociocultural, pois língua e cultura estão inteiramente relacionadas. O objetivo é apresentar conceitos sobre o flamenco e sua história, cuja referência foi Thiel-Cramér, e propor, a efeito de exemplo e sugestão, três atividades que incentivem os docentes a utilizarem canções flamencas como recurso didático, baseadas nos pressupostos de Asensi. Essa ideia foi viabilizada por meio de pesquisa exploratória, por proporcionar uma visão geral do assunto, e como procedimento adotou-se a pesquisa bibliográfica para apresentar os conceitos e embasar as propostas de trabalho com as canções flamencas. Pressupõe-se, portanto, que a utilização das canções flamencas nas aulas de E/LE permite, no campo linguístico, a possibilidade de realizar análises de variedades da língua, principalmente no que diz respeito as da região andaluza, o que contribui para uma naturalização da oralidade e da compreensão auditiva do estudante estrangeiro, e, no campo cultural, o trabalho com temas que apresentam lugares, costumes e até uma análise comportamental da sociedade espanhola, com ênfase na andaluza.

Palavras-chave: Canções flamencas. Ensino de Espanhol. Língua estrangeira.

RESUMEN

En este artículo se propone la utilización de canciones flamencas como recurso pedagógico para clases de E/LE, visto que en las letras de dichas canciones es posible encontrar informaciones culturales de España, lo que abarca las costumbres, los monumentos, las ciudades y los barrios históricos, la manera de uno pensar y actuar, principalmente en la región de Andalucía. Esa idea se justifica por el hecho de que estudiar una lengua extranjera no debe significar un estudio solamente gramatical, pero que igualmente considere el elemento sociocultural, pues lengua y cultura están enteramente relacionadas. El objetivo es presentar conceptos acerca del flamenco y su historia, cuya referencia fue Thiel-Cramér, y proponer, a efecto de ejemplo y sugerencia, tres actividades que incentiven a los docentes utilizar canciones flamencas como recurso didáctico, basadas en los presupuestos de Asensi. Esa idea se hizo viable por medio de pesquisa exploratoria, por proporcionar una visión general del asunto, y como procedimiento se adoptó la pesquisa bibliográfica para presentar los conceptos y basar las propuestas de trabajo con las canciones flamencas. Se presupone, por lo tanto, que la utilización de las canciones flamencas en las clases de E/LE permite, en el campo lingüístico, la posibilidad de

* Professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará. Graduado em Letras Português/Espanhol, Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Ensino de Espanhol, Faculdade Stella Maris, Fortaleza, Ceará. E-mail: paulorifane1@gmail.com

realizar análisis de variedades de la lengua, principalmente respecto a las de la región andaluza, lo que contribuye para una naturalización de la oralidad y de la comprensión auditiva del estudiante extranjero, y, en el campo cultural, el trabajo con temas que presentan sitios, costumbres e incluso un análisis de comportamiento de la sociedad española, con énfasis en la andaluza.

Palabras-clave: Canciones flamencas. Enseñanza de Español. Lengua extranjera.

Fecha de sumisión: 20/10/2020

Fecha de aprobación: 15/11/2020

1 INTRODUÇÃO

A região de Andaluzia, sul da Espanha, pode ser considerada detentora de grande parte do patrimônio cultural espanhol, onde se encontram manifestações populares que vão desde festas religiosas, como a Romería del Rocío, a outras como a Feria de Abril, em Sevilha, as touradas, entre outras. É também terra de grandes nomes da cultura espanhola a exemplo de Federico García Lorca (poeta e dramaturgo) e de Camarón de la Isla, um dos mais importantes cantores de flamenco.

E por ser o flamenco uma arte que abrange muito desses elementos culturais da Espanha, propomos neste trabalho a utilização de suas canções em aulas de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) como estratégia para trabalhar língua e cultura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN afirmam ser preciso compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz, ou seja, uma contextualização sociocultural, que é uma das competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Estrangeira Moderna.

O ensino de E/LE dispõe, hoje em dia, de uma variedade de metodologias e materiais didáticos que ajudam o processo de ensino-aprendizagem, são recursos como os manuais didáticos, que abordam a língua pragmaticamente e estimulam o desenvolvimento das competências comunicativas com recursos audiovisuais, os jogos, as músicas, as coleções temáticas, as atividades de Internet, aplicativos e plataformas de streaming. Entre esses recursos, um dos mais utilizados pelos professores de E/LE, certamente, é o trabalho com canções porque, com elas, é possível estudar cultura, gramática e vocabulário, compreensão leitora e auditiva.

Trabalhar aspectos da gramática é muito importante e necessário, mas somente isso não basta. É necessário compreender que a língua não deve ser isolada, uma vez que é um produto social (PEREZ, 2001) e totalmente influenciada por ele. Que se estude a gramática, mas que se perceba onde e como o que ela apresenta é utilizado. Por isso, as canções flamencas podem ser usadas para explorar aspectos linguísticos, visto que apresentam a língua em uso e contextualizada, além de representarem uma ótima oportunidade para relaxar o ambiente letivo, quebrar a monotonia da sala de aula e também porque, segundo Dantas, Huggins e Vieira (2008), materiais baseados em sujeitos concretos produzem melhores efeitos.

O primeiro passo será disponibilizar neste artigo informações que justifiquem o porquê do uso de canções flamencas. Para isso, serão tratados assuntos sobre o flamenco, tais como sua história, origem e evolução, suas características e contribuições e sua relação com os costumes espanhóis, ou seja,

mostrar como as canções flamencas refletem elementos culturais da Espanha ao ponto de serem um importante recurso para uso em aulas de E/LE. Em seguida serão apresentadas algumas propostas de atividades com canções flamencas.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar conceitos sobre o flamenco e sua história e propor atividades que estimulem nos professores a usar canções flamencas como recurso didático que contribua com o estudo de aspectos linguísticos e culturais do E/LE, constituindo, assim, um diferencial nos planos de aula, uma vez que o mais comum é que se utilizem apenas canções contemporâneas ou de artistas que estejam fazendo sucesso atualmente, deixando de oportunizar aos alunos de E/LE o acesso a materiais autênticos da cultura hispânica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Reflexões sobre língua e cultura

Dantas, Huggins e Vieira (2008) afirmam que a língua está tão profundamente enraizada à cultura que é impossível separá-las. Portanto, o ensino de disciplinas da área de Linguagens e Códigos, como o Espanhol, não deve ter apenas um foco semântico e sintático, mas também pragmático. Reforça essa ideia a competência específica 4 da Base Nacional Comum Curricular:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 494).

O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹, por exemplo, também destaca a importância de trabalhar o desenvolvimento da competência (inter)pluricultural:

La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distancias culturales (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, 2001, p. 6).

Reforça-se, portanto, o fato de que língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas e o profissional que se habilita a ensinar língua estrangeira moderna, seja ela espanhola, inglesa, ou qualquer outra, deve sempre trabalhar sem isolar tais elementos. A cultura e seus elementos não devem ser destinados apenas para oficinas e seminários nem como atividades de conteúdo extra, mas como algo que está inserido, internalizado, que é parte integrante e substancial da língua estudada.

1 *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* – É um documento que proporciona um base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames, manuais etc., em toda Europa.

2.2 Sobre cultura

Existem muitas definições para a palavra cultura, mas nos detemos à de Ralph Linton (1952), em seu livro “O Homem – uma introdução à Antropologia” (do original: *The study of man: an Introduction*), que diz:

Cultura significa a herança social total da humanidade; como termo específico, uma cultura significa uma determinada variante da herança social. Assim, a cultura, como um todo, compõe-se de grande número de culturas, cada uma das quais é característica de um certo grupo de indivíduos (LINTON, 1952, p. 96).

Como bem observou Linton (1952), a herança é social, ou seja, diz respeito a diversos elementos: festas, crenças, valores, modelo de família, educação, governo, costumes, literatura, arquitetura, vestuário, alimentação, trabalho, arte, ideologias, ou seja, tudo o que compõe a organização social de um determinado povo ou nação. Cultura e sociedade são reciprocamente dependentes.

E com isso, cabe falar de algo da área de interesse deste trabalho, também destacado por Linton (1952, p. 98): “um dos fatores mais importantes no progresso da cultura até sua situação presente tem sido o uso da linguagem.” Linguagem é o que representa e proporciona a transmissão de cultura entre gerações, que registra fatos e produções culturais de um determinado local e tempo, especialmente a linguagem escrita, que parece perdurar, sendo forma importante na realização cultural, o que justifica, por exemplo, que as canções sejam um interessante recurso para o conhecimento de uma determinada cultura.

2.3 Sobre o flamenco

Para Córdoba (2018, p. 19),

a arte flamenca é uma arte andaluza, nascida ao Sul da Espanha. Essa arte manifesta-se em três formas, no cante, no baile e na guitarra. Sua procedência é bastante incerta, por possuir raízes muito antigas e por ser uma manifestação popular; não existem documentos que possam aclarar muitas das dúvidas existentes (CÓRDOBA, 2008, p. 19).

O que hoje conhecemos por flamenco tem origem na fusão cultural de povos que chegaram à Espanha, desde quando ela ainda se chamava Ibéria, eram desbravadores que queriam explorar o mar e as terras desconhecidas. Chegaram à Península Ibérica, formada por Portugal e Espanha, e colonizaram o sul dessa região. Levaram consigo o comércio e a cultura próprios, o que contribuiu posteriormente com a formação do caráter e da cultura do povo espanhol (THIEL-CRAMÉR, 1991).

Esses povos eram muitos e de diferentes procedências: os fenícios, que fundaram a cidade de Cádiz, levavam consigo mercadorias e instrumentos musicais; os gregos, que fundaram muitas colônias, construíram templos e teatros e influenciaram a dança, tendo como o mais típico instrumento de acompanhamento as castanholas, que chegaram à Grécia, vindas do Egito e Creta. A dança também era acompanhada também pelas palmas e pelos jaleos (animação, algazarra) do público; também contribuíram os visigodos e os judeus, dentre estes, os que chegaram à Espanha, chamaram-se sefarad, termo do qual se originou a palavra

sefardím ou sefardí. Viveram a Idade de Ouro na Espanha, época em que foram bem tratados, principalmente devido ao fato de que o rei Alfonso IV era tolerante em questões religiosas. Muitos ocuparam altos cargos e contraíram matrimônio com cristãos. Depois do século XIII sofreram perseguições pela Inquisição até que um decreto do final do século XV, dos reis católicos Fernando e Isabel, ordenou que todos fossem batizados, ou que abandonassem a Espanha; os árabes, junto aos mouros invadiram a Ibéria pelo Estreito de Gibraltar em busca das riquezas e tesouros dos iberos, esta invasão (século VIII d.C.) representou importante fator no desenvolvimento etnológico e cultural do país (THIEL-CRAMÉR, 1991).

Judeus, árabes, mouros, todos os povos anteriormente citados viviam cada qual em seus próprios bairros, porém, tempos depois, a mistura desses povos foi inevitável. Nos séculos seguintes, a música e a dança se desenvolveram sob influência dessa fusão. Conforme aponta a autora Thiel-Cramér (1991), nessa época surgiu uma vida musical multiforme: música litúrgica na sinagoga, canções gregas e bizantinas, melodias da Índia, da Pérsia, do Iraque e do norte da África, além das músicas e canções populares. Grande parte das raízes do flamenco está diretamente ligada a esta combinação de músicas profana e litúrgico-orientais, que encontraram os ciganos no século XV, quando chegaram a Andaluzia, o que foi fundamental para o desenvolvimento da música popular andaluza e do canto flamenco.

2.3.1 OS CIGANOS E A ORIGEM DO FLAMENCO

Conhecer a história dos ciganos na Espanha e entender sua condição é também entender a essência do flamenco. Os ciganos, por conta de toda a perseguição que sofreram na Índia, começaram a sair de seu país de origem em direção a outros lugares, principalmente pela Europa e pela Ásia, deixaram rastros de sua raça e cultura por diferentes lugares. E, portanto, *“la profunda simbiosis gitano-andaluza que significa ese fenómeno cultural sobrecogedor al que llamamos el arte flamenco, indica – sugiere al menos – un mínimo de semejanzas culturales básicas”* (FÉLIX GRANDE apud THIEL-CRAMÉR, 1991, p. 26). Na Espanha da época, calcula-se que aproximadamente 180.000 ciganos atravessaram a região dos Pirineus e a maioria se instalou na região de Andaluzia.

De início, durante o reinado de Alfonso V, os ciganos viveram em paz na Espanha, livres e sem preocupações. Mas foi durante o governo de Fernando e Isabel que começaram novas perseguições aos ciganos, obrigados a deixar a Espanha, sob ameaças de punições severas. Isso ocorreu durante os séculos XVI e XVII. Foram acusados de toda classe de crimes, mas foi em Andaluzia que encontraram menos preconceito por parte do povo. A aristocracia andaluza se encantava com suas maneiras elegantes e extravagantes, com as canções e as danças das mulheres, chegaram até a proteger algumas famílias. Toda essa repressão durou mais de 300 anos, mas não foi capaz de arrancar deles a sua essência, o orgulho, a fé em sua própria cultura, sua vivacidade e seu ímpeto (THIEL-CRAMÉR, 1991).

Os ciganos que permaneceram viviam em comunidades, muitas delas divididas com camponeses andaluzes e mouriscos que também permaneceram depois da expulsão no século XV. Um dos pontos em comum entre esses povos era sua música, que com o tempo se misturou e formou o chamado canto cigano-andaluz, que trazia o lamento, o desabafo, a pobreza e o sofrimento desse povo excluído.

Foi no fim do século XVIII que os ciganos alcançaram situação mais estável e suas canções foram ouvidas. Pela primeira vez o nome de um cantor cigano foi conhecido fora de seu grupo, era El Planeta, a primeira figura conhecida do canto cigano-andaluz (THIEL-CRAMÉR, 1991).

É importante destacar que os ciganos foram muito influenciados pelos cantos sinagogais, pelas liturgias gregas, pelas visigóticas, por melodias hindus, persas, iraquianas, bereberes, árabes etc. Isso representa as raízes do flamenco.

O gênero ganhou popularidade e se difundiu nos cafés cantantes, tão comuns na época e onde se originou o gosto pela música popular, pelas produções surgidas em toda Espanha. Além do canto, também ganhou cenário o baile andaluz.

2.3.2 A ORIGEM DA PALAVRA FLAMENCO

Existem inúmeras teorias para tentar explicar a origem do termo flamenco. Segundo Córdoba (2008), etimologicamente, a palavra flamenco deriva do neerlandês flaming, que significa natural de Flandres, os judeus-espanhóis que imigraram de Flandres obtiveram permissão de entoar seus cantos litúrgico-religiosos com inteira liberdade, assim chamou-se flamenco, em sentido elogioso, ao cantor que se destacava por seus dotes. Outra teoria sugere que a referida palavra derive do provençal, por trovadores, significando flamejante.

Somente em 1870 é que a palavra flamenco foi usada para identificar o conjunto de formas de expressão especialmente fincadas em Andaluzia.

2.3.3 OS PALOS FLAMENCOS

Palos são os ritmos flamencos e é importante deixar claro que aqui serão abordados apenas alguns². Cada palo traz características de uma situação, lugar, povo ou crença, o que permite falar das cidades e províncias espanholas, dos monumentos, das festas populares, da opinião e do modo de ser e pensar.

Aceita pela quase totalidade dos estudiosos do flamenco é a divisão dos cantes³ em cante cigano (conjunto de cantes desenvolvidos pelos ciganos a partir do rico cancionero andaluz encontrado por eles ao chegar à região) e cante andaluz (conjunto de cantes surgidos com o “aflamencamento” de cantares populares de Andaluzia, que são os cantes básicos, e a partir deles surgiram outros cantes e bailes. Será apresentado a seguir alguns desses cantes, tomando como referência os conceitos apresentados por Thiel-Cramér (1991).

2.3.3.1 Alegrías

É um cante andaluz de festa. As *alegrías* são oriundas de Cádiz, teve sua origem provavelmente a partir de uma dança regional aragonesa denominada jota, as *alegrías* são, pois, consideradas jotas *aflamencadas*. Expressam o otimismo que sente um gaditano diante de uma paisagem sempre equilibrada, “*que invita a sonreír y a vivir: lo blanco – la sal; lo azul – el mar*” (THIEL-CRAMÉR, 1991, p. 76).

2 Para conhecer outros palos, indicamos o livro “Palos Flamencos”, de autoria de Pepe de Córdoba (2008).

3 Denominação coletiva que “abarca e diferencia um copioso número de canções dentro do grande conjunto dos cantares próprios do povo andaluz [que] aflorou no seio da família cigana como produto iniludível dessa etnia e do rico folclore andaluz” (CÓRDOBA, 2008, p. 40).

Segundo Gómez (2002, p. 129), é exemplo de letra deste cante:

[...] Cuando te vengas conmigo
a dónde te voy a llevar
a darte una vueltacita
por la muralla real
Dos cositas tiene Cádiz
que llaman la atención
las noticias de mi barrio
y la calle del Mirador

[...] A Cói (Cádiz) no le llaman Cai,
que le llaman relicario,
porque tiene por patrona
a la virgen del Rosario.

[...] Cuando se entra en Cádiz
por la bahía
se entra en el paraíso
de la alegría.

2.3.3.2 Caracoles

Surgiu no cenário dos cantos andaluzes por volta do século XIX, são ritmos muito próximos das *alegrías*. Há uma corrente de estudiosos que diz que o nome provém de uma cantiga do século XIX chamada *La caracolera* e outra que atribui o nome a uma popular exclamação muito usada na Espanha: “¡caracoles!”. O palo foi divulgado em Madrid, no século XIX, tornando-se bastante popular.

Segundo Gómez (2002, p. 130-131), é exemplo de letra deste cante:

Santa Cruz de Mudela
¡Como reluce!
cuando suben y bajan
los andaluces.

Vámonos,
al café de la Unión,
donde paran Curro Cúchares,
el Chiclanero y Juan León.

Porque vendes castañas asás,
aguantando la nieve y el frío,
con tus zapatos y tus medias calás,
eres la reina pa tu marío.

Caracoles, Caracoles,
mocita, ¿qué ha dicho usted?
que son tus ojos dos soles
y vamos viviendo.

2.3.3.3 Colombianas

As colombianas, assim como as *guajiras*, as *milongas* e as *rumbas*, estão incluídas no subgrupo de cantes de ida e volta, ou seja, cantes que foram levados da América pelos espanhóis em diferentes épocas. Como o próprio nome indica, as colombianas foram inspiradas em cantos e ritmos da música popular da Colômbia.

Essa categoria se tornou muito popular após ter sido cantada por Carmén Amaya e tocada pelo guitarrista Sabicas.

Exemplo de letra de colombiana, de autoria de Rafael Nogales, Niño de Marchena Y Niño de la Flor, disponível no site *tomaflamenco*⁴:

Quisiera ser colorete
pa adornarte yo a ti la carita
Y darte besos en los labios
y comerte la boquita
eres más guapa tú que nadie
y er sentío me lo quitas

Y ese traje negro que tú tienes
¿quién te lo ha comprao, dime?
Y oye mi voz. Y oye mi voz, colombiana

Soy un pobre benedito
que habita en la Serranía
que de noche vengo a verte
porque no pueo vení de día
sólo, serrana, yo por verte
y abrazarte, vida mía

Quisiera ser perla fina
de tus pulidos celestes
Quisiera ser perla fina
de tus pulidos celestes
Pa besarte la boquita
y morderte los cachetes
¿quién te manda ser bonita
que hasta a mí me comprometes?
Pa besarte la boquita
y morderte los cachetes
¿quién te manda ser bonita
si hasta a mí me comprometes?

2.3.3.4 Guajiras

São uma versão flamenca de um ritmo cubano do mesmo nome. A maioria de suas letras trata de Cuba e dos cubanos, de uma forma ligeira, mas constante. Suas coplas são ricas de sentido picaresco. Segundo Pohren (2005, p. 207), é exemplo de letra deste cante:

[...] Yo vi bañarse un cubanito
entre los cañaverdes
y al mirarme sonreía
y cantándome decía
que lo sacara del agua
porque el agua estaba fría...

A la Habana me he venío
a probar el aguacate
y me encontré en el bohío
un negro de chocolate.
Bajo la fronda de un mate
me dio la rica banana.

4 Disponível em: <<http://tomaflamenco.com/es/lyrics/14711>>. Acesso em: 13 de ago de 2020.

Y al cabo de una semana
el negro pidió mi mano.
“Con vos no me caso, hermano,
porque no me dá la gana.”

2.3.3.5 Jabera

Não é um *palo* para baile. Seu nome seria uma alusão a uma vendedora de *habas* (favas), uma *habera* de Málaga, que foi sua criadora e notável intérprete. Segundo Gómez (2002, p. 135), é exemplo de letra deste cante:

Barrio de La Triniá,
cuántos paseos me debes,
cuántas veces me han tapao
las sombras de tus paredes,
las tejas de tus tejados.

2.3.3.6 Sevillanas

Canto, baile e toque típicos da cidade de Sevilha, popular em todo o território andaluz. Seu baile é obrigatório na famosa Feria de Abril, que se realiza todos os anos em Sevilha, e onde teria surgido. O nome desse *palo* foi designado pelo fato de que eram as mulheres sevillanas que dançavam na Feira e todos queriam conferir dizendo: “¡Vamos ver a las sevillanas!” (THIEL-CRAMÉR, 1991).

As letras de sevillanas são ótimo recurso para trabalhar em uma aula de E/LE, pois abordam variados temas, que vão desde amor, paixão, costumes, até lugares importantes de Andaluzia, como monumentos, bairros etc.

Exemplo de letra de sevillana, de autoria de Tenorio, Bolaños y Monreal⁵:

[...] Un moreno garboso
ronda mi calle
y dice que me quiere
más que a su madre.

Esta es la vía (vida)
que aquel que más promete
más pronto olvíá.
Lo tiré al pozo
el clavel que me diste
lo tiré al pozo
yo no quiero claveles
de ningún mozo.
¡Ay qué me pesa!
el tiempo que lo tuve
en la cabeza.
Anda que eres
tierra mala y no sirve
ni pa claveles. [...]

Existem muitos outros *palos*, com suas respectivas histórias e relações com elementos culturais que também podem servir como recursos em aulas de E/LE: *verdiales*, *villancicos*, *tientos*, *tanguillo*, *fandangos*, *tango*, *siguiriyas*, *soleares*

5 Disponível em: <https://sellamacopla1.forumotion.com>. Acesso em: 13 de ago de 2020.

etc.

2.4 SOBRE CANÇÕES COMO RECURSO DIDÁTICO

Uma canção “pode ser definida como a composição musical na qual o texto e as palavras têm grande importância” (RIBEIRO, 2018. p. 83), diferindo do conceito de música que “é a expressão artística que se manifesta por meio dos sons” (BNCC, 2020, p. 197). As canções constituem um importante recurso para professores de língua estrangeira porque, além de promoverem a ludicidade na aula, proporcionam uso real do idioma estudado e melhor assimilação de vocabulário e estruturas linguísticas, como afirma López (2005, p. 806): *“utilizar las canciones en el aula de lengua extranjera es, por tanto, una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen.”*

Nesse contexto, podem-se apontar algumas finalidades específicas no uso de canções como, por exemplo, praticar pronúncia, estimular o debate durante a aula, ensinar cultura e civilização, estudar as variedades linguísticas do idioma, desenvolver o sentido rítmico e musical, repassar aspectos morfosintáticos, entre outros (VARELA apud LÓPEZ, 2005, p. 807). Além disso, não se deve desprezar o papel que as letras das canções possuem de desencadear debates sobre questões polêmicas e também por representarem um reflexo social, além de linguístico das variedades do espanhol e os países nos quais o idioma é utilizado (LÓPEZ, 2005, p. 807).

Portanto, mesmo diante do aspecto lúdico que as canções representam em uma aula, deve-se racionalizar o uso delas e estabelecer pontos de conexão entre a experiência de escutar e cantar a canção e o uso comunicativo da língua, pois a cultura, assim como a língua, tem que ser utilizada com um propósito definido (ASENSI, 1997, p. 129 e 130).

3 METODOLOGIA

3.1 TRABALHANDO COM AS CANÇÕES FLAMENCAS

Por apresentar conceitos acerca das canções flamencas e buscar os motivos e possíveis efeitos do uso das referidas canções como recurso pedagógico, constitui-se a abordagem desta pesquisa como exploratória, por “envolver levantamento bibliográfico e documental [...] e por ser desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral [...] acerca de determinado assunto”, conforme aponta Gil (2008, p. 27). Portanto, o procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, uma vez que esta permite “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (TRUJILLO apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Assim, depois de apresentar as definições de canções flamencas e a importância delas para aulas de E/LE, o próximo passo metodológico é sugerir propostas de atividades que tomem como base as referidas canções.

Sendo as canções flamencas um material autêntico¹, para viabilizar sua utilização como recurso didático, o(a) professor(a) de E/LE precisa *“diseñar sus propias actividades, tareas y unidades didácticas adaptándolas a los niveles, necesidades e intereses de sus propios estudiantes”* (ASENSI, 1997, p. 131). Sob a

1 Material autêntico “é um material original sem ter sofrido qualquer tipo de interferência para que cumpra os objetivos e seja significativo para os alunos aprendentes de espanhol.” (CARVALHO, 2016, p. 13).

afirmativa de Asensi (1997), o que se propõe em relação ao planejamento do uso de canções flamencas é: a) analisar na letra aspectos relacionados ao vocabulário, às estruturas sintática e gramatical e aos elementos culturais; b) planejar o momento da utilização da canção na aula, c) preparar-se quanto aos fatores históricos e teóricos acerca do palo; d) em sala de aula, contextualizar os estudantes, proporcionando a eles um contato menos superficial com o flamenco, colaborando com a eliminação de conceitos clichês sobre o assunto e fornecendo maiores informações sobre sua história, sua essência, sua importância e suas características, a efeito de pretextualização.

Sem isso é possível que ocorra alguma resistência inicial ao trabalho com essas músicas, pois um aluno brasileiro não está acostumado a ouvir tais manifestações de cante e de palo, suas melodias e a forma que seus intérpretes as cantam. Contudo, é importante salientar que “só haverá aquisição de uma LE se o estudante for exposto a amostras dessa língua que se situem um pouco acima de seu nível atual de conhecimento” (KRASHEN apud OCN – Volume 1, 2008, p. 138).

Asensi (1997) afirma ainda que as canções podem ser empregadas como peças centrais da comunicação na aula, bem como um meio para enfatizar ou reforçar diferentes aspectos do processo de aquisição linguística e cultural, funcionando como: atividades complementares ou de apoio, atividades e tarefas comunicativas e unidades temáticas.

A seguir, serão apresentadas três propostas de atividades com canções flamencas no intuito de servirem como referência, e não como únicas opções, pois os docentes possuem autonomia e poderão ter outras ideias a partir delas. Nas referidas propostas foram utilizadas canções cujos títulos e fonte para aquisição delas estão indicadas em cada quadro. Para tal, deu-se preferência a plataformas de streaming, por serem mais acessíveis, pois basta que nelas se pesquise pelo título da música, e também porque podem ser usadas na sala de aula por meio do telefone celular conectado a caixas de som com tecnologia bluetooth ou por meio de cabos auxiliares de conexão.

Outro ponto importante é que, para essas proposições, foram observadas algumas das técnicas de manipulação textual para planejamento de atividades elaboradas por Asensi (1997, p. 133), que, por sua vez, inspirou-se na tipologia de técnicas de manipulação textual de Duff e Maley (1990).

Quadro 1 – Proposta de Atividade I

Canção flamenco sugerida:	<i>Sevillanas corraleras</i> ² – Artista: Rocío Jurado
Disponível em:	Youtuber [®]
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar aspectos culturais da região de Andaluzia e do <i>palo sevillanas</i>. • Trabalhar aspectos gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Artículo neutro</i>; - <i>Pronombres complemento objeto directo y objeto indirecto</i>.

Fonte: o próprio autor.

A proposta de atividade I é começar a aula, contextualizando os alunos acerca da região de Sevilla e seus municípios, dando ênfase a Los Corrales, que dá

2 Letra disponível em: <https://www.letras.com.br/rocio-jurado/sevillanas-corralleras> . Acesso em: 24 de ago de 2020.

título à canção, atendendo, assim, a uma possibilidade de estratégia de leitura, a que Isabel Solé (1998) chamou de pré-leitura. Em seguida, falar sobre o palo sevillanas e ouvir a música com os discentes pelo menos duas vezes, procedimento sugerido por López (2005). Explicar o conteúdo artículo neutro e pedir aos estudantes que identifiquem tais artigos na letra; interagir oralmente, perguntando a alguns deles sobre tais artigos e suas respectivas correspondências no contexto da letra; na mesma aula, ou em aula seguinte, após metodologia expositiva sobre *Pronombres complemento objeto directo y objeto indirecto*, pedir que identifiquem tais pronomes na letra, conforme a técnica de “*análisis*”, que é “*el estudio detenido de la canción, sus elementos y propiedades*” (ASENSI, 1997, p. 135).

Quadro 2 – Proposta de Atividade II

Canção flamenco sugerida:	<i>Como el agua</i> ³ – Artistas: <i>Camarón de la Isla y Paco de Lucía</i>
Disponível em:	Youtube [®] , Deezer [®] e Spotify [®]
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar aspectos culturais da região de Andaluzia e do <i>palo tango flamenco</i>. • Trabalhar aspectos gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Artículos definidos</i>; - <i>el delante de a- y ha- tónicas</i>.

Fonte: o próprio autor.

Na proposta de atividade II, propõe-se iniciar a pré-leitura contextualizando o palo tango flamenco e realizando uma abordagem acerca dos aspectos da variedade linguística oral da região de Andaluzia, como a aspiração do fonema /s/ ao final de sílabas, contribuindo, assim, para o estudo menos standard do idioma. Na sequência, após metodologia expositiva sobre artículos definidos e do uso do artigo “*el*” antes de a- e ha- tônicos, pedir que identifiquem tais artigos na letra da canção, adotando novamente a técnica de “*análisis*” (ASENSI, 1997, p. 135). Ao final, ouvir a canção uma primeira vez e, na segunda, estimular que cantem (LÓPEZ, 2005).

Quadro 3 – Proposta de Atividade III

Canção flamenco sugerida:	<i>Tus ojillos negros</i> ⁴ – Artista: <i>Camarón de la Isla</i>
Disponível em:	Youtube [®] , Deezer [®] e Spotify [®]
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar aspectos culturais da região de Andaluzia e do <i>palo bulería</i>. • Estimular prática oral.

Fonte: o próprio autor.

A proposta de atividade III inicia com breve apresentação pelo(a) professor(a) do palo bulería, em seguida, ouvir com os alunos a canção e explorar o conteúdo da letra com a finalidade de promover um debate sobre o amor não correspondido ou o amor condicionado à permissão familiar, temas abordados na canção, de forma a estimular a prática oral, conforme a técnica “*comparación y contraste*”, na qual os alunos podem discutir diferentes pontos de vista, concepções

3 Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/camaron-de-la-isla/748731/>. Acesso em: 24 de ago de 2020.

4 Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/camaron-de-la-isla/tus-ojillos-negros/traducao.html>. Acesso em: 24 de ago de 2020.

ideológicas, éticas e morais (ASENSI, 1997, p. 135). Como culminância, sugerir aos estudantes que apresentem um seminário sobre a região de Andaluzia, dando ênfase a lugares da cidade de Cádiz como: *el molino, la plaza de San Juan de Dios, la bahía de Cádiz* (Parque Natural de Cádiz ou *El puerto de Santa María*) etc. Esse seminário pode levar uma ou duas aulas e, por ser uma exposição em público, é uma atividade comunicativa que potencializa o intercâmbio comunicativo e oferece prática significativa nas quatro habilidades básicas de linguagem (ASENSI, 1997, p. 136).

Outras sugestões de atividades podem ser elaboradas a partir dessas e outras canções flamencas à disposição dos docentes de E/LE. Voltemos, por exemplo, à letra de uma canção da seção Caracoles, em que são citados “Santa Cruz de Mudela” e o “Café de la Unión”, a partir dela é possível, por exemplo, dividir os alunos em grupos para que cada um pesquise sobre um desses lugares e prepare uma apresentação para a próxima aula ou, caso haja tempo e recursos disponíveis, executar a pesquisa e apresentação no mesmo dia. Isso lhes proporcionará: a) desenvolvimento da habilidade leitora em espanhol, porque necessitarão dela para as leituras durante a pesquisa; b) desenvolvimento da habilidade oral, que será utilizada na apresentação do trabalho; c) aquisição de conhecimentos culturais acerca dos lugares mencionados e d) aspectos linguísticos como: tempos verbais, colocação pronominal, contextos formal e informal e/ou vocabulário, como prevê Varella (2003) apud López (2005).

O mesmo também pode ser feito com o que encontramos nos três primeiros versos da letra utilizada como exemplo na seção Jabera, também mencionada neste trabalho: “*Barrio de La Trinidad, cuántos paseos me debes, cuántas veces me han tapao...*”, a partir da qual pode ser estudado o bairro de La Trinidad, suas características, os costumes de seus moradores ou aproveitar para estudar aspectos gramaticais como a colocação pronominal em relação ao tempo verbal composto, constante no terceiro verso.

As questões sociais ou pessoais, que não deixam de ser elementos culturais, também podem ser trabalhadas, uma vez que são temas de muitas canções flamencas. Por exemplo, a letra que está na seção Sevillanas, que fala de uma mulher iludida por um homem que a corteja, mas não a corresponde, pode gerar um debate regrado, em sala de aula, não necessariamente limitado ao tema da canção, mas a tudo que possa derivar dele e estimular os discentes a falar, criando assim uma boa atividade de prática oral.

4 CONCLUSÃO

Assim sendo, constata-se que este trabalho cumpriu seu objetivo inicial de apresentar conceitos sobre o flamenco e sua história e propôs atividades para estimular o uso de canções flamencas como recurso didático pelos professores de E/LE, contribuindo com o estudo de aspectos linguísticos e culturais do idioma por meio desse material autêntico tão rico e vasto.

A originalidade e diferencial desta proposição está no fato de que ela propõe a utilização de um recurso até então ignorado, ou até menosprezado, seja por desconhecimento ou sensação de incompatibilidade dele com os programas de estudo e ensino do E/LE, mas que se encaixa perfeitamente em tais programas, uma vez que constituem material autêntico, com alta carga de informações culturais e linguísticas importantes e necessárias ao ensino e aprendizagem do idioma.

No campo linguístico, constatou-se que é possível enriquecer as aulas

com análises de variedades da língua, principalmente no que diz respeito às variações da região andaluza, extrapolando um pouco o padrão do idioma e estudando-o numa perspectiva mais pragmática e fonológica, o que contribui para uma naturalização da compreensão auditiva e da oralidade do Espanhol por parte do estudante estrangeiro.

Outrossim, no campo cultural são vários os aspectos a serem aproveitados, que vão desde pesquisas sobre lugares e costumes até uma análise comportamental da sociedade espanhola, com ênfase na andaluza, cujos padrões sociais e provincianos são retratados nas letras das canções flamencas.

O ensino de língua estrangeira deve criar possibilidades para o estudante dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores; deve desenvolver a percepção de que existem outras tradições, costumes, formas de fazer, pensar e viver, desenvolvendo com isso o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos e suas manifestações, reconhecendo também suas contribuições.

Este trabalho se deteve às canções flamencas e a alguns de seus aspectos, dentre muitos outros que elas têm a ofertar, cabendo ao profissional docente de E/LE se atentar a isso, não se limitando às que foram propostas neste artigo, pois não são postas como sugestões definitivas e acabadas.

Mais que isto, ao sugerir atividades a partir das canções flamencas, propõe-se que elas sejam vistas como recursos didáticos possíveis de serem inseridos em um plano de aula e que as sugestões aqui apresentadas não sejam as únicas possibilidades, mas o início de território vasto de exploração pedagógica, pois certamente muitas outras propostas e atividades são praticáveis com as canções flamencas nas aulas de E/LE.

REFERÊNCIAS

ASENSI, Javier Santos. **Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español**. Revista Carabela, nº 41. Madrid: SGEL. p. 129-152. 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf> Acesso em: 23.07.2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2000. 71 p.

_____. **OCN (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006. 239 p.

CARVALHO, Maria Rosa Rodrigues. **O uso do material áudio como ferramenta pedagógica**. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. 81 p. 2016.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Unión Europea, 2001. Disponível

em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Acessado em: 23 de jul. de 2020.

CÓRDOBA, Pepe de. **Palos Flamencos**. São Paulo: Edicon, 2008.

DANTAS, Amanda, HUGGINS, Cristina, VIEIRA, Janayna, 2008. **As notas de Ricardo Arjona**: atividades para trabalhar a cultura na sala de aula de ELE. Recife: CD-ROM - Cadernos dos sumários expandidos - I Nordeste Congresso de Espanhol.

GÓMEZ, Juan Vergillos. **Conocer el Flamenco**: sus estilos, su historia. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía. 2002. 158 p.

LINTON, Ralph; VILELA, Lavínia (trad.). **O Homem**: uma introdução à Antropologia. São Paulo: Livraria Martins Editora, 2ª ed. 1952.

LÓPEZ, Beatriz Rodríguez. **Las canciones en la clase de español como lengua extranjera**. Oviedo: Actas do XVI Congreso Internacional de ASELE. p. 806-816. 2005.

NOGALES, Rafael; MARCHENA, Niño de; DE LA FLOR, Niño. **Quisiera ser chocolate (canção)**. Disponível em: <http://tomaflamenco.com/es/tracks/8197> Acesso em: 13.07.2020.

Pohren, D. E. **The art of Flamenco**. Califórnia: Ed. Bold Strummer. 2005. 366 p.

RIBEIRO, Ariadne da Silva Escórcio. **Práticas criativas em educação musical**: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo. 114 p. 2018.

SOLÉ, Isabel; tradução Cláudia Schilling. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Peso, 6ª ed. 2014.

TENORIO; BOLAÑOS; Monreal, G. **Cuatro sevillanas de baile (canção)**. Disponível em: <https://sellamacopla1.forumotion.com/t3558p390-letras-de-coplas-c> Acesso em: 13.07.2020.

THIEL-CRAMÉR, Bárbara; DETHOREY, Ernesto (trad.). **Flamenco**: su historia y evolución hasta nuestros días. Lidingö: Editorial Remark AB. 1991. 152 p.

EL SESEO, EL CECEO, LA DISTINCIÓN ENTRE /S/ Y /θ/ Y LA ASPIRACIÓN DE LA “S” FINAL EN EL RAP ANDALUZ

Pablo Schejtman*
Valdecy de Oliveira Pontes**

RESUMEN

El presente artículo pretende analizar aspectos de la variedad andaluza del español. Con este fin, analizamos tres piezas de rap de autores/intérpretes de Andalucía, en las que hay ocurrencia de trece rasgos fonético-fonológicos habitualmente apuntados como ‘andaluces’. La elección de este género musical respondió a que este conviene con las exigencias analíticas de representatividad, nitidez y localismo. Los resultados del estudio nos permitieron confirmar la estabilidad de nueve de los rasgos regionales identificados. Para este artículo, analizamos cuatro de ellos: (i) el seseo; (ii) el ceceo; (iii) la “s” dental (distinción de /s/ y /θ/) y (iv) la aspiración de la “s” final. El análisis señaló la creación colectiva de hablas andaluzas en transición, en un espacio complejo, pluricéntrico y relativamente estable. Estos datos andaluces transicionales se manifestaron de dos maneras: a) en la persistencia de los rasgos del habla meridional de España y; b) en la coexistencia con usos típicos de la variedad castellana, como, por ejemplo, la distinción entre s/z.

Palabras-clave: hablas andaluzas; rasgos fonético-fonológicos; rap andaluz.

RESUMO

O presente artigo pretende analisar aspectos da variedade andaluza do espanhol. Com este fim, analisaremos três peças de rap de autores/intérpretes de Andaluzia, nas quais, há ocorrência de treze elementos fonético-fonológicos habitualmente apontados como ‘andaluces’. A escolha deste gênero musical se deu por questões analíticas de representatividade, nitidez e regionalismo. Os resultados do estudo nos permitiram confirmar a estabilidade de nove dos elementos regionais identificados. Para este artigo, analisamos quatro deles: (i) o “seseo”; (ii) o “ceceo”; (iii) a “s” dental (distinção de /s/ e /θ/) e (iv) a aspiração do “s” final. A análise apontou para a criação coletiva de falas andaluzas em transição, em um espaço complexo, pluricêntrico e relativamente estável. Esses dados andaluzes transicionais se manifestaram de duas maneiras: a) na persistência dos elementos de fala meridional da Espanha e; b) na coexistência com usos típicos da variedade castelhana, como, por exemplo, a distinção entre s/z.

Palavras-chave: falas andaluzas; elementos fonético-fonológicos; rap andaluz.

Fecha de submisión: 20/10/2020

Fecha de aprobación: 07/11/2020

* Rabino em Formação pelo Instituto Ibero-americano de Formação Rabínica Reformista (IIFRR, Argentina), doutorando em Psicologia Clínica pela Universidade de Belgrano (UB, Argentina); licenciado em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA, Argentina), graduando em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC, CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: pschejtman@gmail.com

** Doutor em Linguística pela UFC. Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

1 INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre las actitudes lingüísticas revisten fundamental importancia, porque a través de ellos es posible obtener información relevante sobre la situación actual de la lengua. De un modo concreto, estos expresan los estereotipos y los prejuicios que ‘marcan’ el proceso comunicativo.

Al respecto, Caravedo Barrios (2013) define la valoración lingüística como la expresión calificativa aplicada, sea de modo global a una lengua, o de modo específico a una variedad o a un fenómeno lingüístico particular de cualquier tipo en cualquier rango del sistema. Los juicios evaluativos resultantes son positivos o negativos y también explícitos - o por lo menos explicitables - porque suponen la atribución verbal de una cualidad a un objeto de modo consciente. En consecuencia, la valoración está omnipresente en la fenomenología lingüística e, incluso, en la propia descripción científica.

Así entendido, la valoración no es un fenómeno marginal o nimio, ni desvinculado de la descripción. Por el contrario, está esencialmente ligado a la naturaleza cognitiva humana e implicado en la propia configuración de la lengua. La valoración no puede dissociarse de la descripción, porque está inscrita en el conocimiento mismo de una lengua.

La valoración del hablar andaluz es, en este sentido, determinante. Antonio Narbona, catedrático de la Universidad de Sevilla, asegura que “el andaluz es una de las variedades lingüísticas más estudiadas de todas las que tiene el español y, a pesar de ello, una de las peor conocidas, incluso por los propios andaluces”. Para explicarlo argumenta que los académicos, los medios de comunicación y otras instituciones competentes “no han sabido proyectar ese conocimiento a la sociedad”, con consecuencias en la reducción del habla meridional de la Península a un “estereotipo negativo... de manera simplista y estigmatizadora” (NARBONA, 2009, p.15).

Este trabajo se orienta en un sentido diferente. Si intentamos prestar atención a fenómenos culturales actuales expresados ‘en andaluz’, y para ello nos apoyamos en la indagación de la copiosa investigación científica disponible, es porque esperamos que tal esfuerzo pudiera contribuir a contrarrestar tópicos y prejuicios fuertemente instalados, así como a hacer conocer al lector la intensidad lírica, el particular ingenio y la potencia expresiva propios del habla andaluza.

La literatura revisada y el análisis de la muestra seleccionada permiten señalar este tipo de conglomerados como hablas polimórficas, en transición. En el plano fónico, específicamente, verificamos la coexistencia de numerosos elementos que representan una tendencia homogeneizante del español junto a otros, más ‘localistas’ y fuertemente diferenciadores.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 La pronunciación andaluza. Revisión y discusión de sus rasgos característicos

La pronunciación del andaluz es bastante diferente a la del castellano estándar de la Península y cada hispanista puede fácilmente identificarla entre el resto de las variedades lingüísticas habladas en la península ibérica. Sin embargo, hay que destacar que la mayoría de los rasgos siguientes no son exclusivos del andaluz puesto que casi todos aparecen también en otras modalidades del español.

En efecto, esta modalidad andaluza presenta rasgos fonético-fonológicos característicos que la diferencian del castellano. Entre estos se encuentran: “la entonación (más variada y ágil), el ritmo (más rápido y vivaz), una menor fuerza espiratoria, la articulación más relajada y la elevación – hacia la parte delantera de la boca – de la posición de los órganos de articulación” (GÁMEZ MILLÁN, AGÓN ARIZA, 2014, p.128).

Este conjunto de rasgos, combinados de la forma en que se manifiestan, con su frecuencia de uso y su particular distribución geográfica, es el que les confiere personalidad a las hablas andaluzas. Estas, al igual que otras variedades peninsulares meridionales, se caracterizan por ser innovadoras, aunque ni homogéneas ni originales:

A lo largo de la descripción de las características de la pronunciación andaluza advertiremos que no se puede encontrar ningún rasgo fonético común a todos los hablantes andaluces ni que sea exclusivo de Andalucía. ¿En qué reside entonces la personalidad de la pronunciación de los andaluces, percibida inmediatamente por cualquiera de los hablantes del español? En el conjunto de rasgos concretos, más numerosos y difundidos que en otras hablas meridionales, y aceptados en Andalucía en mayor medida que en otras partes. (DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA, LINGÜÍSTICA Y TEORÍA DE LA LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA [GHA], La pronunciación andaluza, 2011)

Justamente, las investigaciones (2011) del Grupo “El Español Hablado en Andalucía” (en adelante, GHA) recién citado, reconocen que los dos conjuntos de rasgos de pronunciación más difundidos en la comunidad andaluza son: a) aquellos en los que coincide con algunas de las otras hablas meridionales (la pérdida o aspiración de la *ese* final, las vocales abiertas derivadas de esa pérdida y la jota aspirada) y; b) los concordantes con el llamado español atlántico, de Canarias y América (la ‘s’ dental, con sus distintos tipos, el seseo, el ceceo y la distinción-confusión *s/z*). De hecho, la ‘s’ castellana o ápticoalveolar cóncava es minoritaria. El hablante andaluz – explican - la pronuncia con la lengua en posición más plana, o incluso convexa (curvada hacia abajo), de modo que el punto de apoyo no son los alvéolos sino los dientes, y lo que se apoya en ellos no es el ápice (que queda más bien en posición de reposo, hacia abajo), sino el dorso de la lengua, el predorso - su parte más delantera - o los bordes. La /s/ andaluza es no-apical, es dental. Este rasgo es el que diferencia de forma más clara a casi todos los andaluces del resto de hablantes peninsulares. Tiene una gran variedad de realizaciones, que se suelen articular con la lengua más plana, no siempre en la misma posición (por ejemplo, la ‘s’ llamada sevillana es claramente predorsal).

También, Moreno Fernandez (2009, p.154) consigna los rasgos paradigmáticos del español andaluz, entre los que destaca la tendencia a la abertura de vocales finales por pérdida o debilitamiento de consonante final; el yeísmo generalizado; la tendencia a aspiración, asimilación o pérdida de /-s/ en posición final de sílaba; la tendencia a pérdida de -d-, sobre todo en participios: acabao, cansao, venío; la tendencia a la neutralización de /l/ y /r/, en el habla popular: arbañil ‘albañil’; cravo ‘clavo’; branco ‘blanco’; la tendencia a la pérdida de consonantes finales (-r,-l,-d,-n): comé ‘comer’, papé ‘papel’, verdá ‘verdad’, virge ‘virgen’; el seseo-ceceo (seseo urbano; ceceo rural); la distinción de /s/ y /θ/ en Jaén, Almería y parte de Granada; el heheo; pronunciación fricativa de ‘ch’: [mu.’ja.fo] ‘muchacho’; la aspiración de /x/ (excepto zonas orientales): [‘ka.ha] ‘caja’.

Ya desde la Presentación de su libro El español hablado en Andalucía

(1998), Narbona et al. nos aseguran que del habla andaluza se tiene “una imagen incompleta y en parte desfigurada”. Por eso, dedican por completo el tercer capítulo (p.123-191) no sólo a enumerar, sino también a discutir la presencia de aquellos rasgos fónico-fonológicos con los que tradicionalmente se tipifica a la Andalucía administrativa. Valoran el impacto del ceceo-seseo en la comunicación, la confusión con variante intermedia entre s y c, y el ceseo o seceo (como mezcla o confusión anárquica). Incluso, aluden a rasgos menores, por menos generales, como la aspiración de oclusivas sordas y la *ch* fricativa. Pero se muestran escépticos respecto a la validez de la bipartición del español en septentrional y meridional, cuyos principales rasgos serían: seseo-ceceo, yeísmo, aspiración de /j/ y alteración de consonantes implosivas. Los autores argumentan que casi ninguno de estos rasgos es completamente general en Andalucía y algunos están completamente ausentes en otras zonas del sur de España. Tampoco creen en el origen andaluz de rasgos como el yeísmo. Examinan luego las consonantes en final de sílaba (-z, -r y -l), la aspiración de /j/ y el 'heheo' o aspiración de -s (heñor, quihe).

2.2 Cuadro comparativo de rasgos según los autores

Sigue, con base en la bibliografía consultada, un ordenamiento de los rasgos de pronunciación indicados como propios en Andalucía:

Cuadro 1 - Menciones de los rasgos fónico-fonéticos por autor

Rasgo fónico-fonético	GHA, 2011	Moreno Fernández, 2009	Narbona et all., 1998
Seseo	X	X	X
Ceceo	X	X	X
La 's' dental - distinción de /s/ y /θ/ - variante intermedia s y c	X	X	X
Aspiración de la /s/ final	X	X	X
Abertura de vocales finales	X	X	X
Aspiración de /x/	X	X	X
Pronunciación fricativa de 'ch'		X	X
Tendencia a la pérdida de consonantes finales (-r, -l, -n)		X	X
Heheo		X	X
Confusión s/z	X		
Ceseo o seceo (como mezcla o confusión anárquica)			X
Aspiración de oclusivas sordas (-p, -t, -k)			X
Yeísmo generalizado		X	
Tendencia a la pérdida de -d (*participios)		X	
Tendencia a la neutralización de /l/ y /r/		X	

Fuente: Elaborado por el autor

3 METODOLOGÍA

Esta es una investigación descriptiva de naturaleza cualitativa. Seleccionaremos, con la ayuda de bibliografía específica disponible, los rasgos fonético-fonológicos principales. En cada una de estas canciones intentaremos identificar los fenómenos a los que se habitualmente se reconoce como ‘andaluces’. Caracterizaremos cada uno, y a seguir, tabularemos y registraremos las ocurrencias en la muestra. Luego, realizaremos el análisis del registro de los resultados de los fenómenos de la ‘s’: el seseo, el ceceo, la ‘s’ dental (distinción de /s/ y /θ/) y la aspiración de la /s/ final.

3.1 Precedencia de la oralidad en el español de Andalucía

Partimos de la afirmación “*El andaluz es un dialecto de la lengua castellana, pero, sobre todo, es una variedad oral de esta*” (GARCÍA QUIRANTE, 2017, p.22), que se precisa en esta otra: “*la especificidad lingüística del andaluz ha de rastrearse en los usos hablados, y radica casi exclusivamente en la pronunciación*” (BOSSONG y BAEZ, 2000, p.31).

A las dificultades inherentes a toda investigación del habla, el estudio de la andaluza suma la sorprendente velocidad de su mutación. Tómese por ejemplo la **caducidad** en las localizaciones del trabajo pionero *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía* (ALEA, 1961-1973), compuesto por 1900 mapas lingüísticos, etnográficos y mixtos (de palabras y cosas) sobre las hablas meridionales de España, elaborado bajo la dirección de [Manuel Alvar](#) con la colaboración de [Gregorio Salvador](#) y [Antonio Llorente](#).

Existen además otros riesgos. El interés por explorar la riqueza del habla andaluza puede favorecer la construcción de muestras en las cuales sus particularidades aparezcan sobrerrepresentadas. Así lo sugiere Narbona (2009, p.56): “Dada la predilección natural de los dialectólogos por obtener la información de los rústicos y poco instruidos, no es de extrañar que el andaluz actual se sienta distanciado de los usos reflejados, por ejemplo”¹.

Con la intención de evitar la caricaturización y de mitigar el carácter inasible de este conjunto de fenómenos particulares (que se realizan en el habla y que cambian con rapidez), elegimos estudiar producciones musicales actuales de rap.

3.2 Habla rítmica, rima y jerga. Características del rap y justificación

El rap es la práctica musical de la cultura hip hop que presenta vocalistas, o MC, recitando letras sobre un ritmo instrumental. Surgió a partir de las transformaciones políticas y económicas de la ciudad de Nueva York después de la década de 1960. Los jóvenes negros y latinos, muchos de ellos inmigrantes caribeños, crearon esta nueva forma cultural en respuesta al racismo, la pobreza, la desindustrialización y la violencia dentro de la ciudad. El rap se estudia desde hace unos años en la academia como una forma de “abordar las culturas populares urbanas y ganar un mejor entendimiento de las dinámicas sociales que se materializan en las expresiones artísticas” (CARREÑO ACUÑA, 2018).

1 Siguen menciones y ejemplos de estudios clásicos, tal como “Textos andaluces en transcripción fonética”, de Alvar y Mouton (1995), mostrando como extreman los rasgos asignados al hablar andaluz.

Desde el punto de vista lingüístico, conjeturamos que, de manera general, (y a diferencia del habla espontánea) a los productos de la industria musical se les exige cierta comunicabilidad fundada en parámetros formales y estilísticos. En particular, el género rap ofrece a nuestro estudio al menos tres ventajas:

- a) Representatividad. En virtud de sus condiciones de producción y recepción, la poesía rapera, dondequiera que aparezca, se sustenta en la reproducción de una oralidad ‘realmente existente’ que quizás se pueda exagerar, pero de la que no puede prescindir (en efecto, la irrupción del habla callejera es una fórmula estable y universal de este género). Selier Crespo (2005, p.3) enfatiza los alcances de la textualidad del rap:

El papel del texto en este género musical y además la intertextualidad como uno de sus recursos fundamentales mediatiza de manera idónea la inserción de las voces más inusitadas de la cotidianidad: el refranero popular, el habla callejera, los slogans radiales y televisivos, las noticias de última hora, la realidad de la barriada, y las contradicciones y fisuras inmanentes a toda realidad y a todo cuerpo social.

- b) Nitidez. La palabra inglesa *flow* (en [castellano](#) : flujo), se utiliza para referirse a los ritmos creados por palabras y sílabas por encima del *beat* (en [castellano](#): golpe). Es la forma que tiene cada MC para adaptarse al *beat*, o instrumental, así como la interacción del esquema o patrón de rimas con el ritmo de fondo. El decir sincopado y la preeminencia del ritmo sobre la melodía evitan que esta disimule - por el contrario, a menudo enfatiza - aquellos rasgos fonéticos ‘autóctonos’², que aparecen claramente perceptibles.

- c) Localismo. Uno de los pilares que sostienen al rap a nivel universal son sus códigos, una estructura que agrupa a una comunidad. Cembrano (2019) explica que el lenguaje del rap, de alcance universal, siempre tiene un origen local:

Esas expresiones locales se expandieron y consolidaron como lingua franca a medida que el rap fue conquistando territorios. Para los que ingresaban en él, el rap presentaba un reto: no estaba hecho para que todos lo entendieran. También era una oportunidad: la posibilidad de entrar y comprender un lenguaje común, hablado y expresado por miles de personas alrededor del mundo. ... Pero conforme cada país, cada ciudad y cada barrio va entendiendo y adentrándose en sus cánones, también va reinterpretándolo y adaptándolo a su realidad. A la jerga propia, a como habla la gente de cada lugar. ... El rap participa de una tensión creativa interesante que lo propulsa: es universal y a la vez tiene un lugar de origen claro; da cuenta del lugar que lo inspira, manifiesta dónde está hecho. Luego, a medida que crece, esos lugares locales y particulares se vuelven grandes referencias para quienes escuchan la música, lugares a los que los oyentes pueden pertenecer durante los tres minutos de una canción. Conforme se mezclan las palabras locales con los códigos universales del rap, se empiezan a diferenciar las escuelas y escenas de los países, e incluso dentro de un mismo país. Cada región puede aportar algo distinto. (La jerga local hace universal al hip hop)

2 Intuimos que estos rasgos podrían reforzarse adrede, para funcionar como marcadores identitarios de una virtual comunidad de habla (Labov, 2008) de carácter generacional, dialectal, o de otro tipo.

3.3 Nuestro estudio del rap de Andalucía. Plan de abordaje

Sanchez Perez (2015), alude a los inicios del rap español en forma concisa:

El hip hop, cuyo origen tiene lugar en Estados Unidos en los inicios de la década de los setenta, se introdujo en España hacia la primera mitad de los años 1980. Uno de los factores que más contribuyeron a la aparición e implantación de la cultura hip hop en el país fue la presencia de bases militares estadounidenses en suelo español. Los militares acantonados en ellas, especialmente los de ascendencia afroamericana, seguían la estética hip hop y escuchaban rap tanto en la base, a través de la emisora de la misma o los discos que compartían y vendían en ella, como en las discotecas a las que acudían. ... Tanto la música como la forma de vestir de los norteamericanos causaron un profundo impacto sobre jóvenes locales que posteriormente pasarían a crear rap en castellano, como Frank T, los integrantes del grupo VKR, o la pareja MC Randy & D.J. Jonco. (Origen de la cultura Hip-Hop en España)

El rap español, en consonancia con el de otras latitudes, aborda varios aspectos ríspidos de la realidad, como la desigualdad, la injusticia, la corrupción o el desvalimiento, siempre en clave local. Es un género musical que fue considerado 'de choque' en sus provocaciones iniciales (1985-1990), y que continúa pretendiéndose insumiso varias décadas después. Tuvo su época de oro entre 2000 y 2005 y luego - durante el quinquenio siguiente - se diversificó en múltiples estilos ('experimentales', el 'gangsta', el político-social, el *dancehall*) semejantes a los que surgían en la escena estadounidense. En los últimos años, parece extenderse hacia el Trap. En su madurez, conquistó la diversidad temática, adquirió formas poéticas más estilizadas y en ocasiones se arriesgó a componer bases rítmicas complejas, en las que se percibe el aporte de otras tradiciones musicales.

En las obras de rap producidas en Andalucía que componen la muestra seleccionada y transcrita en los **Anexos (A, B y C)** se abordan temas variados, pero se mantiene aquel espíritu inconforme de origen. Estudiaremos tres piezas de autores/intérpretes oriundos de ciudades capitales referenciales del área geolectal sur de la Comunidad. El primero es Rizando el rizo (2017), del granadino Ajax. El segundo, Rap sin corte I, de Foyone (2012), representa el decir de Málaga en esta selección acotada. Finalmente, Adiós (2016), de Danié & Lasio, nos enseña los rasgos del habla sevillana.

4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Aplicación de /s/ andaluza por seseo

La pronunciación de la /s/ andaluza se relaciona con los casos de seseo y de ceceo, es decir, con el fenómeno de la confusión s/z. Esta se produce cuando el hablante iguala los sonidos de las letras -c y -z y de la letra -s en uno solo, que unas veces es más cercano a -s (confusión seseante o seseo), otras a -z (confusión ceceante o ceceo), aunque no influye en ningún caso en la ortografía de las palabras. Su aparición es muy antigua:

El ceceo y el seseo españoles son fenómenos estrechamente conectados con las igualaciones s-ss, z-ç, j-x, b-v que ocurrieron en el siglo XVI y parte

del XVII, y en verdad un grado más avanzado, y regionalmente limitado, de las igualaciones s-ss y z-ç, a su vez igualadas en s o en c, aunque no precisamente en este orden de sucesión. El foco más antiguo de estos cambios parece ser la ciudad de Sevilla, que con certeza fue el de mayor poder de expansión, aunque hubo otros muchos, en Andalucía y fuera de Andalucía, dispersos y desconexos. (ALONSO, 1951, p.1).

Las grandes capitales del seseo de Andalucía son Cádiz, Sevilla y Córdoba. En las dos primeras se usa /s/ predorsal, mientras que en Córdoba se usa la /s/ coronal plana, configurando así los dos tipos de seseo andaluz. De hecho, “se calcula que algo más de un tercio de los andaluces distingue s/z; aproximadamente una cantidad igual sesea y menos de un último tercio cecea” (EHA, 2011).

4.1.1 TABLA DE OCURRENCIAS EN LA MUESTRA

Tabla 1 - /s/ andaluza por seseo

G:# = Granada (canción Rizando el rizo): número de verso.

S:# = Sevilla (canción Adiós): número de verso.

Índice	/s/ predorsal	Transcripción del fragmento
G:10	m 'pe 'sa ðo	He empezado pronto
G:11	ki as	quizás ya ni volveré,
G:15	in ne ðe 'sa rja	discusión innecesaria
G:17	pa 're se ke e na si 'o	Parece que he nacido
S:02	en la ðis 'tʃaN sja	en la distancia
S:07	řo 'si o	en el Virgen del Rocío
S:12	ka 'βe sa ðw 'ro pa	cabeza de Europa
S:24	siŋ ko	Cinco años trabajando
S:25	jo 'βo i 'sje γo	yo voy ciego

Fuente: elaborada por el autor

4.2 Atisbos de ‘ceceo’

Melguizo Moreno (2009, p.379) entiende por ceceo a “la realización meta que resulta de la unidad fonológica /θs/ o, en términos generales, la articulación de [θ] en todas las situaciones en que la distinción registra [θ] o [s]. Se trata, pues, del uso sistemático del sonido [θ]”

4.2.1 TABLA DE OCURRENCIAS EN LA MUESTRA

Tabla 2 – Atisbos de ‘ceceo’

G:# = Granada (canción Rizando el rizo): número de verso.

M# = Málaga (canción Rap sin corte I): número de verso.

Índice	Ceceo	Transcripción del fragmento
G:01	kre 'θjo, 'ba θe 'řaN do	El niño ya creció, va cerrando bares,
G:03	θe fa 'le a	cefalea,
G:04	ba 'θi o	se siente vacío
G:06	ne se 'θi ta	Necesita un arrumaco
G:12	θe lja	como Celia

G:15	<i>in ne θe 'sa rja</i>	<i>Innecesaria</i>
G:17	<i>pa 're θe ke e na θi 'o</i>	<i>Parece que he nacido</i>
G:18	<i>na θjo 'na le</i>	<i>cara de nacionales,</i>
G:24	<i>i te ða 'θjem por 'ta θo</i>	<i>y te da cien portazos</i>
G:30	<i>kwaN do ya no pre 'θi so</i>	<i>cuando ya no preciso</i>
M:01	<i>'kwer po βa 'θi o</i>	<i>cuerpo vacío</i>
M:16,39	<i>mi si twa 'θjon</i>	<i>mi situación</i>
M:17	<i>mi mal di 'θjon</i>	<i>mi maldición</i>
M:23,28,45	<i>θje lo</i>	<i>Cielo</i>
M:26	<i>ko mo kaN 'θer</i>	<i>como cancer</i>
M:28	<i>dez ðe el 'θje lo</i>	<i>desde el cielo</i>

Fuente: elaborada por el autor

4.3 Aspiración de la /s/ final de sílaba y palabra

Este es uno de los rasgos que más identificatorios de las hablas andaluzas. Paradojalmente, es el que con mayor claridad comparte con las otras modalidades del español meridional:

Podemos decir, pues, que constituye un rasgo claramente separador entre el español meridional y el español central y norteño y uno de los que lo acercan más al canario y al español de América. (...) Uno de los fenómenos con mayor capacidad diferenciadora es la modificación de la -s llamada implosiva (la situada en final de sílaba o palabra), que por estar en esa posición se realiza con menor fuerza articuladora: albañiles = albañileh, albañileh, albañile. Sin embargo, tampoco es un rasgo compartido por igual por todos los andaluces. En unos casos esa -s final se aspira (con variantes que después veremos: asco = ahko / akko; loh pájaroh / lo pájaro (con -o final abierta), y en otros se pierde (las ocho = lah ocho/ la ocho). De todos modos, aspirar o perder esa -s sí parece ser compartido por la casi totalidad de los andaluces. Ambos hechos parecen surgir de que las consonantes implosivas en español se pronuncian más relajadas, y este relajamiento en algunas zonas, como Andalucía, ha llegado a afectar especialmente a la -s, que en otras zonas (Castilla la Vieja o México) se mantiene firme. (GHA, 2011, La pronunciación andaluza)

4.3.1 TABLA DE OCURRENCIAS EN LA MUESTRA

Tabla 3 – Aspiración de la /s/

G:# = Granada (canción Rizando el rizo): número de verso.

M# = Málaga (canción Rap sin corte I): número de verso.

S:# = Sevilla (canción Adiós): número de verso.

Índice	*[/-s/ y /-s-/]	Transcripción del fragmento
G:01	'ba re ^h	va cerrando bares,
G:02	'sjem pre e ^h 'ta	siempre está
G:03	mu 'xe re ^h	a buscar mujeres,
G:04	la ^h	Pero no las quiere
G:09	e ^h koN 'di ðo	Se han escondido
G:12	'e ^h ta 'no tje 'ri as	Esta noche risas

G:18	na sjo 'na le ^h	cara de nacionales,
G:20	sj e ^h 'to i en la 'βa řa	Si estoy en la barra
G:20	e ^h 'pa ke me a 'ya ře	es para que me agarre
G:25	laN 'θa rom beŋ 'ga la ^h yo no a te 'ři θo	Lanzaron bengalas, yo no aterrizo,
G:28	me le 'βe la 'fje ^h ta al 'pi so	me llevé la fiesta
M:24	ke se e ^h 'paN de	que se expande
M:3	'di le a lo ^h ob ni	dile a los ovis
M:32	de 'mi ^h i 'ðe a	de mis ideas
M:35	la ^h 'pu ta no se 'les 'pe ya	las putas no se les pega
M:44	'mi ^h ko 'xo ne i 'mi pa 'la βra	mis cojones y mis palabras
M:45	e ^h pe 'raN do ke 'e ɟos	esperando que ellos
S:01	ma ^h	Voy a echarte más de menos
S:02	ð ^h 'taN sja	a quererte en la distancia
S:11	en um pa 'i ^h	en un país
S:12	demi 'ɣraN tre ^h βeN tja 'ñe ro ^h	de emigrantes veintañeros
S:18	'řo ^h o ^h a 'hwe ɣo]	rojos a juego
S:18	de ko 'lo re	de colores
S:19	de ko 'lo re ^h e sa 'βor	colores, el sabor
S:22	'no ^h βi ɟi 'le	nos vigile,
S:25	'ke sa 'βra lo ^h w 'ma no	Qué sabrán los humanos

Fuente: elaborada por el autor

4.4 Tendencia a la pérdida de consonantes finales (-r, -l, -n, -s)

Este rasgo, generalizado, no determina (aún en el caso de la 's') una vocalización abierta, como ocurre en 3.3.3. Aspiración de la /s/ final de sílaba y palabra.

4.4.1 TABLA DE OCURRENCIAS EN LA MUESTRA

Tabla 7 - Tendencia a la pérdida de consonantes finales (-r, -l, -n, -s)

G:# = Granada (canción Rizando el rizo): número de verso.

M# = Málaga (canción Rap sin corte I): número de verso.

S:# = Sevilla (canción Adiós): número de verso.

Índice	*[-r, -l, -n, -s]	Transcripción del fragmento
G:11	ki as	quizás ya ni volveré,
G:14	na w se a	Náuseas,
G:23	ko mo si 'fwe raN 'ta θo	como si fueran tazos,
G:24	i te ða 'sjem por 'ta θo	y te da cien portazos
M:04	lo men 'sa xe	los mensajes
M:11	pa pro 'pa ya	Pa' propagar

M:11	o kul 'ta	Ocultar
M:21	'sim ma 'le ta	sin maletas
M:31	de ke 'ðjo	de que dios
M:35	la ^h 'pu ta no se 'les 'pe ya	las putas no se les pega
M:44	'mi ^h ko 'xo ne i 'mi pa 'la βra	mis cojones y mis palabras
S:03	er 'ðo lo	el dolor
S:03	ke 'a ʝi pa 'sa mo	que allí pasamos
S:09	'so lo 'pwe N teN 'de ^h lo	solo puede entenderlo
S:10	no 'pwe ^h βol 'βe	no puede volver
S:13	bor 'βe a pi 'as	volver a pisar
S:25	'ke sa 'βra lo ^h w 'ma no	Qué sabrán los humanos
S:25	lo 'swe ɲo	los sueños

Fuente: elaborada por el autor

4.5 Distinción s/z

Algo más de un tercio de los andaluces distingue eses y zetas como en el resto del español de la Península, con variedades muy diversas de eses. Así pues, no solo en el seseo sino también en la distinción, es mayoritaria la s no-apical, la s andaluza.

4.5.1 TABLA DE OCURRENCIAS EN LA MUESTRA

Tabla 9 - Distinción s/z

G:# = Granada (canción Rizando el rizo): número de verso.

Índice	/θ/	Transcripción del fragmento
G:12	ki 'θas ki 'θas	Solo quizás, quizás
G:13	e mi 'βoθ	es mi voz
G:15	des pla 'θa ða	Tensión desplazada
G:23	ko mo si 'fwe raN 'ta θo	como si fueran tazos,
G:24	i te ða 'sjem por 'ta θo	y te da cien portazos
G:25	laN 'θa rom beɲ 'ga la yo no a te 'ri θo	Lanzaron bengalas, yo no aterrizo,
G:26	i βol 'βi a ri 'θar el 'ri θo	y volví a rizar el rizo.
G:27	las 'taN tas se me 'j θo	las tantas se me hizo

Fuente: elaborada por el autor

5 CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con lo expuesto en el marco teórico, los fenómenos de la 's' son los más recurrentes, aunque en la región andaluza se encuentran fragmentados. De los ocho patrones¹ tradicionalmente relevados entre los posibles

1 Distinción con -s castellana (modelo estándar), distinción con -s cordobesa, distinción con -s sevillana, confusión seseante con -s cordobesa, confusión seseante con -s sevillana, confusión ceceante, confusión con sonidos intermedios con asibilación e interdentalización, confusión con alternancia entre la variante asibilada y la dento-interdental.

comportamientos lingüísticos, en nuestra muestra aparecen: 1) Confusión seseante con -s sevillana (en canciones de Sevilla y Granada), 2) Ceceo (difuso), en Granada y Málaga, aunque no en Sevilla, 3) Aspiración de la /s/ final de sílaba y palabra es preeminente en las tres capitales. En consecuencia, la 4) Abertura de las vocales anteriores a la consonante elidida también es generalizada, en tanto derivación de aquella (cabe aclarar que fueron consignadas las ocurrencias más francas y notorias).

En contraste, el GHA describe una diversificación ausente en nuestra muestra:

Como consecuencia de todo lo anterior, la pronunciación de la 's' presenta en Andalucía una situación de gran complejidad que podemos calificar de polimorfismo: los hablantes distinguen o confunden S y C, Z; y estos últimos sesean o cecean. Pero, además, dentro de cada solución se dan varias realizaciones de eses y cetras, desde las dentales (con la lengua apoyada en los dientes) que corresponderían a la letra S, hasta las interdental (con la lengua entre los dientes), que corresponderían, más bien, a lo que los demás españoles pronuncian para la letra Z (ante a, o, u, o y a la C ante e, i), con numerosas variantes intermedias. A ello se añade el que un mismo hablante puede pronunciar estas distintas eses (incluso las cetras) según factores muy complejos que tienen que ver con la situación, con el receptor e incluso con el estado de ánimo. En conjunto, se observa una relativa vacilación de uso en hablantes seseantes y ceceantes, pero es en los hablantes ceceantes donde se observa un mayor polimorfismo (GHA, 2011)

El ceceo moderadamente 'a la baja' pero aún significativo en nuestro estudio, puede explicarse por ser "carente de estimación social", tal como sentencia Narbona (2008, p.47). En efecto:

"la tendencia natural de las lenguas hacia la simplificación fonológica que conduce a la aparición de los fenómenos reductores de "seseo" y "ceceo", puede verse frenada por esta corriente de prestigio abierto que tiende a la conservación de unidades tensivas, esto es, a la distinción /s/: /θ/." (MELGUIZO MORENO, 2009, p.69)

Dentro del mismo grupo de rasgos fónico-fonológicos dominantes, 5) la Pronunciación aspirada de la jota /x/ (*y de ge, gi*) resultó ser consistente y extendida, en contraposición con la prevención de la teoría, que la hacía depender de las diferencias entre Andalucía Oriental y Occidental. En nuestra muestra, sin embargo, la relajación del sonido 'j', ni siquiera en el cantante granadino culmina en velar, sino en una aspiración. Reiteradas y notorias son también 6) la Tendencia a la pérdida de consonantes finales (-r, -l, -n, -s); 7) el Yeísmo generalizado y la 8) Tendencia a la pérdida de /-d/. Finalmente, cabe destacar que la 9) Pronunciación palatal de la -t, rasgo señalado como secundario (o mejor: no-original de Andalucía) sólo por algunos de los autores; cobra sin embargo consistencia en nuestro estudio, apareciendo una docena de veces en Málaga y Sevilla, y ninguna en Granada.

En resumen, tres cuartos de los rasgos primarios apuntados por los especialistas emergen con consistencia en las canciones observadas. Estos nueve rasgos andaluces idiosincráticos están concentrados y mantienen relativa uniformidad. Pero, también, pueden apuntarse otras tendencias. Por un lado, la atenuación de los rasgos propios; por el otro, la coexistencia con rasgos de castellano en uso. En efecto, y en referencia al ceceo - pero extensible hacia otros

fenómenos -, Melguizo Moreno (2009, p.62) - citando a Villena - llama la atención acerca de dos tendencias contrapuestas:

Las soluciones meridionales suponen un claro proceso sincrónico de divergencia con respecto a las variedades del español ejemplar. En este sentido, Villena (2001) habla de tendencias o soluciones innovadoras o divergentes, que resultan contrarrestadas por tendencias conservadoras o convergentes que siguen los cánones del español estándar nacional.

La tendencia conservadora está representada en nuestra selección por los efectos niveladores, por ejemplo, en la distinción s/z, bastante diferenciada, aunque exclusiva del cantante granadino.

Al mismo tiempo, cierta oposición es ejercida por una tendencia tradicionalista del habla regional. En este punto, Manuel Alvar nos recuerda la función vitalizadora de las variedades lingüísticas “La existencia de variantes es, justamente, muestra de que la vida fluye. Si la lengua fuera un fósil o un dogma no sería fácil encontrar en ella estos principios de actividad” (ALVAR, 1982, p.42). Aún más, -y retomando el texto de inicio- nuestro trabajo invita a que constatemos que “una lengua no es homogénea y vive en sus variedades, ninguna de las cuales debe considerarse superior a las demás.” (NARBONA, *Ibid.* p.29).

En consecuencia, por aceptarla parcialmente, y en simultáneo, por resistirse a la normalización; este estudio parece indicar que nuestra lengua española continuará amplia y variopinta, realizándose como pluricéntrica.

REFERENCIAS

ÁGUILA ESCOBAR, G. **Los sonidos del español en ELE y su concreción en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en la nueva gramática de la lengua española**, *Porta Linguarum* 30, junio 2018, p. 57-70.

ALARCOS LLORACH, E. **Fonología y fonética (A propósito de las vocales andaluzas)**. Archivum; Vol 8. Oviedo, 1958. Disponible en: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo613696-fonolog%C3%ADa-fon%C3%A9tica-a-prop%C3%B3sito-vocales-andaluzas

ALONSO, A. **Historia del ceceo y del seseo españoles**. Thesaurus, Tomo VII, N# 1, 2 y 3, 1951. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/07/th_07_123_123_0.pdf

ALVAR LÓPEZ, M. **La lengua como libertad y otros estudios**. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica del Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1982.

ALVAR, M., LLORENTE, A., SALVADOR, G. **Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía**, Vol. 6: Fonética, Morfología, Sintaxis. Granada: CSIC, 1973.

BOSSONG, G., BAEZ DE AGUILAR GONZALEZ, F. (eds). **Identidades lingüísticas en la España autonómica**. Madrid, Editorial Iberoamericana, 2000.

CARAVEDO BARRIOS, R. **La valoración como modo de percepción y de significación, en: Conciencia y valoración del habla andaluza**. Antonio Jiménez Narbona (Dir.). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Servicio de

Publicaciones, 2013.

CARBONERO CANO, P. Problemas de la nivelación lingüística del español actual, en: **Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español**, 1983.

CARREÑO ACUÑA, P. **Una mirada al rap desde la academia**. Ciencia MX Noticias, 15 de diciembre de 2018. Disponible en: <http://www.cienciamx.com/index.php/ciencia/humanidades/23127-mirada-al-rap-desde-academia>. Acceso en: 03 de marzo de 2019.

CEMBRANO, S. **La jerga local hace universal al hip hop**. Vice, Lengua n#2, 02 de octubre de 2019. Disponible en: https://www.vice.com/es_latam/article/ywa5bb/la-jerga-local-hace-universal-al-hip-hop

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA, LINGÜÍSTICA Y TEORÍA DE LA LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. **Grupo de Investigación "El español hablado en Andalucía"** (EHA, 2011). Disponible en: http://grupo.us.es/ehandalucia/que_es_el_andaluz/03_la_pronunciacion_andaluza_ext.html.

ESTRADA ARRÁEZ, A. La pérdida de la /d/ intervocálica y final en la Península Ibérica. **Actas del XXVII Congreso internacional de linguistique et de philologie romanes**. Université de Lorraine, Nancy. Julio de 2013. Disponible en: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/programme/resumes/2d63f59e547b50da2158e339ee7da315.pdf>

GÁMEZ MILLÁN, A., AGÓN ARIZA, M. Análisis de rasgos lingüísticos en el texto andaluz La infancia de Jesu-Christo desde una perspectiva sociohistórica y cultural. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, 25, 123-142. Tunja: Uptc, 2014.

GARCÍA QUIRANTE, JL. **Estigmas del andaluz**. Universidad Pompeu Fabra, 2017.

GONZÁLEZ MONTERO, J.A. **La aspiración, fenómeno expansivo en español**. Su importancia en andaluz. Nuevos casos. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_03.pdf

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPEZ MORA, P. **Dialectología andaluza**. Introducción a las hablas andaluzas. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8581/Dialectologia%20andaluza.pdf?sequence=17> .

MELGUIZO MORENO, E. Una aproximación sociolingüística al estudio del ceceo en un corpus de hablantes granadinos. **Estudios de Lingüística Aplicada**, año 27, número 49, julio 2009, p. 57-78.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **La lengua española en su geografía**, Madrid, Arco/Libros, 2009.

MORENO FERNANDEZ, F. **Las variedades de la lengua española y su**

enseñanza. Madrid. Arco libros, 2010.

MUÑOZ-BASOLS, J., MORENO, N., TABOADA I., LACORTE, M. **Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica.** Routledge: Nueva York, 2017.

NARBONA, A. **La identidad lingüística andaluza.** Sevilla, Andalucía, España: 2017.

NARBONA, A., CANO, R., MORILLO, R. **El español hablado en Andalucía.** Barcelona, Ariel, 1998.

RODRÍGUEZ PRIETO, JP. **Distribución geográfica del «jejeo» en español y propuesta de reformulación y extensión del término.** Miami: Universidad de Florida, 2008.

ROPERO NÚÑEZ, M. **La modalidad lingüística andaluza,** Sevilla, Grazalema/Santillana, 1993.

SANCHÉZ PEREZ, N. **Origen de la cultura hip hop en España (Blog).** 11 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://hiphoprepresents.blogspot.com/2015/11/nacionalizacion-e-internacionalizacion.html>.

SCUILETTI, S. **Yeísmo y su desarrollo en España.** 2009. Disponible en: <https://www.ispania.gr/arthra/ispanika/578-yeismo-y-su-desarrollo-en-espana>.

SELIER CRESPO, Y. **Movimiento de Rap Cubano: Nuevas identidades sociales a través de la cultura Hip Hop. Informe final del concurso: Poder y nuevas experiencias democráticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.** 2005. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/demojov/selier.pdf>

VILLENA PONSODA, J. A. **La continuidad del cambio lingüístico. Tendencias conservadoras e innovadoras en la fonología del español a la luz de la investigación sociolingüística urbana.** Granada: Universidad de Granada, 2001.

ANEXO

ANEXO A – Granada. Letra de la canción Rizando el rizo, de Ayax.

Ayax4. Rizando el rizo5. Publicado el 21 de mayo de 2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?m=PQYQU6HWSXw&list=RD4rm8fuLWSzi&index=8>

- 1 El niño ya creció, va cerrando bares,
- 2 Cree que se evade y siempre está deprimido,
- 3 El niño sale a buscar mujeres,
- 4 Pero no las quiere y luego se siente vacío,
- 5 ¡Ay vaya lío, vaya lío!
- 6 Necesita un arrumaco, un arrepeio,
- 7 Pero solo quiere un licor frío,
- 8 El mundo es bello en esa barra, déjenme,

9 Se han escondido mis vergüenzas a la vez,
10 He empezado pronto y no sé cuándo acabaré,
11 Si me da un pronto quizás ya ni volveré,
12 Solo quizás, quizás, como Celia⁷,
13 Esta noche risas, mañana ansiedad e histeria,
14 Náuseas, cefalea, taquicardia,
15 Tensión desplazada, discusión innecesaria.
16 Amnesia de Jäger⁸,
17 Parece que he nacido para que me señalen.
18 Mirando a los míos con cara de nacionales,
19 Brujas de Salem, aquelarre,
20 Si estoy en la barra solo es para que me agarre,
21 No es alcohol, es autocompasión en vaso,
22 No es dios, no es la muerte, solo es un fracaso.
23 El niño juega como si fueran un tazos,
24 La calle abre una puerta y te da cien portazos,
25 Lanzaron bengalas, yo no aterrizo,
26 Salí de la sala y volví a rizar el rizo.
[Estríbillo]
27 Rizando el rizo, las tantas se me hizo,
28 Rizando el rizo, me llevé la fiesta al piso,
29 Sé que soy un guarro, pero es culpa de Dioniso.
30 Me como el tarro⁹ cuando ya no preciso
31 Rizando el rizo, las tantas se me hizo,
32 Rizando el rizo, me olvidé de quien me quiso,
33 Sé que soy un guarro pero es culpa de Dioniso.
34 Me como el tarro cuando ya no...

ANEXO B – Málaga. Letra de la canción Rap sin corte I, de Foyone Foyone¹⁰. Rap sin corte I¹¹. Publicado en junio 19, 2012. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=sXpTajU_hBg .

1 Solo soy una envoltura, cuerpo vacío relleno de una cultura
2 si te infecta lo de afuera, lo de adentro no se cura
3 dile a los ovnis que me suban
4 a mí me la sudan los mensajes de este mundo
5 te sumerjo en mi universo, con un verso te fecundo
6 les cambio de rumbo en cuestión de segundos,
7 en cuestión de cojones Foyone vale todos juntos
8 a todos juntos fundo mi palabra es sagrada
9 no culpe al cuchillo por pegar la puñalada
10 soy un instrumento empleado por la maldad
11 Pa' propagar la verdad que otros te quieren ocultar
12 así que deja de llorar, sal a luchar y mátalos
13 régimen del terror, la guillotina es mi voz
14 si esto es conquistar soy el puto Napoleón, quiero la revolución
15 cabrón, mi nombre es Foyone
16 ponte en mi situación yo no tengo corazón
17 yo no creo en el perdón, cargo con mi maldición
18 solo dame una razón para que no quiera morirme,

19 y te aseguro que ya nada podrá herirme
20 antes de irme, deséame buen viaje
21 vine sin maletas y me voy sin equipaje
22 mis cojones y mis palabras es lo único que traje
23 estoy mirando al cielo esperando a que ellos bajen
24 como niebla que se expande
25 así es mi flow cada minuto que pasa más grande
26 delincuentes peligrosos como cancer
27 planeta rojo te rapeo desde Marte
28 desde el cielo lanzo rayos sobre cabezas que parten
29 yo no tengo miedo a nadie porque nadie va a pararme
30 en realidad, me escondo tras este disfraz de carne
31 a pesar de que dios no sé por qué quiera matarme
32 tal vez sea por culpa de mis ideas
33 pero si esta es mi esquina aquí ningún perro se mea
34 cadenas de oro se pierden en las peleas
35 a las putas no se les pega, se abofetean
36 para que vean, quito vendas, para que aprendan marco senda
37 soy quien tira de las riendas, rapeo para que me sientan, los veo a cámara lenta
38 soy la voz de la tormenta, Foyone soy yo y yo soy quien me representa
39 ¿ven mi situación? yo tengo corazón, yo no creo en el perdón, cargo con mi maldición
40 solo dame una razón para que no quiera morirme
41 y te aseguro que ya nada podrá herirme
42 antes de irme, deséame buen viaje
43 vine sin maletas y me voy sin equipaje
44 mis cojones y mis palabras es lo único que traje
45 estoy mirando al cielo esperando que ellos bajen.

ANEXO C – Sevilla. Letra de la canción Adiós, de Danié y Lasio
Danié & Lasio¹². Adiós¹³. Publicado en enero 10, 2016. Disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=Vc1CH1ZzqzI&list=RDVc1CH1ZzqzI&index=1>

1 Voy a echarte más de menos como el yonki a su gramo
2 a quererte en la distancia como a Camarón un gitano
3 recuerdos de una vida el dolor que allí pasamos
4 en mi pierna tatuado Sevilla no me has dejado
5 donde la alegría pone a lágrimas el fin
6 y una torre que tiñe en oro el Guadalquivir
7 en el Virgen del Rocío parió la Encarni al Dani
8 Sevilla la Bella, Serva la Bari
9 solo puede entenderlo el que se fue
10 y aún está llorando porque no puede volver
11 en un país donde el paro da miedo
12 cabeza de Europa de emigrantes veintañeros
13 solo quiero volver a pisar tu albero
14 vivir donde quiero con quien quiero
15 mi recuerdo es como Nothing Hill en blanco y negro
16 un beso en aeropuerto y un te quiero
17 la sangre del poeta Al-Mu'tamid

18 tus lunares rojos a juego con tu carmín
19 farolillos de colores, el sabor del aire
20 añorando como un niño dedicándote este baile
21 Sonríe cuando nadie mire,
22 y el Giraldillo desde arriba nos vigile,
23 correydile que me echan de mi tierra,
24 cinco años trabajando y estudiando pa' una mierda.
25 Qué sabrán los humanos de los sueños,
26 qué sabrá de la libertad el dinero,
27 suena Extremoduro canta el Robe yo voy ciego,
28 me acuerdo de ti me cago en tus muertos.

A LÍNGUA ESPANHOLA NO VESTIBULAR: O CASO DO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ

Rogério Back*

RESUMO

Criado com o propósito de viabilizar aos povos originários o ingresso, permanência e conclusão dos cursos de graduação, o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná tem se destacado por seu caráter unificado de admissão às principais instituições públicas de ensino presentes no estado paranaense. Neste certame, uma exigência é a prova de conhecimentos em língua estrangeira, composta por questões que visam o entendimento do aluno em outro idioma, no caso a espanhola. Neste sentido, este artigo tem como objetivo principal analisar como a prova de língua espanhola se dá no caso do vestibular integrado indígena do Paraná e seu encaminhamento avaliativo, ponderando também a concepção de língua e método de ensino/aprendizagem que compõem o caderno de questões. A base teórica está centrada principalmente no modelo didático de gêneros (BRONCKART, 2003; 2006; CRISTÓVÃO, 2002; CRISTÓVÃO, 1996; DURÃO, 1999). Desde uma abordagem qualitativa, o parâmetro metodológico confronta as questões do vestibular com as competências específicas e habilidades propostas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sobretudo no que concerne a questão das Linguagens e suas Tecnologias do Ensino Médio, bem como com os preceitos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Dentre os resultados, pondera-se a diversidade estilística nas questões avaliativas, ora com maior e menor teor gramatical, ora elaboradas na língua estrangeira, ora em língua portuguesa. Assim, este artigo servirá também de insumo para que candidatos melhor se preparem para com esta prova, bem como de parâmetro para a elaboração de semelhantes modelos diferenciados de acesso indígena ao ensino superior.

Palavras-chave: Vestibular indígena. Língua espanhola. Povos originários.

RESUMEN

Creado con el propósito de posibilitar el ingreso, la permanencia y la conclusión de los pueblos indígenas en los cursos de graduación, el *Vestibular* de los Pueblos Indígenas de Paraná se ha destacado por su perfil unificado de admisión en las principales instituciones de enseñanza pública presentes en el estado de Paraná. En este certamen, un requisito es la prueba de conocimiento en un idioma extranjero, compuesta de preguntas destinadas a evaluar a la comprensión del estudiante en otra lengua, en este caso el español. En este sentido, el objetivo principal de este artículo es analizar cómo se realiza la prueba de lengua española en el caso del *vestibular* indígena integrado de Paraná y su evaluación, considerando también la concepción de lengua y el método de enseñanza/aprendizaje que componen el cuaderno de preguntas. La base teórica se centra principalmente en el modelo didáctico de género (BRONCKART, 2003; 2006; CHRISTOVAN, 2002;

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras, bolsista Capes/Proex, Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Letras: Língua espanhola e literaturas em língua espanhola, Universidade Federal de Santa Catarina, São Miguel do Iguçu, Paraná. E-mail: backruz@hotmail.com

CHRISTOVAN, 1996; DURÃO, 1999). Desde un abordaje cualitativo, el parámetro metodológico confronta las cuestiones del vestibular con las habilidades y destrezas específicas propuestas por la nueva Base Curricular Nacional Común (BRASIL, 2018), especialmente en lo que se refiere a la cuestión de las lenguas y sus tecnologías de la escuela secundaria, así como a los preceptos de la Educación Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Entre los resultados, se considera la diversidad estilística en las preguntas evaluativas, a veces con más y menos contenido gramatical, a veces elaboradas en el idioma extranjero, a veces en el idioma portugués. Por lo tanto, este artículo también servirá de insumo para que los candidatos se preparen para esta prueba, así como de parámetro para la elaboración de modelos diferenciados similares de acceso indígena a la educación superior.

Palabras-clave: Examen de admisión indígena. Lengua española. Pueblos originarios.

Fecha de sumisión: 10/10/2020

Fecha de aprobación: 28/11/2020

1 INTRODUÇÃO

Muito embora o ensino da língua espanhola como língua estrangeira (doravante ELE) na educação básica, outrora obrigatório pela Lei 11.161/2005, tenha sido revogado pela aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal 13.415/2017), a opção pelo espanhol nas provas de língua estrangeira moderna (LEM) nos processos de admissão ao ensino superior ainda é uma forte constatação. Nesse sentido, mapear como se estruturam as provas de ELE pertencentes aos cadernos avaliativos destes certames é algo relevante para que se pondere as concepções de língua e respectivos aportes teórico-metodológicos que lhes regem, possibilitando ao candidato melhor se posicionar neste sentido.

Nesta linha, este trabalho que tem como *corpus* a prova de língua espanhola das três últimas edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, apresenta uma discussão de como as questões avaliativas desses cadernos se estruturam e proporcionam a integração dos diferentes povos originários ao ensino superior. Destarte, analisa de que maneira a temática indígena se respalda nas questões em espanhol, para que se mantenham preservadas também a identidade pluricultural e diferenciada que regulamenta a educação escolar indígena (BRASIL, 1994).

Este estudo, ademais de elencar a organização das questões avaliativas em língua espanhola, estabelece um recorte teórico que versa entre o modelo didático de gêneros (BRONCKART, 2003; 2006; CRISTÓVÃO, 2002; CRISTÓVÃO, 1996; DURÃO, 1999), perfazendo um paralelo contínuo com as habilidades pré-estabelecidas para com o ensino de língua estrangeira moderna (LEM) proposto pela Nova Base Comum Curricular (BNCC).

Assim, em um primeiro momento, explorar-se-á um breve panorama histórico da implementação deste modelo de acesso ao ensino superior nas instituições paranaenses, elencando dados importantes, como o número de candidatos e se discutirá a questão de leitura em língua estrangeira à luz da nova BNCC. Posteriormente, após um recorte teórico, se analisarão as questões de língua espanhola propostas nas três últimas avaliações do vestibular, culminando

em uma reflexão sobre o papel da língua portuguesa nestes materiais. Por fim, após estas discussões, a contribuição que se tem é pontuar de que maneira o aluno indígena poderá melhor se preparar para com a este relevante suporte de acesso à universidade pública e de qualidade.

2 O VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ

2.1 Breve panorama histórico

No ano de 2001, o estado do Paraná se tornou o primeiro na aprovação de lei que visa uma ação afirmativa de acesso aos povos indígenas ao ensino superior. Trata-se da Lei 13.134, de 18 de abril de 2001, que determina a criação de três vagas suplementares para as universidades estaduais paranaenses a serem ocupadas exclusivamente por indígenas. Mais tarde, esse número de vagas foi estendido à seis pela Lei Estadual nº 14.995/2006. Já o número de vagas ofertadas pela Universidade Federal do Paraná são 10 (dez). Face essas questões afirmativas, instituiu-se, por meio da Resolução Conjunta nº 006/2007 (SETI), de maio de 2007, a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), visando assegurar, fiscalizar e viabilizar todos os processos que envolvem o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

Fazem parte das instituições paranaenses que aderem ao vestibular indígena unificado; a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A coordenação das provas de vestibular é alternada ano a ano entre as universidades, sendo que o Núcleo de Concursos (NC) da UFPR fica instituído em caráter permanente pela Portaria nº 95-UFPR de 12/06/2002.

2.2 Número de candidatos e modelo de prova

A função suplementar e diferenciada do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná faz com que o número de inscritos cresça a cada ano. Coordenado pela UEM, a edição XVII do certame contou com um total de 754 candidatos. Por sua vez, o ano de 2018 (XVIII edição) detém o recorde de inscritos dentre todas as edições: 852 candidatos (a coordenação ficou a cargo da UEPG). Já a última edição (2019) contou com 752 inscritos e foi realizado pelo NC-UFPR, superando inclusive o total de candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio, que contou com 445 indígenas participantes no estado do Paraná¹.

Para se inscrever, os candidatos indígenas deverão preencher, além da ficha de inscrição, um questionário socioeducacional e uma carta de recomendação/autodeclaração, visando maior idoneidade ao certame, um mapeamento étnico, entre outras questões de cunho estatístico. Um dado relevante é que o Manual do aluno é escrito em português, Guarani e Kaingang, povos majoritários no estado paranaense, tudo para que os alunos possam melhor

1 Fonte: INEP: Press Kit ENEM 2019.

compreender o que se pede durante a realização das provas.

No momento de inscrição, que é gratuita, o candidato deverá optar por qual vaga e curso está a pleitear. Contudo, alguns requisitos devem ser cumpridos, sendo eles:

Art. 5º. São requisitos indispensáveis para as inscrições:

I – Ter concluído, até a data da matrícula (caso aprovado), os estudos relativos ao Ensino Médio ou equivalente e apresentar comprovação no ato da matrícula; II – Não possuir curso superior; III – Autodeclarar-se indígena por meio de documento escrito e assinado, no ato da inscrição; XIX Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná – Página 2 de 11. IV – Ao optar pelas universidades estaduais do Paraná, o candidato deverá, adicionalmente, comprovar que pertence a uma comunidade indígena no território paranaense e que é de etnia indígena, conforme documentos exigidos no inciso IV, do art. 9º; V – Ao optar pela Universidade Federal do Paraná o candidato deverá, no ato da inscrição, comprovar que pertence a uma das comunidades indígenas do território brasileiro, conforme documentos exigidos no inciso IV, do art. 10; VI – Indicar a universidade em que pretende concorrer à vaga em primeira opção, observando as exigências contidas no art. 4º e em seus parágrafos; VII – Indicar, de acordo com o inciso V deste Artigo, outras universidades como segunda e terceira opções, observando as exigências contidas no art. 4º e em seus incisos. Parágrafo único. As inscrições dos candidatos que não atenderem aos incisos IV e V deste Artigo, conforme o caso, serão analisadas, para efeito de homologação, por uma Comissão Interétnica constituída por 8 (oito) membros, dos quais 1 (um) do NC/UFPR, 1 (um) da CUIA, 4 (quatro) caciques das terras indígenas do Paraná, 1 (um) da SETI e 1 (um) membro da FUNAI. (NC-UFPR, 2019, s/p).

O vestibular ocorre durante dois dias. No primeiro, tem-se uma avaliação oral, momento no qual se mensura a capacidade de leitura de um texto predeterminado em língua portuguesa, bem como de articular o posicionamento crítico do candidato acerca da temática proposta. Já o segundo dia é composto pela prova de redação e 40 questões avaliativas, sendo 5 para cada uma das disciplinas constituintes do caderno de questões: língua portuguesa; biologia; física; geografia; história; matemática e química. Além destas, o candidato deverá eleger entre as questões de língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol) ou de língua indígena (Kaingang ou Guarani). Cabe mencionar que enquanto os candidatos paranaenses realizam a prova em diversos locais no Estado, e os demais a farão unicamente na cidade de Curitiba, capital.

3 DISCUSSÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA

Considerando os pressupostos da Linguística Aplicada e que o linguista/pesquisador deve ter um olhar crítico e sensível às questões sociais, políticas e culturais, em sua interação com os contextos sociais mais amplos, a metodologia deste artigo se baseia nos princípios da pesquisa qualitativa, conforme proposta por Bortoni-Ricardo (2008). Para Bortoni-Ricardo (2008) os princípios da pesquisa qualitativa se diferem da pesquisa quantitativa, a qual tem como foco estabelecer relações de causa e consequência entre fenômenos, pois procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto em que a preocupação não está no produto, mas com o processo.

Neste sentido, e conforme Resende (2009, p. 57), uma perspectiva qualitativa de pesquisa é “indicada quando se pretende focar representações de

mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social”. Em suma: perfeitamente tangível quando se analisa questões avaliativas das provas de acesso ao ensino superior, *corpus* deste trabalho.

3.1 A leitura em Língua estrangeira segundo a Nova BNCC

Como mencionado anteriormente e conforme as orientações constantes na nova BNCC (BRASIL, 2018, p. 476), o ensino da língua inglesa passa a ser obrigatório, restando às demais línguas um caráter optativo, mediante a disponibilidade da instituição ou da rede de ensino, sendo o espanhol a primeira opção nestes casos (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). Diante desta prerrogativa, adota-se como norte para a discussão deste trabalho, as habilidades e competências propostas para o ensino da língua inglesa apresentadas pela nova Base Nacional Comum Curricular, passivelmente estendida às demais línguas estrangeiras.

Segundo o já citado documento (BRASIL, 2018, p. 243), o eixo leitura em LEM, engloba “práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos [...] que circulam nos diversos campos e esferas”. Destarte, o trabalho deve ser guiado de forma que os gêneros verbais e híbridos potencializem as diversas formas de ler, bem como os múltiplos objetivos de leitura e que levam ao letramento e aperfeiçoamento desta habilidade linguística.

Dentre as competências específicas das Linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, etapa anterior aos processos de admissão ao ensino superior, destacam-se duas para dialogar com o presente artigo. O supracitado documento especifica que o aluno em formação seja capaz de usar a língua estrangeira:

[...] para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 485).

Ademais, espera-se que esse aprendiz possa:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

Estas duas menções dialogam diretamente com os preceitos da Educação Escolar Indígena, a qual deve ser de cunho intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1994). A leitura em LEM permite o aluno indígena a compreender melhor o mundo ao seu redor, bem como os processos identitários e históricos que fazem parte dessa realidade diferenciada. Estas habilidades e competências somadas possibilitarão ao estudante indígena “compreender o mundo onde vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir, e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens” (BRASIL, 1994, p. 20).

4 A PROVA DE ELE NO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS DO PARANÁ

4.1 Alguns dados numéricos da prova de espanhol como LEM

Reforça-se aqui que este estudo tem como parâmetro as edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná em suas três últimas edições. Esse recorte se dá unicamente para que se delimite a atual prova de língua estrangeira apresentada em tempos da nova BNCC.

Muito embora a nova Base Nacional Comum Curricular não contemple o ensino da língua espanhola como língua estrangeira, percebe-se nitidamente que a adesão a essa língua nas provas de LEM é muito superior ao da língua inglesa. A título ilustrativo, dados da edição XIX, realizada pelo NC-UFPR, elucidam que o número de candidatos que optaram pelo espanhol só perde para os que elegeram a língua indígena Kaingang:

Tabela 1: Opção elegida pelos inscritos do XIX Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná/2019

Língua Estrangeira Moderna ou indígena	Quantidade de inscritos
Kaingang	331
Espanhol	258
Guarani	145
Inglês	18

Fonte: NC-UFPR: XIX Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná/2019-2020.

Esses dados se assemelham aos do ENEM 2019. De acordo com as estatísticas disponibilizadas pelo INEP¹, dos 5.095.338 candidatos, 2.673.579 optaram pela língua espanhola, superando os 2.421.809 que realizam a prova de LEM em inglês. Percebe-se em ambos os casos que o ensino de ELE se faz necessário não somente pelo número de adesão nas provas de admissão ao ensino superior, mas e principalmente, pela finalidade de manter um diálogo intercultural entre os diferentes povos étnicos com as comunidades indígenas locais (MUGRABI, 2002, p. 45).

4.2 O trabalho com o gênero e a temática indígena na prova de língua espanhola

Conforme Bronckart (2006, p. 13), todas as produções de linguagem situadas, as quais se constroem mediante a mobilização de recursos lexicais e sintáticos de uma língua natural, constituem-se uma unidade comunicativa qualificada como texto. Assim, diante do fato de que o falante, ao produzir um texto, vale-se necessariamente de escolhas, como a combinação de mecanismos e de certas modalidades linguísticas, diversos e variados tipos de textos são produzidos. É justamente o resultado destas configurações de escolhas que se caracterizam como gêneros de textos.

Por sua vez, Cristóvão (2001, p. 19) reforça que, ao longo da evolução humana, formaram-se variados tipos de textos oriundos das distintas atividades sociais, lembrando que foram esses diferentes tipos de textos que Bakhtin (1992) chamou de *gêneros do discurso*. Corroborando, nas palavras de Bronckart (2006, p. 13), o gênero emerge, portanto, do “trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam,

1 Fonte: INEP: Press Kit ENEM 2019.

adaptados a um meio comunicativo dado, eficazes em face a tal aposta social, etc.”. Por serem uma formação sócio-discursiva, os gêneros não possuem caráter estático e definitivo, mudando assim, com o tempo.

Altamente recomendado pela nova BNCC, o trabalho com o os gêneros (verbais e híbridos) potencializa novas e diferenciadas formas de ler, ademais de estabelecer novos e diferentes objetivos de leitura. Além disso, as práticas de leitura em língua estrangeira propiciam “possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros” (BRASIL, 2018, p. 244).

Com relação ao conteúdo temático de um texto, Bronckart (2003, p. 97) o caracteriza como sendo um “conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Assim, por se tratar de uma prova voltada exclusivamente aos povos étnicos, espera-se que a temática indígena esteja presente nas questões que envolvam a linguagem, sobretudo as de LEM.

Na edição de 2017, o gênero textual escolhido foi o texto narrativo de cunho histórico intitulado “*El Maíz*”, cujo tema central aborda a origem do milho sob a ótica das lendas indígenas. Por sua vez, o gênero artigo informativo foi adotado na edição posterior, sob temática do multiculturalismo e plurilinguismo. Com título “*Las voces perdidas de latinoamérica: las lenguas indígenas luchan por sobrevivir*”, a edição de 2019 cobra dos alunos a interpretação textual de um artigo jornalístico.

Neste sentido, pondera-se que a temática indígena se faz presente nas provas de língua espanhola das três últimas edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, valorizando desta maneira, os costumes, as culturas e as diferentes identidades étnicas, além é claro, de estar em consonância com as recomendações da nova BNCC. Assim, a visão de língua do caderno de ambas edições reflete a língua como instrumento da valorização identitária, da preservação dos costumes e da tradição indígena, ou seja, mantendo vivo o exercício da língua, preservando-a como patrimônio coletivo que é (ECO, 2003).

4.3 Tipos de questões avaliativas

Para a classificação das questões utilizou-se do modelo de análise textual proposto por Beato-Canato (2009, p. 50), que, apoiada principalmente pelos estudos de Bronckart (2003; 2006), pauta as discussões em três dimensões, sendo elas:

- a) as condições de produção dos textos; b) a arquitetura textual, dividida em três níveis: infraestrutura (tipos de discurso e eventuais sequências), coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e coerência pragmática (gestão das vozes e modalizações) (BEATO-CANATO, 2009, p. 50).

Desta maneira, espera-se que as provas avaliativas que englobam o trabalho com o gênero textual destinado para com o ensino de línguas, adotem minimamente questões que fomentem tanto os aspectos de produção, da temática, além é claro, dos aspectos linguístico-gramaticais.

Após análise e discussão das questões da prova de língua espanhola das últimas três edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e do modelo

2 SANABRIA, L. T. *ActuaL Lengua Guaraní*. Dicionário, Arami Grupo Empresarial: Asunción, Paraguay, 2002, p. 722.)

apresentado por Beato-Canato (2009), foi possível categorizá-las da seguinte maneira:

Tabela 2: Tipo de questões e número de aparições presentes na prova de LEM/Espanhol do XVII, XVIII e XIX Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná

Tipo da questão avaliativa	Quantidade de aparições
Interpretação textual	8
Foco na gramática	4
Tradução	2
Identificação do gênero	1

Fonte: o autor.

Muito embora Leffa (2012) pondere a distinção dos termos compreensão e interpretação de textos por possuírem características comuns e divergentes, valemo-nos neste trabalho do termo interpretação textual para designar a capacidade de decodificar e interagir com aquilo que o aluno está lendo, uma vez que o próprio manual do aluno assim o especifica. Dessa maneira, tanto as questões que visam a validação do conteúdo/temática central do texto, quanto aquelas que ponderam as intensões enunciativas das entrelinhas serão tratadas como sendo perguntas de cunho interpretativista.

No que tange às questões de cunho interpretativista do gênero textual, é variada a forma de estruturar estas perguntas, sendo que algumas propõem ao candidato identificar a que se refere algum trecho destacado, passando por questões que visam a identificação do sentido global do texto (figura 1 e 3), bem como algumas de elucidação do sentido dos vocábulos no contexto apresentado (figura 2). A continuação se exemplificará um excerto de cada um dos três cadernos de questões contendo perguntas que visam a interpretação textual:

Figura 1: Exemplo de questão de cunho interpretativista da edição de 2017 do vestibular

- Questão 06**
- Assinale a alternativa correta quanto ao conteúdo central do texto.
- Narra um acontecimento sobre a origem de uma moça que envelheceu e se tornou idolatrada pelo seu namorado.
 - Narra um episódio trágico ocorrido durante uma festa e que até o presente momento não foi desvendado.
 - Narra inúmeros acontecimentos que se sucedem até chegar à moça que foi assassinada em frente ao seu namorado.
 - Narra o grande amor que existia entre uma jovem e um jovem, do qual se originou um fruto conhecido pela população.
 - Narra a história de um grande amor que surgiu em uma floresta que perdurou até a velhice.

Fonte: UEM – XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná – Caderno de questões. (2017, s/p).

Figura 2: Exemplo de questão de cunho interpretativista da edição de 2018 do vestibular

- 37-** En relación a la expresión: "*Unilingüismo y Uniculturalismo*" Se puede decir, según el texto que.
- Es un fenómeno de suma importancia para el desarrollo de las lenguas y culturas.
 - Es un factor relevante que hace con que las culturas y lenguas hagan parte del mundo globalizado.
 - Es un fenómeno que pone en peligro a las comunidades, por tratarse de querer unir las multiculturalidades y lenguas como algo esencial.
 - Es un factor que concienciación adoptados por los pueblos para mejorar sus modos de vida y de adaptación a la realidad globalizante.
 - Es un fenómeno que aún está por llegar, pero se hace presente en algunas sociedades ya catalogadas.

Fonte: UEPG – XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná – Caderno de questões. (2018, s/p).

Figura 3: Exemplo de questão de cunho intertrativista da edição de 2019 do vestibular

37 - Tras la lectura del texto, es correcto afirmar:

- a) Las lenguas indígenas están continuamente revitalizándose y por eso tienden a aumentar con el pasar del tiempo.
- b) En Brasil las lenguas se fortalecen gracias a la política lingüística de los gobiernos municipales, estaduais y órganos no gubernamentales.
- ▶ c) Por la influencia de la globalización, muchas lenguas indígenas tienden a desaparecer en los próximos diez años.
- d) La única lengua que aún se mantiene viva en México es la lengua Ixcatec, hablada por los indígenas que viven en regiones apartadas de ciudad de México.
- e) En Paraguay la lengua indígena Maka es la lengua oficial utilizada por todos los ciudadanos paraguayos.

Fonte: UFPR – XIX Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná – Caderno de questões. (2019, s/p).

Cabe ressaltar, que dentre os quatro tipos de questões avaliativas elencados na tabela 2, as que visam a interpretação textual são justamente as que mais aproximam o candidato com os pressupostos da Educação Escolar Indígena. Ambas as ilustrações versam diretamente sobre o entendimento do aluno a respeito dos gêneros textuais propostos e que contemplam questões de cunho cultural. Neste sentido, pondera-se que o caráter intercultural foi atendido, aproximando o aluno com a sua realidade e, sobretudo, são questões que favorecem o entendimento de si e da identidade a que pertence. Ou seja, respaldadas na legislação vigente. De igual maneira, ambos os exemplos dialogam com a competência específica das Linguagens e suas tecnologias da nova BNCC, justamente por “aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem” (BRASIL, 2018, p. 485).

Por sua vez, a partir das perguntas com foco na gramática e em aspectos mais formais da língua, é possível informar que as questões envolvem aspectos gramaticais e anafóricos. Além destas, encontram-se perguntas de cunho tradutório do espanhol ao português, conforme duas questões presentes na edição de número XVII do certame, o que não se viu nas posteriores edições do vestibular.

Por fim, apenas uma entre todas as questões analisadas compreendeu a identificação do gênero proposto:

Figura 4: Exemplo de questão com foco no gênero

- Questão 07**
- Assinale a alternativa correta quanto ao gênero textual ora proposto.
- A) Trata-se de um texto argumentativo de cunho jurídico.
 - B) Trata-se de um texto informativo de cunho meramente formal.
 - C) Trata-se de um texto narrativo e de cunho histórico.
 - D) Trata-se de um texto trágico de cunho jornalístico.
 - E) Trata-se de um texto propagandístico de cunho comercial.

Fonte: UEM – XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná – Caderno de questões. (2017, s/p).

Ante a variedade da ordem das questões, pondera-se que ambas provas buscaram formular um caderno avaliativo diversificado, ora com maior grau de atenção na gramática e outros aspectos formais, ora no enunciado. Conclui-se que ambas propostas versam sobre o trabalho com gêneros textuais e híbridos postulados para o ensino da LEM segundo a nova BNCC, quer dizer, englobam tanto o eixo linguístico (gramatical), quanto a dimensão intercultural (temática

voltada à realidade indígena), contribuindo efetivamente para que o aluno possa “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (BRASIL, 2018, p. 246).

4.4 O papel da língua materna e espanhola nos enunciados das questões avaliativas

Com relação à língua com a qual o enunciado das questões avaliativas é formulado, percebe-se uma discordância: na edição de número XVII, tanto os cinco enunciados interrogativos quanto as possíveis respostas estão formulados em português, conforme ilustração a seguir:

Figura 5: Exemplo de questão com enunciado e alternativas em língua portuguesa

Questão 06

Assinale a) alternativa **correta** quanto ao conteúdo central do texto.

- A) Narra um acontecimento sobre a origem de uma moça que envelheceu e se tornou idolatrada pelo seu namorado.
- B) Narra um episódio trágico ocorrido durante uma festa e que até o presente momento não foi desvendado.
- C) Narra inúmeros acontecimentos que se sucedem até chegar à moça que foi assassinada em frente ao seu namorado.
- D) Narra o grande amor que existia entre uma jovem e um jovem, do qual se originou um fruto conhecido pela população.
- E) Narra a história de um grande amor que surgiu em uma floresta que perdurou até a velhice.

Fonte: UEM - XVII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná – Caderno de questões. (2017, s/p).

Por outro lado, em ambos cadernos de questões das posteriores edições (XVIII e XIX), tanto a formulação de todas as perguntas como as possíveis alternativas corretas se encontram em língua espanhola. A decisão de maior ou menor grau de inserção da língua materna (LM) no processo de ensino/aprendizagem de línguas reflete diretamente o aporte metodológico que o acompanha.

Inicialmente, o modelo Gramática-tradução aceitava com bons olhos a prática do uso da LM durante o processo. Por sua vez, alguns modelos como o Áudio-lingual, rejeitavam essa prática, uma vez que, na visão desse recorte de ensino-aprendizagem de línguas, “a L1 e a L2 são consideradas como sistemas linguísticos distintos e passíveis de criar interferências. Assim, a língua recomendada em sala de aula é a língua-alvo” (GERMAIN, 1993, p. 145, tradução nossa)³. Mais atualmente, modelos como a Abordagem⁴ comunicativa e o avanço da Didática da Tradução contribuíram para desconstruir mitos sobre o uso da língua materna no ensino de línguas, culminando no equilíbrio entre o uso da LM e LE no processo de aquisição de uma nova língua, a depender, por exemplo, do grau de familiarização do aluno com a língua-alvo.

3 “L1 et L2 étant considérées comme deux systèmes linguistiques différents susceptibles de créer des interférences, la langue d’usager recommandée en salle de classe est la langue-cible”.

4 De acordo com Leffa (1988), a cargo da enorme abrangência com que se usava o termo “método” no passado, que vai desde a fundamentação teórica que dá sustentabilidade ao próprio método, culminando na elaboração de normas para a criação dos cursos de línguas, convencionou-se subdividi-lo em abordagem, do inglês “*approach*”. Assim, enquanto as abordagens variam na medida em que variam os pressupostos, o método é mais restrito e pode estar contido dentro de uma abordagem. Neste sentido, o autor sugere a utilização do termo “abordagem”, por ser mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

Contudo, se por um lado alguns autores (CRISTÓVÃO,1996; DURÃO, 1999; GREGGIO, 2004) defendem o papel e a adoção da LM nas aulas de LE, outros como Widdowson (1991, p. 36), fundamentam a ideia de que a língua materna “distrai a atenção do aluno dos meios pelos quais a língua estrangeira expressa significados”. Essa prática, na voz do mesmo autor, visa que o aprendiz “venha conhecer a língua estrangeira da mesma maneira que concebe a sua própria língua materna e a usá-la da mesma maneira como atividade comunicativa” (WIDDOWSON, 1991, p. 215).

Pondera-se, neste caso de divergência entre uma edição e outra, que valer-se da LM ou da LE, ademais de refletir o recorte metodológico do ensino de línguas em cada edição, reforça o caráter miscigenado e diversificado para com o processo de vestibular. Cabe nestes casos, que o aluno se familiarize com os diferentes modelos e ative todos os recursos necessários para melhor se posicionar perante as questões avaliativas do vestibular indígena.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Viu-se no decorrer deste artigo que, embora o ensino da língua espanhola não seja mais obrigatório, há uma grande adesão pela língua nas provas de acesso ao ensino superior, inclusive no caso específico das provas do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Nesse importante veículo de vagas suplementares das principais universidades no estado, as provas de espanhol são variadas tanto no âmbito estrutural, quanto na concepção de língua que lhes rege.

Pondera-se que a prova de LEM – Espanhol atende perfeitamente as normativas e habilidades do ensino de línguas pontuado pela nova Base Nacional Comum Curricular, como “identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural” (BRASIL, 2018, p. 246). Destarte, a temática indígena se faz presente em todos os cadernos de questões, tudo isso para que haja de fato uma maior integração, contextualização e um caráter diferenciado, bilíngue e intercultural que norteia a Educação Escolar Indígena (Brasil, 1994).

Por fim, pode-se concluir que o ensino da língua espanhola, ademais de atender as normativas educacionais vigentes no país, mostra-se relevante e necessário para que os diferentes povos étnicos possam valer-se dele de forma eficaz e com propriedade no também importantíssimo Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei Federal 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2w7rLPz> . Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comitê de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 247 1994.

BRONCKART, J.-P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

BRONCKART, J.-P. Visão de conjunto. In. BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismosócio-discursivo**. 2a ed. São Paulo: EDUC, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. O Uso de L1 no ensino L2. In: **V EPLE**. Londrina. Caderno de Resumo, 1996.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileñosaprendices de español y de españolesaprendices de portugués**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 1999. v. I. 361p.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseinementdes langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GREGGIO, S. **Analyzing code switching in the EFL classroom from qualitative and sociocultural perspectives**. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês e Literatura Correspondente) - Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. 1ed. Pelotas: Educat, 2012, v. 1, p. 253-269.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MUGRABI, Edivanda. O Ensino Superior Indígena no Espírito Santo e o papel da universidade. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1: 2001: Brasília)** Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002. 204 p.: il. ; v.4.

PARANÁ. **Lei 13134 - 18** de Abril de 2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4440> . Acesso em: 25 ago. 2020.

PARANÁ. **Lei 14.995 - 09** de Janeiro de 2006. Nova redação ao art. 1º, da Lei nº 13.134/2001. Disponível em: www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=4008 . Acesso em: 25 ago. 2020.

PARANÁ. **Resolução Conjunta nº 006/2007.** SETI/UUEL/UEM/UEPG/UNIOESTE/UNICENTRO/UNESPAR/UENP/UFPR. Comissão Interinstitucional para Acompanhamento dos Estudantes Indígenas. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/cuia/documentos/resolucao_006_07.pdf . Acesso em: 25 ago. 2020.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico:** implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes Editores, 2009.

UNIVERSIDADE Estadual de Maringá. **XVIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.** UEM, 2017.

UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Coordenadoria de processos de seleção XVIII Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná.** UEPG, 2018.

UNIVERSIDADE Federal do Paraná. **XIX Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná.** NC-UFPR, Curitiba, 2019.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

AS TDICS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE ESPANHOL LAS TDICS Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

PATRICIA DA CRUZ FROTA DUARTE SIMÃO*
SARA DE PAULA LIMA**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a inserção das TDICs no livro didático de Espanhol como língua estrangeira do ensino público. Isto é, visamos avaliar em que medida as atividades propostas no material didático integram as tecnologias digitais e a prática das habilidades linguísticas. A coleta de dados se deu no livro *Cercanía Joven* com o intuito de analisar se o livro didático em questão insere atividades envolvendo o uso das TDICs e se essas atividades envolvendo o uso dos gêneros digitais contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua estudada. Para tanto, fundamentou-se teoricamente este estudo em autores como: Masetto, Mendes, e Vieira que estudam as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação); Bronckart, Marcuschi e Araújo-Júnior que estudam os gêneros digitais; Almeida Filho, Larsen-Freeman, Richards, que estudam a Abordagem Comunicativa. Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter documental, de cunho qualitativo e interpretativo. As análises apontaram que neste livro didático de espanhol existem poucas atividades relacionadas às TDICs, mas as que encontramos são de grande relevância para possibilitar o desenvolvimento das habilidades linguísticas na língua estrangeira.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Livro didático de espanhol, Gêneros digitais.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la inserción de las TDICs en el libro didáctico de español como lengua extranjera de la educación pública y evaluar en qué medida las actividades propuestas en el material integran las tecnologías digitales y la práctica de las habilidades lingüísticas. La recopilación de datos se llevó a cabo en el libro *Cercanía Joven* para comprender si el libro didáctico en cuestión tiene actividades que involucran el uso de las TDICs y si estas actividades que involucran el uso de géneros digitales contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas en el idioma estudiado. Por lo tanto, este estudio se basó teóricamente en autores como: Masetto, Mendes y Vieira que estudian las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación); Bronckart, Marcuschi y Araújo-Júnior que estudian géneros digitales; Almeida Filho, Larsen-Freeman y Richards, que estudian Enseñanza Comunicativa. Es un estudio bibliográfico, documental y con una perspectiva cualitativa e interpretativa. Los análisis indicaron que en este libro de texto en español hay pocas actividades relacionadas con las TDICs, pero las que encontramos son de gran relevancia para permitir el desarrollo de habilidades lingüísticas en el idioma extranjero.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación. Libros didácticos del español. Gêneros digitales.

* Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (UFC). Email: patricia.simao@prof.ce.gov.br

** Doutora em Linguística (UFC). saradepaula@ufc.br

Fecha de sumisión: 23/10/2020

Fecha de aprobación: 06/11/2020

1 INTRODUÇÃO

De início podemos ressaltar que as tecnologias estão cada vez mais acessíveis e presentes no nosso cotidiano. Conseqüentemente, as TDICs também são uma realidade no ambiente escolar, seja por programas governamentais como o Proinfo¹ (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), seja pelos esforços das instituições de ensino, visando por uma aprendizagem mais interessante e estimulante.

Nesse sentido, salientamos o que diz os autores Xavier (2012), Paiva (2011) e Araújo (2007) que descrevem a Internet como uma ferramenta de aprendizagem ativa e necessária nas escolas, já que ela promove o letramento digital.

Sendo assim, o professor ao ter a oportunidade de usar a internet em sala de aula torna a aprendizagem mais estimulante, garantindo resultados positivos para o ensino e a aprendizagem, rompendo com o ensino tradicional e proporcionando uma aprendizagem colaborativa, isto é, quando o ensino é direcionado para a interação entre os alunos e construção em grupo do conhecimento.

Então, diante do que foi citado e da curiosidade em investigar sobre a inserção das TDICs no livro didático, escolhemos como corpus para a coleta de dados um livro de espanhol como língua estrangeira com o intuito de responder a duas perguntas de pesquisa: O livro didático investigado possui atividades envolvendo os gêneros digitais? Quais habilidades linguísticas são requeridas nas atividades que envolvem as TDICs?

A seguir discutiremos a fundamentação teórica do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO

2.1 TIC e TDIC

As TICs na educação, são compreendidas, conforme Masetto, como:

(...) o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (MASETTO, 2000, p. 152).

Já Vieira (2011) descreve as tecnologias da informação e comunicação como uma área que utiliza a computação como um meio para produzir, transmitir, armazenar, ascender e usar diversas informações.

Em revisão da literatura na área, também é possível encontrar a sigla TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que se diferenciam das

1 O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article acesso em: 09 de ago. 2019.

Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, pela aplicação de elementos digitais.

Maia e Barreto (2012) defendem que, embora se reconheça que os termos TICs e TDICs tenham uma pequena distinção em seu conceito, os mesmos vêm sendo utilizados como sinônimos na literatura acerca do assunto.

Pelo exposto, entendemos que a definição de TIC é empregada para exprimir a convergência entre a informática e as telecomunicações, aglomerando ferramentas computacionais e meios telecomunicativos como: rádio, televisão, vídeo e Internet, facilitando a difusão das informações (CARDOSO, 2011; LEITE, 2014). Enquanto que as TDICs abrangem uma tecnologia mais avançada: a digital.

As TDICs no processo educacional podem enriquecer as aulas, diversificando as metodologias de ensino e aprendizagem, por delegarem ao professor um novo papel, o de guia ou de facilitador. A introdução das TDICs nas salas de aula auxilia a construção de conhecimento, uma vez que facilitam o acesso a informações de forma mais rápida e precisa (RIBAS, 2008).

A inserção das TDICs pode modificar qualitativamente o ensino, tornando as aulas mais criativas, motivadoras e dinâmicas. Mas, antes de tudo, é muito importante que o professor se prepare para a utilização dessas tecnologias, pois nada adianta introduzi-las sem planejamento prévio, sem saber das vantagens e desvantagens que tais ferramentas tecnológicas podem apresentar.

Sobre isso, Silva (2010) afirma que:

É preciso considerar que as tecnologias – sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens (SILVA, 2010, p.76).

Tedesco (2004) chama a atenção para o fato de que a incorporação de “novas tecnologias” não pretende substituir as “velhas” ou “convencionais”, que ainda são, e continuarão sendo utilizadas. O intuito é que haja a complementação de ambos os tipos de tecnologias a fim de tornar mais eficiente o processo de ensino e de aprendizagem.

Partiremos agora para a definição de livro didático de língua estrangeira.

2.2 Livro Didático de Língua Estrangeira

De acordo com Strevens (1991), “o livro didático de língua estrangeira nasceu de uma necessidade social de focar o ensino da língua de forma sistematizada e colocá-lo à disposição de um maior número de pessoas”. Assim, o Livro didático surgiu devido a uma nova demanda, para facilitar a aprendizagem do aluno e complementar o trabalho do professor para que ele tivesse um instrumento palpável no ensino da língua. Dito isso, reconhecemos que o livro didático é uma ferramenta básica e útil para o trabalho docente em sala de aula de língua estrangeira, pois é um referencial muito forte para alunos e professores.

Acerca de material didático, Tomlinson (2004) diz: “material didático é qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Entretanto essa definição é ruidosa, pois passa a ideia equivocada de que somente o professor emprega o material didático como ferramenta no processo de ensino e

aprendizagem. Em trabalhos posteriores, Tomlinson desconstrói essa ideia, definindo material didático como: “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Assim, é possível entender que a função do material didático é auxiliar a aprendizagem do aluno e o ensino do professor. Mas como podemos observar ainda é uma definição muito ampla.

Salas (2004), de forma semelhante a Tomlinson, define materiais didáticos como “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”.

Por último, observamos a seguir a conceituação de materiais didáticos pelo Instituto Cervantes:

[Os materiais didáticos] são recursos de diferentes tipos – impressos como os livros didáticos, audiovisuais como um vídeo, multimídia como um DVD etc. – usados para facilitar o processo de aprendizagem. Constituem um componente a mais do currículo, razão pela qual devem ser coerentes com os demais elementos curriculares, isto é, com os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação do ensino e aprendizagem. (INSTITUTO CERVANTES, 1997).¹

Após essas considerações não devemos associar “material didático” ao “livro didático”, pois o primeiro é um termo muito mais abrangente.

O Instituto Cervantes lança luz a distinção entre os termos aqui analisados por enfatizar que o livro didático:

Trata-se de um documento impresso concebido para que o docente desenvolva o seu programa: normalmente estrutura e organiza de maneira precisa a prática pedagógica, isto é, a seleção, a ordenação e organização temporal dos conteúdos, a seleção dos textos de apoio, o tipo de atividades e de exercícios de avaliação. (INSTITUTO CERVANTES, 1997).

Para o presente estudo, entendemos o LD como parte fundamental do fazer docente na escola.

A seguir, deter-nos-emos em conceituar gêneros digitais, objeto de análise do estudo, que estão inseridos nas atividades presentes no livro didático.

2.3 Gêneros Digitais

Para melhor compreensão dos gêneros digitais, revisitaremos o conceito de gêneros textuais.

Para Bronckart os gêneros textuais “são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (Bronckart, 2012, p.72).

Em outras palavras, gênero textual diz respeito a protótipos de textos que mediam as relações humanas. Como produtos sociais, na distinção de Bahktin (2003), dividem-se em dois grupos, gêneros privados e públicos, que implicarão em registros mais informais ou formais e até se misturam em um mesmo texto, mas este será nomeado com o gênero que predominar. Alguns exemplos de gêneros textuais escritos são: o romance, o artigo de opinião, o conto e a receita, ou ainda textos orais como a aula, o debate, a palestra, entre outros e são formas genéricas de

¹ Dicionario de Términos Clave de ELE, disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acesso em: 14 de ago. 2019.

classificação de textos, sendo estes literários ou não.

Os gêneros textuais vinculados pela internet são denominados gêneros digitais. São eles: *e-mails, chats, blogs, fotolog, homepage, sites*, lista de discussão, fóruns, entre outros que fazem parte do cotidiano de jovens e adolescentes, que crescem em meio ao acelerado desenvolvimento das mídias digitais.

Marcuschi (2004, p. 33) afirma que “o gênero digital é todo o aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada”.

O mesmo autor afirma ainda que:

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia digital são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Muitos desses gêneros digitais são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos (papel), ou em vídeos (ex.: vídeos, fotografias). Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros, como por exemplo: os chats e os fóruns (Marcuschi, 2002, p.13).

Sobre a inserção dos gêneros digitais nos livros didáticos, Araújo-Júnior (2008) apresenta três motivações que podem explicar a inserção de tais gêneros nos materiais de ensino de línguas.

A primeira delas é devido ao destaque que vem ganhando atualmente em consequência do desenvolvimento tecnológico. O autor argumenta que tratar dos gêneros digitais em livro didático e no ensino de língua estrangeira, especialmente, “possibilita a escola cumprir com as exigências de se trabalhar com atividades recorrentes do contexto social” (ibid, p. 62). Isso significa dizer que, à proporção que a sociedade vai progredindo, a escola precisa acompanhar esta evolução aproximando seus alunos do que acontece em situações reais, sendo assim possíveis de serem vividas por eles a qualquer momento.

Em segundo lugar, para que se insira os gêneros digitais em livros didáticos, precisaríamos ver a realidade de algumas escolas, pois a maioria dos alunos não possui acesso ao computador ou à internet, dessa forma, as abordagens envolvendo os gêneros digitais presentes no livro didático, seriam uma maneira de aproximar os alunos ao ambiente virtual.

O terceiro motivo é o fato de que este material de apoio de aprendizagem precisa acompanhar as evoluções relacionadas ao ensino e à comunicação. Assim, não se pode deixar de lado o computador e a internet, uma vez que são instrumentos que possibilitam diversas práticas pedagógicas.

Araújo-Júnior (2008) destaca ainda que:

a utilização dos gêneros digitais como ferramenta pedagógica ganha importância ainda maior, pois estes gêneros podem servir tanto de recurso didático como de instrumento de integração e interação entre falantes nativos e aprendizes da língua meta (ibid, p. 64).

Também consideramos válida a afirmação de Carvalho (2014):

(...) ao analisar a inserção dos gêneros provenientes da mídia virtual dentro de um LD, estamos explorando um campo que vem se expandindo e se faz cada vez mais presente no ensino de línguas estrangeiras, sendo útil para auxiliar professores no desempenho da sua função de educador, especialmente no que se refere ao ensino de línguas.

Na última seção da nossa fundamentação, discutiremos a abordagem comunicativa, pois é através da comunicação que se dá a aprendizagem de uma língua estrangeira.

2.4 ABORDAGEM COMUNICATIVA

A habilidade linguística, após os anos de 1980, prevalece como objetivo do ensino e aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira) não apenas o desenvolvimento de uma competência linguística – saber e empregar a língua conforme padrão gramatical de correção – mas, sim, a capacidade de receber e transmitir mensagens.

A competência comunicativa, primeiramente, empregada por Chomsky e, posteriormente, conceituada por Hymes, referia-se à capacidade das crianças em usar a língua com efetividade, sabendo o que dizer, como, quando e para quem. Somente anos depois, o conceito foi estendido ao ensino de línguas estrangeiras por Canale e Swain (1980) e Swain (1983). Para esses autores, a competência comunicativa abrange outras quatro competências: a linguística, a discursiva, a sociocultural e a estratégica.

Para se entender a questão do uso comunicativo de uma língua, faz necessário a compreensão dos questionamentos que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de LE.

[...] os falantes de uma dada língua combinam sua competência linguística e outras competências, o que lhes possibilita utilizar as formas linguísticas em diferentes contextos, em diferentes situações de comunicação, com diferentes finalidades. Os falantes não somente trocam informações e expressam ideias, mas também, durante um diálogo, constroem juntos o texto, desempenhando papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam a atuação sobre o outro (BRAIT, 1993, p. 194-195).

O autor Almeida Filho (2010), define ensino comunicativo de línguas estrangeiras por:

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Assim, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira se dá pela comunicação entre as pessoas, pela troca de mensagens.

Larsen-Freeman (2000, p. 121) afirma que o ensino comunicativo de língua, geralmente, tem por objetivo a aplicação de um ponto de vista teórico da abordagem comunicativa, fazendo da competência comunicativa a meta para o ensino de uma língua e, também, reconhecendo a interdependência existente entre a língua e a comunicação.

Sendo assim, o ensino com base na competência comunicativa “busca ensinar aos alunos as habilidades básicas a fim de prepará-los para situações que normalmente encontram na vida diária” (RICHARDS, 2006, p. 81). As atividades são focadas na fluência e refletem a comunicação real e o uso natural da língua em contextos situacionais, bem como o uso de estratégias de comunicação.

Como princípio dessa abordagem, o aprendiz deve praticar as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar.

De acordo com Nunes (2018):

A abordagem comunicativa propôs uma visão sobre a natureza da língua de forma diferente das metodologias que a antecederam e objetivou unir um conjunto de estratégias relacionadas ao ensino, e que tais estratégias possibilitassem ao professor adequar os conteúdos propostos em sala de aula a contextos reais de uso da língua.

Assim, cada atividade proposta na abordagem comunicativa contribui para a clareza do conteúdo e para promover a capacidade do aluno em situações comunicativas, ou seja, essas situações devem oferecer oportunidades aos alunos de vivenciarem situações reais que promovam a prática comunicativa.

Para esse tipo de metodologia enfatiza-se o propósito comunicativo, isto é, que a motivação primeira seja a interação e a negociação do sentido.

3 METODOLOGIA

Conforme os estudos de Prodanov e Freitas (2013), do ponto de vista da abordagem do problema, a presente pesquisa é qualitativa, pois o modo de análise é indutivo, ou seja, subjetivo, não contendo nenhum valor estatístico. Para Silva e Menezes (2005, p. 20): “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.” Essa concepção de Silva e Menezes confirma a natureza da nossa pesquisa, visto que buscamos identificar em que medida as atividades propostas no material didático integram as tecnologias digitais e as práticas das habilidades comunicativas.

Embora utilizemos a quantificação de dados em certo momento da análise, não utilizamos métodos nem técnicas estatísticas. Os números serão úteis para demonstrar determinada recorrência da presença das TDICs no material observado e esses dados servirão para reforçar a nossa análise qualitativa.

Considerando seus objetivos, nossa pesquisa é descritivista e interpretativa, pois foram feitas análises, classificações e interpretações de forma descritiva e interpretativa do livro didático para aprendizagem de espanhol.

Analisando do ponto de vista dos procedimentos técnicos, nossa pesquisa é documental, pois conta com análises de materiais específicos, neste caso os livros didáticos de espanhol.

O livro escolhido para a coleta de dados desse estudo foi o *Cercanía Joven* e COIMBRA e CHAVES, da Editora SM, 2016. Consideramos que o livro didático é um instrumento de grande valia para professores e alunos, representando um grande suporte na atividade docente ao orientar o ensino e a aprendizagem.

A escolha por esse material se deu por ter sido aprovado pelo PNLD¹ (BRASIL, 2014), distribuído aos alunos das escolas públicas brasileiras. Ressaltamos que pesquisar a coleção é uma contribuição, ainda que indireta, para a educação que o Estado oferece à sociedade. Segundo, pela familiaridade que temos com o material didático e pelo fato de ter sido o livro utilizado nos anos de 2015, 2016 e 2017 na escola em que atualmente trabalhamos.

Trata-se de uma produção relativamente recente e apresenta seções destinadas aos gêneros digitais como, por exemplo, o *chat e postagens em redes sociais*. Isso revela uma maior preocupação com a inserção desses gêneros em sala

1 Programa Nacional do Livro Didático, iniciativa do Ministério da Educação (MEC), cujos objetivos básicos são a avaliação, aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio brasileiro.

de aula de língua espanhola.

A coleta de dados ocorreu com a seleção das atividades que envolviam o uso das TDICs. Na etapa seguinte, a análise foi realizada conforme os seguintes passos: apresentação da proposta de atividade e a integração das TDICs; identificação das habilidades comunicativas exigidas para a prática da LE e a avaliação crítica.

4 ANÁLISE

Selecionamos como corpus da análise as atividades do livro *Cercanía Joven*. A escolha deste livro se justifica pela familiaridade que temos com o material didático e pelo fato de ter sido o livro utilizado nos anos de 2015, 2016 e 2017 na escola em que atualmente trabalhamos, como também está entre os recomendados pelo PNLD¹ (Programa Nacional do Livro Didático) para os próximos três anos.

Trata-se, portanto, de um estudo de análise do livro didático *Cercanía Joven*, de Ludmila Coimbra e Luiza Santana Chaves, da editora SM. Foi um dos livros selecionados pelo PNLD de 2015. Cada volume é composto por três unidades. Em cada uma delas, há dois capítulos. “*¡Para empezar!*” é responsável por iniciar cada unidade do livro. Os capítulos alternam em leitura, produção escrita, compreensão oral e expressão oral. Segundo a resenha produzida pelo PNLD (BRASIL, 2014, p. 25) sobre a coleção:

Os três volumes do Livro do aluno mantêm o mesmo padrão de organização e são compostos por seis capítulos, organizados em três unidades. A seção “*¡Para empezar!*” é responsável pela introdução de cada unidade. Cada capítulo combina alternadamente duas das seguintes seções: “*Lectura*”; “*Escritura*”, “*Escucha*” e “*Habla*”, nas quais se trabalham as respectivas habilidades. Ao término de cada unidade, incluem-se, ainda, as seções “*Culturas en diálogo: nuestra cercanía*”, sobre aspectos culturais do mundo hispano-falante, “*¿Lo sé todo?*”, com propostas de autoavaliação, “*Para ampliar: ver, leer, escuchar y navegar*”, com sugestões de materiais extras, “*Profesiones en acción*”, que tematiza o mundo do trabalho, e “*La lectura en las selectividades*”, com exames de vestibular e questões do ENEM. Ao final dos volumes, em forma de apêndice, encontram-se as seções: “*Chuleta lingüística: ¡no te van a pillar!*”, “*Para tocar la guitarra*” (v.1 e v.2), “*Glosario*”, “*Sitios electrónicos*”, e “*Referências bibliográficas*”.

Segundo informam as autoras da coleção, *Cercanía* é um material destinado ao público brasileiro, em particular a jovens do ensino médio, de forma que as propostas de atividades e a organização das sequências didáticas são pensadas com base nas necessidades desse público e tendo em conta a proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

O livro *Cercanía* acompanha CD de áudio com diálogos, atividades, leituras de textos e compreensão auditiva e ao final de alguns capítulos podemos encontrar sugestões de vídeos, livros paradidáticos, atividades complementares e alguns sites para realização de atividades extras, dentre outros recursos para ajudar no aprendizado através das mídias digitais. Haja a integração físico e virtual por meio da internet nos livros didáticos fazendo com que dialoguem com a internet, buscando através dessa interação a complementação do aprendizado.

Os três volumes são: 1. *Cercanía Joven*: 1º ano: Ensino médio

1 Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em: 07 de outubro de 2019.

(COIMBRA, L; CHAVES, L, 2016); 2. Cercanía Joven: 2º ano: Ensino médio (COIMBRA, L; CHAVES, L, 2016); 3. Cercanía Joven: 3º ano: Ensino médio (COIMBRA, L; CHAVES, L, 2016).

FIGURA 1: Capas dos três volumes da coleção Cercanía Joven.



Como o nosso objetivo é analisar a inserção das TDICs no livro didático e avaliar em que medida as atividades propostas no material podem conduzir os alunos ao desenvolvimento das habilidades comunicativas da língua alvo por meio dos gêneros digitais, o corpus da pesquisa está presente nas seções intituladas de “Projeto” que se encontram no final das unidades de cada livro. Nosso primeiro procedimento de análise consistiu na identificação e, conseqüente, sistematização das seções dedicadas às atividades que envolvam os gêneros digitais.

O Quadro 1 sumariza a lista feita para cada uma das coleções didáticas. Expomos os dados que são relevantes para compreender como se deu a seleção do corpus.

Quadro 1: Atividades envolvendo os gêneros digitais na coleção Cercanía Joven.

CERCANÍA: Atividades envolvendo os gêneros digitais		
Volumes	Quantidade de unidades	Quantidade de atividades
1	3	2
2	3	1
3	3	1
Total	9	4

Fonte: próprio autor.

No segundo procedimento, fizemos a análise de cada atividade envolvendo os gêneros digitais presentes no quadro 1. Então, de posse do quadro acima podemos ver a quantidade de atividades presentes no material didático envolvendo os gêneros digitais onde no procedimento de coleta de dados, identificamos quais das atividades estão mais presentes esses gêneros.

4.1 Livro Cercanía Joven 1

4.1.1 PROPOSTA I – LIVRO 1, UNIDADE 1, PÁGINA 51. SEÇÃO PROYECTO 1,

GÊNERO: FÓRUM.

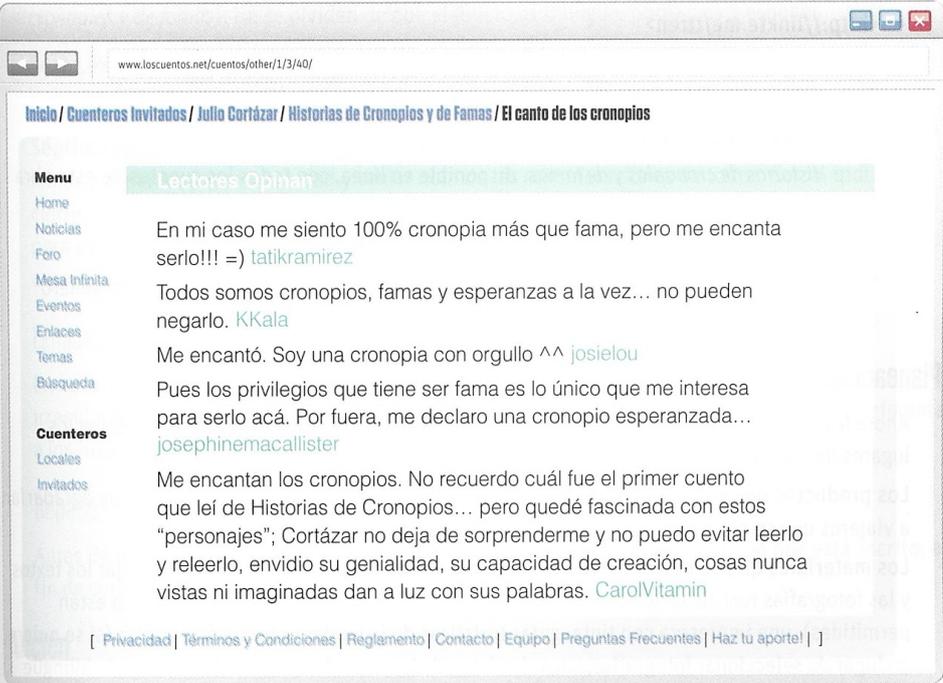
Esta proposta tem por objetivo a prática da produção textual escrita, pelo gênero conversa. Como antes mencionado, a tarefa usando uma ferramenta digital busca refletir o cotidiano de jovens, provocando motivação e interesse, pois resgata uma participação bastante comum seja no ambiente acadêmico, seja em atividades de lazer ou emitir opinião em um fórum.

Figura 2: Cercanía, volume 1, unidade 1, p. 51, questão 1 e 2.

1. En un *chat* de discusiones literarias, algunos lectores del libro opinan sobre los personajes “famas”, “cronopios” y “esperanzas”.

Con quién(es) te identificas tú cuando sales de viaje: ¿con los famas, los cronopios o las esperanzas? ¿Por qué? ¿Qué características tienes en común con estos personajes? Coméntalo con un(a) compañero(a).

2. Lee lo que dicen algunos lectores de *Historias de cronopios y de famas*. Luego, crea un nombre de usuario que te identifique y escribe un comentario semejante en este foro virtual:



Disponble en: <<http://www.loscuentos.net/cuentos/other/1/3/40/>>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

Não escreva no livro.

UNIDAD 1 – EL MUNDO HISPANHABLANTE: VIVA LA PLURALIDAD!

51

Fonte: Cercanía, volume 1, unidade 1

O fórum é uma ferramenta assíncrona de interação de usuários. Dessa forma, observamos na Figura 2 que a proposta apresenta o trecho de uma conversa virtual que se dá num fórum de discussão literária. O comando dado é que o aluno crie um usuário e escreva um comentário no chat de discussão.

Traz a continuação uma segunda atividade, também de produção textual escrita: a produção de um folheto turístico bilíngue. Em grupos de três, alunos devem realizar um planejamento: escolher os principais pontos turísticos da cidade e fazer a descrição desses lugares.

Figura 3: Cercanía, volume 1, unidade 1, p. 52 e 53, Proyecto 1.

Paso a paso

Primer paso: organizarse en tríos e informarse sobre los sitios turísticos de la ciudad donde viven. Se puede hacer una investigación en la Secretaría de Turismo o en la página *web* de la municipalidad. Esta fase es de investigación y conocimiento de la temática.

Segundo paso: caracterizar a los famas, a los cronopios y a las esperanzas y contestar: ¿qué tipo de lugares visitarían estos personajes en tu ciudad? Pensar en lo que ustedes saben sobre esos personajes y lo que se hace en cada uno de esos sitios turísticos.

Tercer paso: seleccionar adónde van a ir esos viajeros cuando lleguen a la ciudad de ustedes, describiendo en pocas palabras lo que se puede hacer en ella. Escribe en tu cuaderno un borrador con algunas ideas para el folleto:

Todos los viajeros tienen algo de los personajes de Cortázar

Lugares y paseos que agradarán...

- ... a los famas.
- ... a los cronopios.
- ... a las esperanzas.

Cuarto paso: seleccionar fotografías bien significativas que describan los lugares elegidos y buscar la ubicación de esos sitios (calle o avenida, barrio...), si posible con un pequeño mapa.

Quinto paso: elaborar una introducción explicando para qué tipos de viajeros está pensado el folleto turístico (describir las costumbres de esos personajes ficticios presentes en *Historias de cronopios y de famas*). No se olviden de que el folleto es bilingüe: portugués y español.

Sexto paso: montar el folleto organizándolo según los tipos de viajeros y sus características y describir los sitios que van a visitar.

Séptimo paso: conversar con el grupo sobre cómo reaccionarían los tres personajes (Cronopios, famas y esperanzas) en tu ciudad y tomar nota de las consideraciones de todos. Como opción de cierre, el grupo puede aventurarse a leer todo el libro *Historias de cronopios y de famas* e inspirarse para escribir un minicuento a la manera de Cortázar sobre el viaje de los famas, los cronopios y las esperanzas a la ciudad retratada en el folleto.

Fonte: Cercanía, volume 1, unidade 1

Materiais que serão utilizados: um computador com acesso à internet para pesquisa de informações, imagens, textos e fotos turísticas; uma impressora; câmera fotográfica; dicionário bilíngue português e espanhol.

A atividade é dividida em sete passos e ao final os alunos têm que distribuir os folhetos turísticos na escola. Ou pode-se apresentar também em algum evento escolar que esteja acontecendo no momento de realização dessa atividade.

Embora a produção de um folheto turístico não necessariamente envolva o uso da Internet, a pesquisa online amplia o leque de informações. Também entendemos que não somente houve o trabalho de um gênero textual específico – o folheto –, nem tampouco das habilidades de leitura e de escrita, mas principalmente o aprofundamento do conhecimento sociocultural local e a negociação de sentido. Esses alunos deveriam explorar quais pontos turísticos da cidade seriam atrativos, analisando, portanto, gostos e costumes do público que nos visita. Essa discussão fomenta a competência comunicativa.

4.2 Livro Cercanía Joven 2

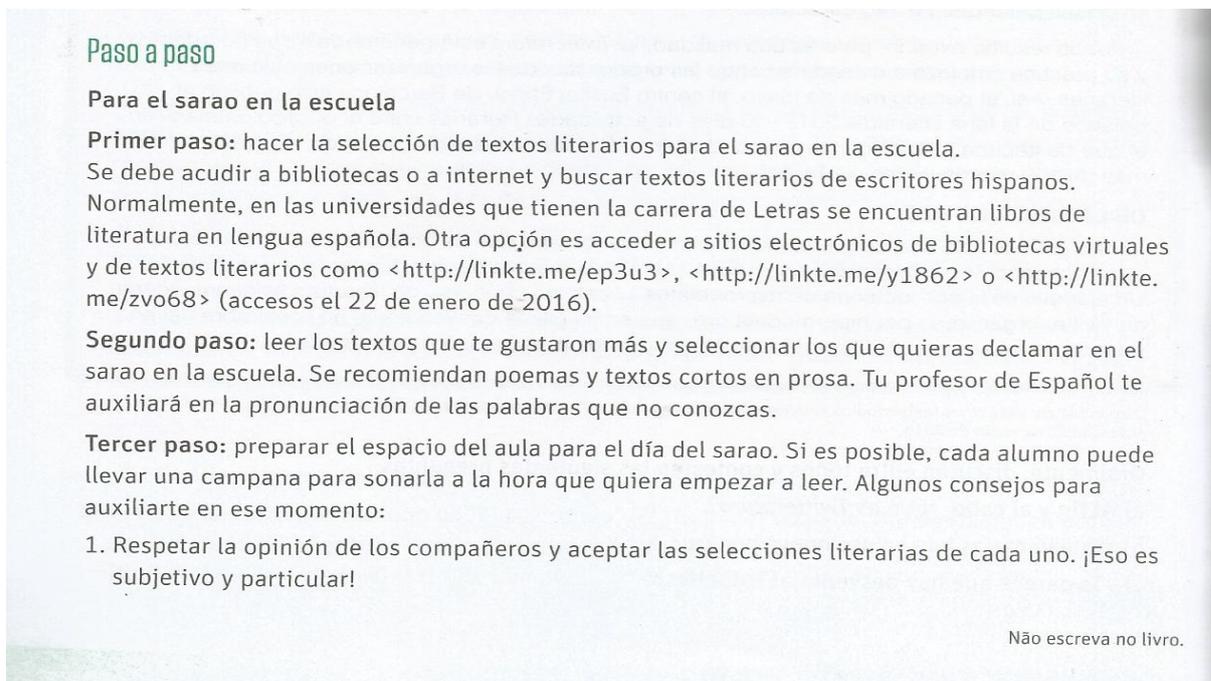
4.2.1 LIVRO 2, UNIDADE 2, PÁGINA 96, SEÇÃO PROYECTO 2, GÊNERO: REDE SOCIAL.

O livro 2 na última seção intitulada “proyecto” do capítulo 4 apresenta

conteúdo relacionado com o mundo digital. Nesse “projeto”, o livro propõe a elaboração de um sarau literário, com autores hispânicos para ser exposto na escola e depois no Twitter, uma rede social.

Na imagem abaixo vemos o tema proposto, as etapas, os textos, os objetivos, a interdisciplinaridade e os países que serão relacionados.

Figura 4: Cercanía, volume 2, unidade 2, p. 96, questão 1; p.104 e 105.



Fonte: Cercanía, volume 2, unidade 2

Então, como vemos na imagem anterior a proposta lançada foi a de elaboração de um sarau literário onde os alunos apresentariam os autores hispânicos e após isso publicariam no twitter, rede social da escola. Podemos perceber que as habilidades trabalhadas nessa proposta de atividade envolvendo o gênero *Tweet*, são as habilidades orais, escritas e auditivas.

4.3 Livro Cercanía Joven 3

4.3.1 LIVRO 3, UNIDADE 1, PÁGINA 53,54 E 55. SEÇÃO PROYECTO 1, GÊNERO: CONTO.

O livro 3 apresenta conteúdo relacionado ao trabalho com vídeos. Nesse “projeto”, o livro propõe a elaboração de um vídeo, um conto curto, onde devem mesclar os aparelhos tecnológicos como: celular, computador etc. E ao final da produção desse curta-metragem, eles devem publicar na página web da escola. Essa atividade foi baseada no curta-metragem. O nome do curta é “Diez minutos”. Após a exibição pelo professor, os alunos devem responder um questionário. Podemos ver as tecnologias digitais sendo empregadas nesta atividade, como: o uso do celular e do computador para que os alunos possam produzir um vídeo curto e após isso publicar na página web da escola. A habilidade linguística trabalhada nesta atividade é a oralidade uma vez que eles terão que falar na língua alvo. Outra habilidade seria a auditiva uma vez que os alunos escutariam o curta para

compreender o vídeo. No geral, o audiovisual estaria sendo empregado nesta proposta.

Figura 5: Cercanía, volume 3, unidade 1, p. 53.

encuentra ansioso en la papelería?

c) ¿Quién compra el lápiz? ¿Para qué?

d) ¿Por qué se decepciona el narrador-personaje?

e) ¿Por qué cambia de sentimiento? ¿Qué lección aprende?

f) ¿Se te ocurre cuál fue el mensaje más importante que apuntaste en tu vida?

Cortometraje 2

1. Accede a internet para ver el cortometraje *Diez minutos*, de Alberto Ruiz Rojo, en la página web: <<http://linkte.me/cl8m7>>. Acceso el 29 de febrero de 2016.



Imágenes: Artificación Producciones/DIBR

Eva Marcel y Gustavo Salmerón en el cortometraje *Diez minutos*.

DIEZ MINUTOS

Fecha de producción: 2003
 Duración: 17”
 Director: Alberto Ruiz Rojo

Guión: Alberto Ruiz Rojo
 Intérpretes: Gustavo Salmerón y Eva Marcel

“A la vez que la vida se nos hace más cómoda y accesible, gracias al teléfono, internet, etc., también perdemos el contacto directo con las personas. ¿Quién no echa de menos, de vez en cuando, a ese viejo tendero que nos escuchaba, que entendía de lo que hablaba, que estaba dispuesto a ser flexible?”

Rojo, Alberto Ruiz. Disponible en: <<http://plot-point.com/category/plot-point/>>. Acceso el 29 de febrero de 2016.

resuelven en media hora o menos. [...] Puede tratar sobre asuntos menos comerciales y explorar temas en los que el autor tiene más libertad creativa. [...]

Disponible en: <<https://ticsdelcero1.wordpress.com/2014/08/07/tp-grupal-trimestral-realizacion-de-un-cortometraje/>>. Acceso el 29 de febrero de 2016.

Fonte: Cercanía, volume 3, unidade 1

Aqui temos presente a habilidade de compreensão leitora, uma vez que os alunos terão que resolver as questões relacionadas ao curta que viram através do *link* disponível. Outra habilidade presente é a auditiva, já que terão que escutar o vídeo para que possa responder ao questionário. O audiovisual também estaria sendo trabalhado com esta proposta.

Figura 6: Cercanía, volume 3, unidade 1, p. 54.

Luego, vas a volver a ver el cortometraje para contestar, en tu cuaderno, a las siguientes preguntas:

a) ¿Por qué se titula *Diez minutos*?

b) ¿Cómo es el lenguaje de la telefonista? ¿Y el lenguaje del muchacho?

c) ¿Por qué Nuria pregunta todos los datos de Enrique si los tiene en la pantalla del ordenador?

d) ¿Qué quería solicitar Enrique de la agencia telefónica?

e) ¿A qué hora se hizo dicha llamada desde el teléfono de Enrique?

f) ¿Por qué Nuria no atiende prontamente la solicitud de Enrique?

g) Inicialmente, ¿qué crítica se plantea en el cortometraje sobre los servicios de atención al cliente de la sociedad actual?

h) Según Nuria, ¿cuándo podrá saber Enrique el número que necesita?

i) ¿Por qué quiere saber Enrique el número de teléfono?

j) ¿Qué estrategias utiliza Enrique para intentar convencer a la telefonista del servicio de atención al cliente a facilitarle tal información?

k) ¿Qué hace él para saber los números del teléfono que estaba buscando? ¿De qué manera lo ayudó Nuria?

l) La llamada termina antes de que Enrique apunte todos los números, ¿cómo puede haber hecho él para descubrirlo completo?

m) Nuria se puso triste cuando se cortó la llamada porque creyó que Enrique no había logrado apuntar todas las cifras del número. ¿Cómo se enteró ella de si él había descubierto o no el número de teléfono que necesitaba?

n) ¿Te parece mejor buscar ayuda por medio de los servicios de atención al cliente por teléfono o personalmente?

Investigación

Esta selección de sitios web te pueden ser útiles. ¡A conocerla!

Para saber más sobre Juan José Millás y su obra se puede acceder a los siguientes sitios:

- <<http://linkte.me/cs3nh>>

Fonte: Cercanía, volume 3, unidade 1

Na página 54 está o questionário sobre o curta-metragem que os alunos devem responder ao acessar o link presente na página anterior. Nesta página temos também alguns sites da web que podem ser úteis para que possam responder às perguntas. A orientação dada é: Luego, vas a volver a ver el cortometraje para contestar, en tu cuaderno, a las siguientes preguntas².

Abaixo a figura com a parte do planejamento, onde temos o passo a passo da atividade proposta.

Figura 7: Cercanía, volume 3, unidade 1, p. 55.

▪ <<http://linkte.me/x7oce>>
Informaciones sobre producción de cortometrajes.
(Accesos el 29 de marzo de 2016.)

Planeamiento

Ahora te toca a ti. Vas a producir un cuento corto en el que se mezclen los temas de los aparatos tecnológicos (móvil, ordenador, etc.) y el papel de los números en nuestro día a día.

Individualmente, tus tareas serán:

Los productos que se confeccionarán... escritura de un cuento corto para publicar en el periódico o en la página *web* de la escuela.

Los materiales que se necesitarán... una computadora para digitar tu texto.

Paso a paso

Primer paso: Reflexiona sobre dónde tendrá lugar tu relato, quiénes serán los personajes, cuándo transcurrirá la historia y cuál será el acontecimiento más importante del cuento.

Segundo paso: Piensa qué efectos o sensaciones deseas provocar en el lector de tu cuento: risa, miedo, sorpresa, emoción, reflexión y en cómo obtenerlo por medio del lenguaje.

Tercer paso: Crea un final inusitado para la narrativa.

Cuarto paso: Intercambia tu texto con un compañero. Los dos van a analizar si los efectos que cada uno quería producir con sus cuentos se alcanzaron o no.

Lenguaje

Usarás en ese proyecto el lenguaje literario para crear un cuento. Por eso, debes asegurarte de la coherencia lógica y semántica de la historia, además de sacar buen provecho de la brevedad del texto. Lee varias veces el cuento, intenta inspirarte en los buenos cuentos de escritores clásicos y

Fonte: Cercanía, volume 3, unidade 1

A proposta é: Agora é a sua vez. Você produzirá um conto em que mesclam os temas dispositivos tecnológicos (celular, computador etc.) e o papel dos números em nosso dia a dia. Individualmente, suas tarefas serão: Os produtos que serão fabricados ... escrevendo um conto curto para publicar no jornal ou no site da escola. Os materiais que serão necessários...um computador para digitar seu texto.

Como vemos aqui se encontra a parte da produção de um conto curto, onde os alunos escreverão e após a escrita irão publicar na página web da escola. Sendo trabalhado assim as habilidades de produção escrita de texto, produção e compreensão oral.

De acordo com o exposto quando esse aluno socializa de forma on-line favorece o que Mattar (2010, p.11) diz: “a cultura da passividade está sendo substituída pela cultura da interatividade”. É a partir daí que as TDICs colaboram nessa interação.

A partir do descrito até este ponto, podemos afirmar que, dentre os diversos gêneros, podemos ver que no livro em questão, mesmo que em pequena quantidade, há a presença das ferramentas digitais como: o endereço eletrônico,

2 (Então, você verá o curta novamente para responder, em seu caderno, as seguintes perguntas.)

links do meio digital, indicação de *sítes* para o aprofundamento de temas sobre o estudo, entre outros.

5 CONCLUSÃO

Atualmente, a tecnologia traz muitos benefícios e quando vinculado ao ensino-aprendizagem possibilita novas formas de ensinar e de aprender.

As vantagens da inserção das tecnologias são evidentes em todas as áreas, inclusive na educação. Entretanto, é preciso saber aproveitar esses recursos, fazendo com que eles colaborem para a melhoria do aprendizado e não simplesmente servindo como um mero recurso para metodologias tradicionais.

Este trabalho buscou abordar as relações existentes entre a tecnologia e a educação. Uma vez que os nossos alunos empregam a tecnologia em suas atividades do dia a dia (trabalho e lazer). Parece-nos inevitável o uso da tecnologia em sala de aula, tornando o processo de ensino mais atraente e eficiente.

Então, as vantagens de se utilizar ferramentas digitais nas aulas de língua espanhola são várias, pois nos possibilita trabalhar todas as habilidades da língua estrangeira como: gramática, compreensão auditiva, oral, leitora, dentre outras competências. Apesar de termos constatado pouca presença, não ser muito forte a presença dessas TICs nos seus conteúdos e nas suas atividades.

Como já mencionamos o uso das tecnologias no ensino aprendizagem pode favorecer no enriquecimento da prática pedagógica do professor, possibilitando uma abordagem do conteúdo mais atraente e facilitando o processo de aprendizagem, posto que os alunos se sentem mais motivados a aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

AMARAL, Andrea. **O futuro do livro didático no mundo digital**. G1.COM Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/o-futuro-do-livro-didatico-no-mundo-digital2.html>. Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

ARAÚJO-JÚNIOR, J. S. Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. 226 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2008.

BRONCKART, J., BRONCKART, J., Machado, A. (Translator), Cunha, P. (Translator) (2012)... São Paulo: Educ...

CARDOSO, Tatiana Medeiros. A Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ambiente Escolar. Revista ITEC, v. 3, n. 3, dez. 2011.

COIMBRA, L; CHAVES, L. **Cercanía Joven: 1ºano: Ensino médio**. 2 ed. São Paulo: Editora SM, 2016.

COIMBRA, L; CHAVES, L. **Cercanía Joven: 2ºano: Ensino médio**. 2 ed. São Paulo: Editora SM, 2016.

COIMBRA, L; CHAVES, L. **Cercanía Joven: 3ºano: Ensino médio**. 2 ed. São

Paulo: Editora SM, 2016.

JUNIOR, A. et al **Internet & Ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Singular, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATTAR, J. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MENDES, A. **TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: <http://imasters.com.br/artigo/8278/gerencia-de-ti/tic-muita-genteesta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/> . Acesso em: 10 ago. 2018.

MISKULIN, Rosana Giaretta Squerra et al. Identificação e Análise das Dimensões que Permeiam a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Aulas de Matemática no Contexto da Formação de Professores. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 19, n. 26, p. 103-123, 2006.

MURCIA, J. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Editora artmed, 2005.

NUNES, CLAUDECY CAMPOS. **Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras**. Entretextos, Londrina, v. 18, n. 1, p. 219 - 241, jan./ jun. 2018

PRODANOV, C., FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

ROJO, ROXANE; MOURA, EDUARDO. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, ROXANE; P. BARBOSA, JACQUELINE. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIOS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL POR MEDIOS DIGITALES DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Maria Auxiliadora de Jesus Ferreira*

RESUMO

No mês de março do ano de 2020, o ensino no Brasil foi surpreendido com a suspensão das aulas presenciais devido à necessidade de distanciamento social por conta da pandemia de covid-19. Alunos sem aulas e, conseqüentemente, os conhecimentos adquiridos (e os novos) ameaçados. Com o intuito de contribuir com a formação dos estudantes de graduação do Curso de Letras/Espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e também de outras instituições, além de garantir a continuidade do aprendizado neste idioma, foi criado o projeto de extensão *Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de lengua española durante la pandemia*. As aulas têm acontecido desde o mês de junho, com alunos divididos em três níveis: Intermediário I, Avançado I e II. A presente pesquisa pretende expor de que forma o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira pode se dar mesmo durante momento tão adverso. Serão apresentadas algumas vantagens e possibilidades na realização desse tipo de aula de forma remota (com amplo uso dos recursos tecnológicos), além de expor os resultados de algumas atividades desenvolvidas, todas amparadas na ampla literatura sobre o tema da expressão oral, da competência comunicativa (Mancera, 2005; Iragui, 2008; Llach, 2006, entre outros).

Palavras-chave: Ensino remoto; Língua Espanhola; Pandemia de Covid-19

RESUMEN

En marzo del año de 2020, la educación en Brasil fue sorprendida por la suspensión de las clases presenciales debido a la necesidad de distanciamiento social a causa de la pandemia del covid-19. Alumnos sin clases y, en consecuencia, los conocimientos adquiridos (y los nuevos) amenazados. Con el fin de contribuir a la formación de los estudiantes de la licenciatura del Curso de Letras/Espanhol de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB), así como de otras instituciones, además de asegurar la continuidad del aprendizaje en este idioma, se creó el proyecto de extensión *Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de español durante la pandemia*. Las clases se llevan a cabo desde junio, con estudiantes divididos en tres niveles: Intermedio I, Avanzado I y II. Esta investigación tiene como objetivo exponer cómo la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera puede tener lugar incluso en un momento tan adverso. Se presentarán algunas ventajas y posibilidades en la realización de este tipo de clases de forma remota (con amplio uso de recursos

* Professora Adjunta do Curso de Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) há dez anos, tendo ministrado, neste período, diversas disciplinas, entre elas, Língua Espanhola (nos níveis intermediário e avançado), além de Compreensão e Produção Oral e Escrita.

tecnológicos), además de exponer los resultados de algunas actividades desarrolladas, todo ello apoyado en la amplia literatura sobre el tema de la expresión oral, de la competencia comunicativa (Mancera, 2005; Iragui, 2008; Llach, 2006, entre otros).

Palabras clave: Enseñanza remota; Lengua española; Pandemia del COVID-19

Fecha de sumisión: 30/09/2020

Fecha de aprobación: 20/10/2020

1 INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo dar a conhecer as experiências vivenciadas através do projeto de extensão intitulado *Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de lengua española durante la pandemia*, por mim coordenado, e que conta com a participação de outras duas professoras, Daiana Araújo de Lima das Mercês e Gracielli Fabres de Araújo, ambas professoras substitutas do Curso de Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus-I.

O referido projeto está em prática desde junho do ano corrente, com conclusão prevista para dezembro, somando um total de seis meses de duração e uma carga horária de 72h. Apesar de ainda não termos concluído todas as atividades, já que o curso está dividido em três módulos, onde o primeiro e o segundo foram finalizados, e o terceiro e último encontra-se em andamento, já é possível apresentar alguns dos seus resultados. Proximamente, será escrito um novo artigo onde apresentaremos os resultados finais, incluindo uma pesquisa de avaliação do curso que pretendemos fazer com os alunos.

1.1 Contextualização

No mês de março, o ensino no Brasil foi surpreendido com a suspensão, por tempo indeterminado, das aulas presenciais devido à necessidade de distanciamento social por conta da pandemia de covid-19. Como resultado, alunos sem aulas e, conseqüentemente, os conhecimentos anteriormente adquiridos (e os novos) ameaçados¹. Na Bahia, o cenário não foi diferente: milhões de estudantes longe das escolas e das universidades tanto na rede privada de ensino quanto na pública. O momento era de cautela e incertezas.

Meses depois, um pouco mais refeitos do susto causado pelos acontecimentos e mudanças decorrentes da pandemia, a grande maioria das instituições de ensino começou com a elaboração de planos que possibilitassem a retomada do conhecimento de forma segura. A escolha recaiu quase que unanimemente pelo ensino remoto. Como consequência, as casas, ou os apartamentos, transformaram-se em salas de aula. Professores e alunos diante de uma tela de TV, computador ou celular. Em alguns casos, era o rádio que os aproximava uns dos outros, compondo a tão necessária aliança:

professor ↔ conhecimento ↔ aluno

1 Ainda hoje, aos 21 de setembro de 2020, as aulas presenciais seguem suspensas, na Bahia. Nem mesmo um protocolo para uma possível retomada das aulas foi apresentado publicamente pela prefeitura e governo do estado, com o respaldo da secretaria de saúde.

Com o passar dos dias de confinamento, foi-se descobrindo que muitos estudantes não possuíam recursos financeiros e tecnológicos para o acompanhamento das aulas no formato virtual. Surgiram, em todo o Brasil, inúmeras reportagens com histórias de professores que se deslocavam (até mesmo de barco) para levar material de estudo impresso a seus estudantes ao tomarem conhecimento dessas dificuldades. Essas descobertas levaram a se pensar de forma mais cautelosa na retomada do ensino remoto de caráter obrigatório, e sim, neste como atividade complementar – ou suplementar, como muitos preferem denominar –, desta forma, nenhum aluno sairia prejudicado.

Nesse novo cenário, os educadores, uma vez mais, tiveram que reinventar suas práticas, mas ainda sobre eles recaía a exigência de sempre, a de elaborar aulas dinâmicas, atrativas, motivadoras, muito embora o método, ou melhor, a tecnologia a ser empregada para tais resultados, fosse uma novidade para a grande maioria². Já estes, os alunos, buscavam vencer a apatia e o desânimo adquiridos ao longo dos meses sem aula. As *lives* explodiam, e não apenas aquelas dos artistas da música, do teatro, das artes em geral, mas também dos artífices das salas de aulas. Estávamos diante de uma situação nunca antes imaginada, e, sem nos darmos conta, estávamos vivendo um “novo normal”.

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em seus 24 *Campi* espalhados por todo o estado, várias consultas³ eram realizadas através de questionários on-line direcionados à comunidade acadêmica, objetivando a construção de dados que pudessem subsidiar estudos e proposições para a continuidade das atividades acadêmicas até a retomada de forma segura das aulas presenciais. No entanto, devido a um número inexpressivo de participantes, não foi possível chegar a um resultado conclusivo acerca da melhor forma de fazê-lo. Essas pesquisas também buscavam conhecer as necessidades dos docentes e discentes para uma possível retomada do ensino por mediação tecnológica, mas seria preciso que esta se desse de forma igualitária, não excludente, como podemos depreender através dos depoimentos do reitor e do diretor de um dos 24 campi da instituição, espalhados pela capital (Salvador) e demais cidades da Bahia:

“Para que o diagnóstico seja representativo, é importante o engajamento de toda a comunidade acadêmica. Nossa meta é que todos sejam ouvidos e que tenham suas necessidades e opiniões consideradas no processo. Assim será possível definir estratégias e ações de modo a garantir o ensino público, gratuito, de qualidade e inclusivo”, (professor José Bites de Carvalho, reitor da UNEB)⁴.

“Buscamos contemplar, nesta consulta, todas as áreas e temas importantes acerca da manutenção e/ou retomada das atividades, dentro do contexto de pandemia, para que seja possível analisar os indicadores socioeconômicos

- 2 A UNEB, por meio da sua gerência de capacitação, ofertou, por diversas vezes, para a comunidade acadêmica, incluindo os professores, um curso de treinamento para uso da ferramenta *Microsoft Teams*, com carga horária total de 20h. Pela sua segurança contra possível invasão de hackers, a instituição adotou e passou a indicar o uso deste aplicativo para reuniões, *lives*, etc.
- 3 A mais recente das pesquisas realizada pela UNEB foi intitulada “Nós por Nós”, e ficou disponível para acesso e participação de toda comunidade acadêmica até o dia 03 de setembro. A seguir, link de acesso: <https://portal.uneb.br/noticias/2020/08/20/nos-por-nos-uneb-consulta-comunidade-academica-para-construir-proposicoes-para-conducao-das-atividades-durante-pandemia/>
- 4 Depoimento recolhido do site institucional da universidade, conforme link a seguir: <https://portal.uneb.br/noticias/2020/08/20/nos-por-nos-uneb-consulta-comunidade-academica-para-construir-proposicoes-para-conducao-das-atividades-durante-pandemia/>

sobre condições de conexão digital e aquisição de equipamento tecnológico, considerando, também, as condições físicas, emocionais e sociais de vida da população da UNEB”. (João Evangelista Neto, diretor do Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Campus V da universidade)⁵.

Enquanto isso, reuniões virtuais de departamento e de colegiado se sucediam, onde se discutiam soluções imediatas (não tão gerais, mas particularizadas) do problema em questão. Em umas delas, do colegiado do Curso de Letras/Língua Espanhola e suas literaturas (da UNEB, *Campus I*), realizada no mês de abril, surgiu a ideia da realização de um projeto de extensão que possibilitasse aos estudantes, não apenas aqueles da UNEB, mas também de outras instituições, seguir em contato com a língua espanhola, aprimorando ainda mais o conhecimento neste idioma. Nascia, então, o *Curso de conversación en línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de lengua española durante la pandemia*.

1.2 Objetivos

Ciente da impossibilidade de continuação do ano letivo de forma presencial, e enquanto a UNEB não definia as propostas para o retorno seguro e conjunto das atividades acadêmicas, o projeto de extensão *Curso de Conversación en Línea* era criado, tendo como objetivos:

- a) manter os estudantes (primordialmente, os do curso de graduação em Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas, da UNEB) em contato com a língua espanhola e ensiná-la, neste momento adverso, com ênfase na competência comunicativa, dentro do contexto das unidades apropriadas ao ensino-aprendizagem;
- b) desenvolver a fluência na língua espanhola de maneira agradável, dinâmica e participativa, de modo que os alunos se sentissem responsáveis e conscientes de seu próprio processo de aprendizagem;
- c) oferecer ao aluno, ainda que em isolamento social, mais uma ferramenta para aquisição de conhecimento;
- d) proporcionar aos estudantes um diferencial em seu currículo para o ingresso no mercado de trabalho e em processos seletivos para estudos de pós-graduação no Brasil ou no exterior;
- e) manter o vínculo entre o aluno e a universidade, evitando, desta forma, evasões futuras.

1.3 Metodologia

As aulas do *Curso de Conversación en Línea (de Lengua Española)* aconteceriam uma vez por semana, às terças-feiras, das 9h às 12h00⁶, com um intervalo de quinze minutos, e alunos divididos em três níveis (portanto, três turmas,

5 Idem

6 Na prática, devido ao total envolvimento dos alunos durante as aulas, quase sempre ultrapassávamos o horário de término. Curioso que, durante o planejamento do curso, chegou-se a pensar que às 3h de aulas seriam excessivas e que isto poderia causar rejeição por parte dos alunos. Mas, não foi o que aconteceu.

que, por decisão conjunta, mas não obrigatória, teriam suas aulas realizadas no mesmo dia e hora), cada um deles contando com uma diferente professora: Nível Intermediário I (Profa. Gracielli Fabres), Avançado I (Eu, Profa. Maria Auxiliadora Ferreira, também coordenadora do projeto) e Avançado II (Profa. Daiana Araújo). curso também seria dividido em três módulos, de igual carga horária, com um total individual de 24 horas/aula. Ficou ainda estipulado o número máximo de 15 alunos por turma, dando preferência aos alunos da UNEB. Mas, devido à procura, em dado momento, os grupos dos níveis Intermediário I e Avançado I chegaram a ter, respectivamente, 20 e 17 alunos, mesmo sem o curso ter sido previamente divulgado nas redes sociais, nem em outras mídias. Apenas foi realizada uma sondagem interna, por e-mail, com os alunos do Curso de Letras/Espanhol da UNEB, *Campi I e V*, os únicos desta instituição a ofertarem a licenciatura em língua espanhola. Ainda assim, ao divulgarmos nas redes sociais alguns dos eventos ocorridos durante nossos encontros, alunos egressos tomaram ciência do curso e pediram para também participar das aulas, mas, lamentavelmente, não foi possível atender aos pedidos devido ao limite de vagas já haver sido ultrapassado.

Utilizando-se das novas tecnologias ou ressignificando as já existentes, com o intuito de contribuir e intensificar o aprendizado dos alunos, mesmo porque, era o que o momento presente nos possibilitava, os encontros aconteceriam por meio da plataforma *Microsoft Teams*, devido ao leque de possibilidades que este aplicativo disponibilizava (organização de reuniões, armazenamento e compartilhamento de arquivos, entre outros), além, do mais importante, segurança contra a invasão de anônimos ou *hackers*, pois casos como esse já haviam sido relatados. Também usaríamos o *e-mail* e o *Whatsapp* para nos mantermos em contato com os alunos e para o envio de atividades.

Como indicam as principais normas que orientam o ensino de línguas, as aulas seriam ministradas a partir das representações dos estudantes, das dificuldades e dos obstáculos apresentados durante o processo de aprendizagem, da construção e planejamento das sequências didáticas, do envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa, da concepção e administração de situações problema, isso porque se sabe que aprender um idioma não é memorizá-lo, mas bem uma relação intelectual e emocional. Partindo destas premissas, os assuntos abordados iriam variar de acordo com o andamento das aulas e seriam até mesmo relacionados aos assuntos de momento, apresentados a partir dos diferentes gêneros textuais, bem como de filmes, músicas, entre outros. Curioso que, ao serem consultados, durante o primeiro encontro, sobre quais temas gostariam que fossem abordados durante o curso, alguns alunos pediram para evitar àqueles relacionados à pandemia de covid-19, comentando que tanto o rádio quanto a televisão, sem deixar de mencionar a mídia impressa, faziam isso exaustivamente, trazendo constantemente tristes notícias, a exemplo de superlotação em hospitais e crescente número de mortes provocadas pelo vírus. Cabe frisar que o curso de conversação começou no mês de junho, quando o Brasil enfrentava um dos seus piores momentos pandêmico.

Por fim, esclarecer que o relato das experiências que, em seguida, serão apresentadas faz referência unicamente às aulas ministradas para o nível Avançado I, muito embora, nas frequentes reuniões com as demais professoras, trocássemos ideias e experiências com as aulas já realizadas (e as futuras), incluindo materiais usados por cada uma de nós, além de falarmos sobre a receptividade do alunado com a realização de determinadas atividades.

2 MARCO TEÓRICO

Um ponto em especial, e os estudos e discussões que sobre ele vem sendo desenvolvidos há décadas, foi inspirador e fundamental no desenvolvimento deste projeto e das experiências advindas com a sua aplicabilidade. Estamos falando da oralidade, considerada um dos elementos mais importantes e que maiores desafios trazem ao processo de aquisição de uma língua, quer seja ela materna, segunda língua ou uma língua estrangeira.

Não resta a menor dúvida de que nós, humanos, somos seres da comunicação. Estamos a todo o momento comunicando e sendo comunicados de algum fato ou acontecimento. Somos, consciente e/ou inconscientemente, atraídos e levados pela e para a comunicação, e a linguagem oral desempenha papel relevante no desenvolvimento dessa capacidade que permite ao homem conhecer a língua e utilizá-la satisfatoriamente, chamando a isso de “competência comunicativa”.

Em linhas gerais, a competência comunicativa, ou ainda, capacidade comunicativa, pressupõe o conjunto de habilidades e capacidades que o indivíduo necessita para se comunicar nos âmbitos linguístico, cultural, social, etc. (HYMES, *apud* ERES FERNÁNDEZ; MACIEL, 2007), e que inclui outras tantas competências ou subcompetências, a saber: a *competência gramatical* (composta pelo léxico, pela sintaxe, morfologia, ortografia, entre outras); a *competência sociolinguística/sociocultural* (as variedades regionais, as relações entre enunciados, funções e sua adequação à situação e às referências culturais); a *discursiva* (que tem a ver com a coesão e a coerência no discurso); a *competência estratégica* (ativada para compensar, entre outras coisas, os problemas na comunicação, evitando que esta se interrompa). (*Idem*, 2007, p.11).

Por sua vez, a competência comunicativa fornece subsídios para a “competência conversacional”, sendo esta considerada:

a habilidade para produzir a atividade comunicativa, neste caso, a conversação. Para participar de uma conversação, de forma natural, é necessário ter a capacidade cognitiva e a competência linguística, fundamentais para produzir e compreender enunciados. É por esta razão que aspectos como a compreensão auditiva e a produção oral complementam a competência conversacional. Mas, além disso, é necessário fazer uso da capacidade discursiva e interativa suficiente para cooperar e negociar com outras pessoas em sua construção.¹ (BELTRÁN e SANCHÉZ, 2018, p. 20) (tradução nossa)²

Ainda, para as autoras,

os principais motivos pelos quais a conversação e seu ensino têm alcançado um papel muito importante na sala de aula são dois: o fato de que o objetivo principal do ensino de uma língua deve ser conseguir que o estudante possa comunicar e se comunicar corretamente mediante uma forma adequada, e a conversação é o caminho mais natural, habitual e espontâneo de comunicação interativa humana. (Cestero, 2012). Além disso, sabe-se que somente através da interação comunicativa oral e, mais

1 la habilidad para producir la actividad comunicativa, en este caso: la conversación. Para participar de una conversación, de manera natural, es necesario tener la capacidad cognitiva y la competencia lingüística fundamentales para producir y comprender enunciados. Es por esta razón que aspectos como la comprensión auditiva, y la producción oral complementan a la competencia conversacional. Pero, además, requiere hacer uso de la capacidad discursiva e interactiva suficiente para cooperar y negociar con otras personas en su construcción.

2 Assim como esta, todas as demais traduções serão de responsabilidade do autor.

especificamente, da prática conversacional é possível adquirir grande parte das estruturas sintáticas complexas de uma língua, grande parte de seus componentes discursivos ou conversacionais e as funções e atos comunicativos linguístico-pragmáticos³. (BELTRÁN e SANCHÉZ, 2018, p.21)

Sabemos que este assunto traz consigo uma ampla variedade de pesquisas e discussões, que muito tem a ver com sua relevância no ensino e aprendizado de línguas, conforme assinalamos anteriormente, sendo muito difícil falar sobre ele de forma tão específica, isto porque, à expressão oral estão intimamente ligadas outras três habilidades, ou destrezas, de igual importância no processo de aquisição de uma língua, são elas: auditiva, escrita e leitora. Embora estas sejam atividades linguísticas diferentes, são complementarias.

Diversos manuais já foram elaborados, assim como são muitos os estudos que também apontam as atividades, estratégias e enfoques mais adequados para o ensino de uma língua, visando o melhor desenvolvimento das habilidades comunicativa e conversacional. No curso de conversação, buscamos empregar algumas destas propostas, mas não esquecendo que a maioria delas foi pensada na aplicabilidade do ensino presencial, sendo, portanto, necessário, repensá-las e readaptá-las à realidade do momento. Na sessão seguinte deste estudo, seguiremos explorando o tema, aliando essa teoria à nossa prática.

Se começamos este subcapítulo falando de um dos temas mais recorrentes nas pesquisas e discussões acerca do ensino e aprendizagem de línguas – a competência comunicativa –, não poderíamos encerrá-la sem abordar outro assunto que, desde as últimas décadas, vem apontando mudanças significativas na forma de se aprender e ensinar um idioma, uma forte aliada de professores e alunos: a tecnologia. Neste ano, especialmente, esta ferramenta se mostrou ainda mais útil e indispensável, consolidando sua ampla contribuição à educação, pois foi através dela que o conhecimento pôde ser levado aos lugares mais recônditos do planeta, enquanto instituições de ensino de todo o mundo se mantinham fechadas.

As TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação – estão, por assim dizer, na moda há várias décadas, mas foi neste ano de 2020 que elas desfilaram com maior destaque no cenário educacional. As TIC têm por função primordial facilitar a troca de informações e a comunicação entre pessoas, tendo a *internet* como um dos seus maiores expoentes. Esta, por sua vez, oferece a possibilidade de nos conectarmos com computadores de todo o mundo (desde que estes compartilhem um protocolo ou linguagem comum de comunicação) de forma simples, rápida e de baixo custo (sendo consideradas estas as principais razões do seu enorme sucesso), permitindo a troca de mensagens, o acesso a informações das mais variadas.

No ensino de língua estrangeiras, a *internet* permite que professores

3 Los principales motivos por los que la conversación y su enseñanza han venido alcanzando un papel muy importante en el aula, son dos: el hecho de que el objetivo principal de la enseñanza de una lengua debe ser lograr que el estudiante consiga comunicar y comunicarse correctamente mediante una forma adecuada, y la conversación es el camino más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana. (Cestero, 2012). Además, se tiene entendido que únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más específicamente, de la práctica conversacional es posible adquirir gran parte de las estructuras sintáticas complejas de una lengua, gran parte de sus componentes discursivos o conversacionales y las funciones y actos comunicativos lingüístico-pragmáticos.

encontrem suporte para suas aulas, e os alunos, material para seus trabalhos escolares ou acadêmicos. Para García (2008), o ensino de línguas através dessa ferramenta digital de informação e comunicação se caracteriza por: a) permitir a integração de destrezas; b) potencializar a interculturalidade, já que o aluno poderá ter a sua disposição conteúdos linguísticos e culturais e; c) apresentar os conteúdos de forma contextualizada ao integrar sons, imagens, vídeos, etc. Ainda para a autora, a maior revolução produzida pela *word wide web* está em consonância com as últimas tendências metodológicas: o ensino centrado no aluno. Sua reflexão advém de outra feita por Soria, quando esta afirma que a maior originalidade da *internet* está não apenas no seu caráter integrador, mas, sobretudo, na possibilidade de oferecer ao usuário que este seja não apenas um receptor, consumidor de conteúdos, mas também um emissor-criador, autor, contribuindo e melhorando sua autonomia, sendo o professor, o mediador, facilitador do acesso à informação, o condutor da aprendizagem. García (2008) ainda destaca outras duas vantagens do uso desta ferramenta, indispensável na formação presencial, e mais ainda à distância, a saber: a) o desenvolvimento de destreza de comunicação interpessoal e de autoaprendizagem; b) um ambiente que permite e motiva uma maior aproximação interdisciplinar e intercultural aos temas.

São incontáveis e inegáveis as vantagens do uso das TIC na educação, mas também é necessário adaptar-se a elas, saber usá-las adequadamente. Se, hoje, ainda não é possível pensar no ensino realizado de maneira unicamente virtual, sabemos que nada mais será como antes, mesmo quando sejam retomadas as aulas presenciais. A tecnologia se fará ainda mais presente nas aulas, estará muito mais próxima de professores e alunos. É quase certo que depois que a pandemia passar e o isolamento social acabar, que nós, professores, já não seremos mais os mesmos social, didática e tecnologicamente, e o ensino, conseqüentemente, também não.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Sabe-se que o uso da tecnologia no ensino de línguas não é uma novidade, no entanto, acreditamos que nunca antes ela foi tão essencial quanto neste ano de 2020, quando as aulas virtuais dominaram o cenário educacional. Isto posto, apresentaremos, nesta sessão, as diversas vantagens e possibilidades de realização desse tipo de aula a partir do que foi vivenciado durante o *Curso de Conversación en Línea de Lengua Española*, além de expor os resultados de algumas das atividades desenvolvidas.

Quando surgiu a ideia de realização deste curso, tínhamos dúvidas quanto à adesão dos alunos, já que estes estavam há quase três meses em casa, sem qualquer vínculo com a universidade e desabituaados a participar de atividades acadêmicas. Para surpresa, as 15 vagas disponibilizadas para cada nível foram imediatamente preenchidas pelos alunos dos *Campi I* (Salvador – capital) e *V* (Santo Antônio de Jesus, interior) dos Cursos de Letras/Espanhol da Uneb, não sendo possível, lamentavelmente, a divulgação por meios digitais e a abertura de inscrições para alunos de outras instituições. Essa total aceitabilidade deixou o corpo docente ainda mais motivado.

Com o início das aulas do curso de forma remota, no mês de junho, várias descobertas foram sendo feitas. Uma delas, a de que é perfeitamente possível a realização das aulas com o emprego dos mesmos recursos didáticos usados no ensino presencial, a exemplo de vídeos, filmes, músicas, jogos, além da leitura e

discussão de textos de diferentes gêneros. No entanto, o que esta experiência também apontou foi que, no caso de vídeos de longa duração (a exemplo de filmes), o melhor a ser feito é dar um prazo mais extenso para que o aluno possa assisti-lo em sua casa, no seu melhor momento, haja vista que a conexão de *internet*, a depender do dia e hora, pode apresentar oscilações, até mesmo no momento da aula, prejudicando toda a dinâmica e didática planejadas.

Ao começar a relatar as experiências com as aulas remotas com a turma do nível Avançado I, impossível não mencionar uma das que maior motivação causou nos alunos, que foi, sem sombra de dúvidas, a participação de diferentes profissionais de três países hispanofalantes (Espanha, Cuba e México). Esses encontros, realizados virtualmente, proporcionaram aos estudantes estar em contato com os vários sotaques, e também com o léxico, tão característicos e representativos da diversidade da língua espanhola, falada oficialmente em 21 países. Também pôde ser considerada esta uma oportunidade para os alunos se desenvolverem em situações próximas à vida real cotidiana, sendo este um dos principais objetivos a serem alcançados com a realização da atividade. Previamente, foi solicitado aos alunos que buscassem informações sobre o país do convidado (para deixá-los mais seguros) e, em seguida, que elaborassem duas ou três perguntas (que não poderiam ser de caráter pessoal) que a este seriam dirigidas, pois faríamos uma espécie de entrevista. Muito embora o aluno tivesse conhecimento da pergunta que seria feita por ele, a resposta do convidado poderia ser uma nova pergunta, ou ainda, vir seguida de um comentário que ele sequer imaginasse ou esperasse, convertendo a experiência em uma atividade verdadeiramente interacionista, afinal, como nos lembra Gómez (*apud* BELTRÁN e SANCHEZ, 2019, p.11):

A troca de ideias, a formulação de opiniões e o recebimento das respostas acontece na conversação, pois a ideia de conversar é aquela onde existe um movimento real de palavras entre os falantes, pois de outra forma, se apenas um emite a mensagem, a conversação seria um monólogo¹.

Esta atividade foi realizada em todos os três módulos do curso², mas com uma pequena mudança quando empregada pela terceira vez. As informações prévias referentes à origem e profissão do convidado foram ocultadas, tornando-se públicas apenas durante o encontro, logo, não seria possível que os alunos elaborassem com antecedência as perguntas. Diferente metodologia empregada, diferentes os resultados; os alunos se mostraram um pouco mais tímidos nesta aula, provavelmente, por não terem nenhum tipo de informação sobre o convidado. Outra possibilidade, que o princípio da imediatez e espontaneidade (próprios da comunicação oral), além da timidez e/ou o sentido do ridículo (fatores que podem atrasar o desenvolvimento) se fizeram mais fortemente presentes nesta experiência que na anterior, muito embora tivesse sido escolhido um habitante do México, país quase sempre mencionado pelos alunos, quer seja por conta da gastronomia ou ainda pela forma única como estes “celebram” os seus mortos na mesma data que, em nossa cultura, é o dia de finados. Mas, ao final, a sensação deixada com a

1 El intercambio de ideas, planteamiento de opiniones y recepción de respuestas se da en la conversación, pues la idea de conversar es una donde existe un movimiento real de palabras entre los hablantes, pues de otra manera, si solo uno de ellos emite el mensaje la conversación sería un monólogo.

2 Cabe, uma vez mais, lembrar que até a escrita deste artigo o módulo III do curso encontrava-se em andamento.

realização (por três vezes) desta atividade é a de que o aluno se sentiu, ao menos naquele momento do encontro, muito mais próximo do país do nativo. Poder estar (ainda que de forma virtual) em diferentes países, em tempo real, sem sair de casa, pode ser considerada como mais uma das vantagens das aulas remotas. Era nítida a satisfação do estudante em realizar essa interação e sua alegria em compreender e ser compreendido. Os resultados e as conclusões obtidas dialogam perfeitamente com o que foi dito por Llach (2006, p.3):

o principal objetivo dos aprendizes de línguas é poder manter um diálogo, ou seja, comunicar-se com os falantes nativos da língua que estão aprendendo. Por esta razão, a meta da aula de línguas estrangeiras deve ser transformar o aprendiz em um falante e comunicador autônomo que possa interagir com eficiência no contexto sociocultural correspondente³.

Outra informação importante a ser dada é que além de diferentes nacionalidades, foram propositalmente convidadas pessoas com distintas profissões – da Espanha, um tradutor; de Cuba, uma engenheira de farmácia; do México, um fotógrafo, mas todos eles com um amplo conhecimento das suas culturas –, desta forma, ampliar-se-ia ainda mais o léxico dos alunos.

O segundo relato, que também merece nosso destaque, diz respeito a uma atividade desenvolvida, por duas vezes, durante o primeiro e segundo módulo, com o uso de jogos. O site utilizado foi o “*epasatiempo.es*”, que traz passatempos eletrônicos e jogos *on-line* gratuitos, tendo como meta exercitar a mente do usuário, sendo este também o nosso objetivo, mas voltado especificamente para a aprendizagem de forma mais livre e dinâmica da língua espanhola. Os jogos escolhidos foram:

- *Jogo das diferenças* – os alunos deveriam buscar em duas imagens aparentemente idênticas, em um tempo específico, sete diferenças. Para tanto, seria necessário que eles se expressassem de forma rápida, já que o tempo estava sendo cronometrado. Também seria necessário que eles usassem diversas expressões para se fazerem entender ao apontar o que havia em uma imagem e faltava na outra;
- *Sopa de letras com imagens*⁴ – que também tinha um tempo estipulado para sua execução. Aqui, os alunos deveriam encontrar, em meio às dezenas de letras, as palavras correspondentes aos objetos por eles visualizados, que poderiam estar dispostas horizontal, vertical ou transversalmente. Para isso, seria necessário ter um bom conhecimento lexical da língua espanhola. Este jogo trazia ainda a possibilidade de exibir ao lado do objeto o seu nome, que poderia servir para facilitar o jogo ou ainda para a verificação dos acertos.

Os alunos demonstraram, nesta atividade, o mesmo entusiasmo e competitividade de quando estas são realizadas nas aulas presenciais, comentando,

3 el objetivo último e ideal de los aprendices de lengua es poder mantener una conversación, es decir, comunicarse, con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. Por esta razón, la meta de la clase de lenguas extranjeras debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónoma que pueda interaccionar eficazmente en el contexto sociocultural que le correspondan.

4 No site, o nome destes dois jogos são, respectivamente “Diferencias” e “Sopas con imagenes”.

inclusive, que o desejo de vencer a competição fez com que eles deixassem de lado o medo de se arriscar no idioma, expressando-se de forma bem mais rápida, livre, espontânea, fato que nos fez lembrar as seguintes palavras de Gómez (2008) sobre as características da oralidade:

as intervenções orais se caracterizam pelo pouco tempo disponível para pensar naquilo que se vai dizer e pela pressão psicológica dos interlocutores devido a esse pouquíssimo tempo e a impossibilidade de anular o que já foi dito, com as consequências que isso pode trazer⁵ (p.883).

Uma curiosidade: para esta prática era necessário dividir os alunos em dois grupos. E qual foi a solução encontrada para termos duas distintas equipes, já que não era possível realizar um sorteio ou mesmo o famoso par ou ímpar? Para tanto, a turma foi dividida em igual número e adotado o princípio da ordem alfabética dos nomes.

Em todo processo de ensino e aprendizagem, incluindo aí as línguas estrangeiras, é necessário colocar o aluno como centro do saber, dar-lhe a possibilidade de ser, de fato, protagonista do próprio conhecimento. Tendo em vista esses objetivos, foi pedido, aos alunos, como mais uma atividade do curso, que gravassem vídeos temáticos de no mínimo 2 minutos e máximo de 2,50 minutos. A eles foram sugeridos três temas, tendo em conta que estes devem ser propostos de acordo com cada nível dos estudantes: para os níveis iniciantes, temas concretos, ou seja, aqueles que façam referência à família, aos amigos, à própria cidade; já nos níveis avançados, temas que se refiram aos seus interesses pessoais ou a temas da atualidade (GELABERT, BUESO Y BENITÉZ *apud* GÓMEZ, p. 889). Foram eles:

- *Tema 1 – Livre*: o aluno poderia falar sobre um autor preferido, declamar um pequeno poema (significativo para ele), cantar trechos de uma canção, etc., mas era imprescindível que isso fosse feito em espanhol. Caso ele apresentasse algo que não fosse da sua autoria, cantar uma canção, por exemplo, antes ele precisaria explicar, no vídeo, o porquê da sua escolha;
- *Tema 2 – Fazer uma viagem virtual a algum país hispanofalante de sua preferência*, que ele desejasse conhecer, podendo incluir *tour* a museus, já que a maioria deles, devido à pandemia, tem disponibilizado esses tipos de acessos. O aluno poderia contar como foi essa visita, falar de alguns pontos turísticos e/ou mencionar expressões próprias dos falantes da região, explicando o significado;
- *Tema 3 – Minha maior recordação das festas de fim de ano*. Como estávamos no mês de novembro, perto do Natal e do Ano Novo, o aluno deveria relatar qual era a sua melhor ou mais forte recordação das festas de final de ano, sendo que a preferência recaía sobre alguma recordação natalina.

5 las intervenciones orales se caracterizan por el poco tiempo del que se dispone para pensar lo que se va a decir y por la presión psicológica de los interlocutores debida a esa premura de tiempo y a la imposibilidad de anular lo ya dicho, con las consecuencias que ello puede conllevar.

Os temas propostos também seguiram a linha teórica de Carl Rogers, na qual o conhecimento é mais bem assimilado pelo aluno dependendo da relevância do conteúdo ministrado e quando vinculados às suas vivências, e que este será mais bem apreendido quando a insatisfação do eu é reduzida ao mínimo (ROGERS *apud* PINHEIRO & BATISTA, p.8). Ainda, essa mesma perspectiva ao considerar que “a aprendizagem significativa é aquela que provoca alterações no comportamento do indivíduo, ou seja, através do envolvimento mútuo entre o conhecimento, sentimentos e expectativas pessoais” (PINHEIRO & BATISTA, p.8).

Apesar de relutantes a princípio, todos os alunos realizaram com maestria esta atividade. Foram apresentados vídeos musicais (mas antes, como solicitado, explicando o motivo de ter escolhido tal canção), falando de países, tais como, Peru, República Dominicana, Argentina, e também relatos de especiais momentos natalinos, um deles, no qual a família esteve toda reunida pela última vez, isso porque, no ano seguinte, faleceria a matriarca, dentre outras produções. Os resultados foram tão satisfatórios que em lugar de na aula seguinte socializar os vídeos e tecer comentários acerca dos problemas observados na estrutura da língua espanhola (o que foi feito individualmente, e por e-mail), o tempo da aula foi usado apenas para compartilhar e exaltar as produções, bem como para ouvir os comentários de quem os produziu a partir das sensações geradas pelo desafio de aparecer em um vídeo falando uma língua da qual ainda se era um recente aprendiz.

A atividade acima descrita – produção de vídeos – (de caráter mais individualista), junto às duas anteriormente apresentadas – entrevista a hispanofalantes e os jogos e passatempos – (de cunho mais interacionista), configuram-se como três exemplos, que além de trazer relevantes reflexões, aponta para as diferentes formas pelas quais se podem desenvolver atividades comunicativas numa aula de língua estrangeira, tendo com base a expressão oral:

quando se fala de expressão oral, tem-se em conta tanto aquelas situações comunicativas nas quais o falante atua sozinho, produzindo um discurso – por exemplo, ao pronunciar uma conferência, cantar ou deixar uma mensagem em uma secretaria eletrônica – como aquelas nas quais alternativamente atua como falante e ouvinte, situações nas quais não se pode negar que a interação se faz mais presente como acontece, por exemplo, em uma conversação, um debate ou uma entrevista de trabalho (GÓMEZ, p.880)⁶.

As experiências vivenciadas no *Curso de Conversación* demonstraram o quanto os alunos ainda se sentem inseguros quando precisam atuar sozinhos, diferentemente de que quando eles têm um interlocutor, muito embora, segundo relato dos próprios estudantes, o conhecimento adquirido é maior ao realizarem tarefas individuais.

Se, por um lado, são várias as facilidades e vantagens que a aula remota pode promover, por outro, o desenvolvimento de algumas atividades tornam-se um pouco mais difíceis de serem executadas, como, por exemplo, a realização de atividades coletivas, sempre importantes no processo de interação, no

6 Cuando se habla de expresión oral, se tienen en cuenta tanto aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante actúa sólo como tal, produciendo un discurso – por ejemplo, al pronunciar una conferencia, cantar o dejar un mensaje en un contestador automático -, como aquellas en las que alternativamente actúa como hablante y oyente, situaciones en las que no se puede negar que la interacción es más acusada como sucede, por ejemplo, en una conversación, un debate o una entrevista de trabajo.

compartilhamento de conhecimento e na troca de vivências entre os alunos. Na vida diária, a conversação e o diálogo são os textos orais mais comuns através dos quais se produz a comunicação.

Do ponto de vista da vida cotidiana, os processos interativos adquirem uma grande importância, pois a comunicação é central para o desenvolvimento psicológico, verbal, social, e inclusive cognitivo do ser humano. Além disso, a importância da interação reside também no fato de que o ser humano ocupa 80% do seu tempo na atividade comunicativa e, por sua vez, 75% desse tempo que o homem passa comunicando-se, o faz com o uso de habilidades orais, ou seja, escutando (45%) e falando (30%)⁷. (LLACH, 2006, p.1)

No ensino de línguas, a interação, o diálogo, a troca de experiências são elementos indispensáveis, sobretudo quando seu enfoque é comunicativo, mas, por conta da pandemia de covid-19, este precisou se readaptar, ter suas práticas ressignificadas. Muito embora a tecnologia tivesse contribuído para diminuir a distância entre professores e alunos, o ensino, nunca antes pensando em ser dado em todas as suas esferas e níveis de forma virtual, precisou passar por mudanças, e os professores não se furtaram a ir em busca delas. Muitos, inclusive, tiveram que aprender em poucos dias, durante as próprias práticas e contando com a ajuda dos próprios alunos, o que normalmente levariam meses, para que, assim, o conhecimento pudesse seguir o seu fluxo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o projeto de extensão *Curso de Conversación en Línea: estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de lengua española durante la pandemia*, teve seus objetivos plenamente alcançados e impactos avaliados positivamente, o que pode ser depreendido através dos dados expostos na sessão anterior deste relato. Os alunos participantes apresentaram, ao longo de todo o processo, os resultados que eram esperados e, em muitos casos, superaram até mesmo as expectativas, no que concerne aos seus próprios desempenhos individuais. O número de estudantes que começou o curso se manteve quase o mesmo, sem apresentar significativas desistências. Os poucos que abandonaram o fizeram por motivos de incompatibilidade com seus horários de trabalho, já que alguns exerciam atividades remuneradas que, no início da pandemia, passaram a ser realizadas através do *home office*, mas que, com o decorrer dos meses e com a flexibilização da quarentena, voltaram a ser exercidas presencialmente.

Cabe também relatar que o nível de envolvimento e a capacidade de aprendizado dos alunos foi ímpar. Acredita-se que a forma como as aulas foram conduzidas – sempre planejadas e discutidas através de reuniões frequentes entre as três professoras responsáveis por cada um dos três níveis do curso –, onde estes alunos eram, a todo o momento, estimulados a contribuir com indicações de textos, canções, vídeos, etc., foi um dos principais fatores que impulsionou o sucesso desta

7 Desde el punto de vista de la vida cotidiana, los procesos interactivos adquieren una gran importancia, pues la comunicación es central para el desarrollo psicológico, verbal, social, e incluso cognitivo del ser humano. Además, la importancia de la interacción radica también en el hecho de que el ser humano ocupa un 80% de su tiempo en la actividad comunicativa, y a su vez un 75% de ese tiempo que el hombre pasa comunicándose lo hace empleando destrezas orales, es decir escuchando (45%) y hablando (30%).

experiência inovadora para todos os que nelas estiveram envolvidos: professores e alunos. O que também não se imaginava era que os encontros semanais seriam, para alguns alunos, também uma espécie de terapia, dada a situação de medo e incertezas vividas no país, conforme relatos.

Considerando o momento de temor gerado pela pandemia de covid-19, podemos assegurar que os resultados foram muito mais positivos do que se esperava, tanto é que já se pensa em transformar o espaço do *Curso de Conversación*, hoje ministrado por nós, professores do curso de Letras/Espanhol, em um ambiente de qualificação para nossos discentes, tanto para aqueles que futuramente poderão ministrar as aulas, quanto para os que irão assisti-la em busca de aperfeiçoamento no idioma.

Os seis meses de aulas remotas também possibilitou-nos chegar à seguinte conclusão, além das muitas reflexões: aqueles que de início pensaram (e os que porventura ainda pensam) que a educação presencial no Brasil passou a sofrer sérias ameaças com a forte (mas necessária) presença do ensino virtual durante a pandemia, as situações vivenciadas e as experiências com elas obtidas através deste curso não nos leva nesta direção. Já não somos os mesmos, é certo, mas temos muito a avançar. O ensino remoto, se este for pensado como um direito igual a todos os cidadãos, ainda não é algo possível, mesmo porque, para que ele se torne uma realidade, será necessária uma grande revolução social e tecnológica, que deverá incluir, sobretudo, uma capacitação continuada de professores. Durante nossos encontros, era possível ver a dificuldade de acesso à internet por parte dos alunos (sobretudo aqueles residentes no interior do estado da Bahia), que, quase sempre, precisavam desativar as câmeras de seus aparelhos para não prejudicar ainda mais a qualidade da conexão. Sem contar que, nos dias de chuvas, ficavam todos ainda mais apreensivos porque sabiam que a *internet* pioraria. Até mesmo nós, professores, em alguns momentos, sofriamos algumas dessas mesmas dificuldades, como perda do sinal de internet, que nos fazia ter que entrar e sair várias vezes da sala de aula remota.

Por fim, cabe dizer que a motivação para a escrita deste relato tem a ver não apenas com o anseio de dar a conhecer este projeto de extensão ou mesmo expor as atividades nele desenvolvidas e os excelentes resultados obtidos, mas, sobretudo, pelo desejo de guardar na memória escrita esta importante e inesquecível experiência, especialmente por ter sido este, desde as últimas décadas, o momento em que o ensino presencial teve, pelas necessidades decorridas, que fazer uso em tão larga escala dos recursos tecnológicos para o exercício das atividades de forma remota. Ainda, mostrar que o educador, sempre e quando necessário for, é capaz de reinventar-se. Não resta dúvida de que, onde quer que haja um obstáculo a ser superado, uma batalha a ser vencida, ali estará um professor disposto a aprender para poder ensinar.

REFERÊNCIAS

BELTRÁN, María Alejandra Rángel; SÁNCHEZ, Marlon Julián Suárez. **Manual de conversación para el desarrollo de la competencia conversacional del español como lengua extranjera en el nivel a2**. Bucaramanga, 2018.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; MACIEL, Alexandra Sin. La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.2, 415-433, jul./dez.2007.

GARCÍA, Marta Higuera. **Internet en la enseñanza de español**. In.: Vademécum para formación de profesores. SGEL: Madrid, 2008. p.1061-1085.

GÓMEZ, Raquel Pinilla. **La expresión oral**. In.: Vademécum para formación de profesores. SGEL: Madrid, 2008. p.879-915.

IRAGUI, Jasone Cenoz. **El concepto de competencia comunicativa**. In.: Vademécum para formación de profesores. SGEL: Madrid, 2008.

LLACH, María Pilar Agustín. **La importancia de la lengua oral en la clase de ele: estudio preliminar de las creencias de los aprendices**. In.: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, 2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 161-174.

LÁZARO, Olga Juan. **Aprender español a través de internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje**. In.: Vademécum para formación de profesores. SGEL: Madrid, 2008. p.1087-1106.

MANCERA, Ana María Cestero. **Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras**. Arco Libros: Madrid, 2005.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v.23, n.126, set.-out., 1995, p.24-26.
NÓS POR NÓS. <https://portal.uneb.br/noticias/2020/08/20/nos-por-nos-uneb-consulta-comunidade-academica-para-construir-proposicoes-para-conducao-das-atividades-durante-pandemia/> acesso: em 24 de set 2020.

PINHEIRO, Marlene N. & BATISTA, Eraldo. *O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers*. **Revista Psicologia & Saberes**. ISSN 2316-1124, v.7, n.8, 2018.

REATTO, Diogo; BISSACO, Cristiane M. O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**, Ano 04, n.7, 2º semestre 2007. Artigo disponível em: <http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf>. Acesso em: 10 out.2010.

REZENDE, Flávia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.02, n.1, Belo Horizonte, 2002, p.75-98.

CUENTOS HISPANOAMERICANOS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Raimundo Nonato de Lima e Silva Filho**
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza*

RESUMEN

Este artículo versará sobre el uso de cuentos hispanoamericanos para la mejoría del aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera, teniendo en cuenta las variedades hispanoamericanas, visto que parece ser significativo que los alumnos tengan un abanico lexical que no esté centrado exclusivamente en la variedad peninsular. El objetivo central de este trabajo es desarrollar actividades con cuentos para que los estudiantes puedan ponerse en contacto con léxico perteneciente a las variedades del español de Hispanoamérica y, con eso, que sean capaces de comunicarse en contextos reales de habla. Ahora bien, se utilizan las definiciones de Morelo (2008) para el trabajo con el léxico en las clases, además de Cabezuelo (2005) y Arroyave (2004), pues son teóricos que fundamentan el trabajo con el vocabulario y la oralidad en propuestas modernas. Se utiliza la división de las zonas dialectales de Henrique Ureñas (1921), donde se agrupan los países de acuerdo con sus variedades lingüísticas y lexicales. Se utiliza, también, un conjunto de cuentos del libro Cuentos breves latinoamericanos de varios autores, y, luego, hay las propuestas de actividades que involucran el léxico, la interpretación y la participación de los estudiantes en estas actividades. Para el precalentamiento, se hace uso de imágenes, videos y otros textos que sirven de base para la expresión oral a lo largo de la aplicación de las propuestas de actividades sugeridas en este artículo.

Palabras-clave: Lengua española, léxico, variedades hispanoamericanas, oralidad.

RESUMO

Este artigo tratará do uso de contos hispano-americanos para a melhoria da aprendizagem do léxico do espanhol como língua estrangeira, levando em consideração as variedades hispano-americanas, pois acredita-se ser significativo que os alunos tenham uma amplitude lexical que vai além do espanhol peninsular. O objetivo principal deste trabalho é desenvolver atividades com contos para que os alunos possam ter contato com o léxico pertencente às variedades do espanhol da hispano-américa e, com isso, possam ter suas habilidades de comunicação em contextos reais de fala. Para isso, utilizar-se-á as definições de Morelo (2008) para o trabalho com o léxico nas aulas, além de Cabezuelo (2005) e Arroyave (2004), por serem teóricos que fundamentam o trabalho com o vocabulário e a oralidade em propostas modernas. Utiliza-se a divisão de zonas dialetais de Henrique Ureñas (1921), onde os países são agrupados de acordo com suas variedades linguísticas e lexicais. Apresenta-se, também, um conjunto de contos do livro Cuentos breves

** Cursa Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras na Universidade Federal do Ceará, é graduado em Letras/Espanhol (Licenciatura Plena) pela mesma Universidade. Atualmente é professor de Laboratório de Produção Textual do Colégio Menino Jesus. E-mail: raymundofilho@hotmail.com

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

latinoamericanos de diversos autores, e a seguir far-se-á propostas de atividades que envolvam vocabulário, interpretação e participação dos alunos nessas atividades. Para a pré-atividade, faz-se uso de imagens, vídeos e outros textos que servem de base para a expressão oral ao longo da aplicação das atividades propostas sugeridas neste artigo.

Palavras-chave: língua espanhola, léxico, variedades hispano-americanas, oralidade.

Fecha de sumisión: 23/10/2020

Fecha de aprobación: 03/11/2020

1 INTRODUCCIÓN

Cuando los alumnos deciden estudiar una lengua extranjera creen que aprenderán de todo, principalmente el habla, la pronunciación correcta y todo el léxico que dicha lengua posee. Asimismo, hay una serie de conocimientos relacionados a la cultura que los aprendices deben saber manejar para comunicarse de manera exitosa.

Sin embargo, el tratamiento que se suele dar al componente lexical en las clases de español como lengua extranjera, sea en cursos libres, escuelas o aun en el nivel superior parece estar lejos de satisfacer las necesidades del alumnado, quedándose, no pocas veces, relegados a un segundo plano. Es como si los alumnos pudieran aprender todo el léxico necesario para entablar conversación de modo automático, sin ninguna o poca necesidad de un trabajo sistemático y continuo de este importante componente. Este posible fallo en la enseñanza del componente lexical acaba por impactar directamente en la capacidad de comunicarse de forma escrita u oral, de ahí nuestra principal motivación para emprender este estudio.

Otro aspecto de la enseñanza de español que parece no tener la atención necesaria dice respecto al trabajo con el componente cultural. Se suele trabajar de modo limitado los aspectos de la cultura con mayúscula (arte, arquitectura, literatura, etc) y de la cultura con minúscula (comportamientos, costumbres, etc.). Esto puede justificarse porque exige un conocimiento específico y profundizado por parte del profesorado o aun por fallos en su formación académica.

Ahora bien, en ese estudio, tratamos de unir esos dos importantes componentes, el léxico y la cultura, a fin de permitir que los alumnos puedan alcanzar más efectivamente lo que parece ser su objetivo primero: comunicarse de forma oral en lengua española. La oralidad suele ser lo que definitivamente atestigua el legítimo dominio de una lengua extranjera, de modo que fortalecer el dominio del léxico y de la cultura podrá impactar positivamente el dominio de la oralidad.

La cultura constituye un universo bastante amplio, así que decantamos por la literatura como puente de aproximación cultural. Sin embargo, la literatura, de por sí, también sigue siendo toda un universo, por lo que pensamos que, en razón del poco tiempo de clase, el género literario más rentable para la enseñanza del léxico y consecuentemente del tratamiento de la oralidad sería el cuento.

Así, vamos a reflexionar sobre el uso de cuentos hispanoamericanos como herramienta para el trabajo con la lengua española y para la realización de actividades con léxico e interacción oral, ya que uno de los retos de los profesores es integrar los conocimientos lingüísticos y literarios de modo a facilitar los procesos de adquisición y de aprendizaje de la lengua española, dejando clara las

posibilidades de uso de la lengua cuando llegue el momento de enfrentarse con una sala de clase. El objetivo principal es desarrollar actividades con cuentos para que los estudiantes puedan ponerse en contacto con léxico perteneciente a las variedades del español de Hispanoamérica y con eso que sean capaces de tener su capacidad de comunicación en contextos reales de habla aumentada.

Generalmente, se suele ver en las clases cuentos destinados a niños, pero hoy el interés de los mayores por ese género textual ha alcanzado números significativos para el estudio de la literatura y de lenguas extranjeras. De ese modo, nos parece importante decir que el estudio propuesto tiene como fundamentación el uso de textos como los cuentos para que el estudiante pueda desarrollar sus capacidades de comunicación en contextos reales de uso de la lengua meta.

Para nosotros, es particularmente importante establecer puentes entre lengua y literatura, teniendo en cuenta las posibilidades que el texto literario aporta para la adquisición y para el aprendizaje de innúmeros elementos de la lengua, desde estructuras lingüísticas, conocimientos socioculturales y, lo que a nosotros nos interesa especialmente, la diversidad lexical.

Ahora bien, ¿de qué forma los cuentos hispanoamericanos ayudan a mejorar el habla y a adquirir un abanico lexical que contemple las variedades del español?, ¿qué tipo de abordaje podemos dar al género cuento para que este facilite la adquisición del léxico por los alumnos?

Intentaremos dar respuesta a estas preguntas a través de una reflexión teórica y a través de sugerencias de actividades con el cuento que permitan el desarrollo del componente lexical, así como una mejor preparación para que los alumnos de semestres iniciales consigan mantener una interacción oral exitosa.

El artículo va a estructurarse con un aporte sobre el estudio con cuentos, la importancia de la oralidad y del léxico para el aprendizaje de una lengua extranjera, los criterios de elección de los cuentos, la metodología de trabajo que vamos a utilizar, así como la presentación de algunas propuestas de actividades y, finalmente, las conclusiones.

2 LA IMPORTANCIA DEL CUENTO PARA EL APRENDIZAJE DE E/LE

El término “cuento”, en el diccionario de la RAE es definido como: “Narración breve de ficción” y “Relato, generalmente indiscreto, de un suceso”. Así, se puede considerar el cuento como una pequeña narración de carácter ficticio donde los protagonistas son un grupo pequeño de personajes y que, normalmente, tienen una historia y cierre muy sencillos. Por eso, creemos que despertará el interés de los alumnos cuando se presente el trabajo.

Baquero Goyanes (1945) señala que el cuento, muchas veces, provoca sensaciones iguales a una lectura de ciertas poesías líricas. Eso tiene que ver con el tono que el autor utiliza al escribir una historia y el modo como los lectores la leen. Además, en su intento de definir que es un cuento literario, nos dice que ese género textual expresa un tipo especial de emoción que se asemeja a la novela, pero que se diferencian por la técnica e intención.

Los cuentos son una herramienta muy importante para los estudiantes de español como lengua extranjera porque, además de formar parte de la literatura hispánica, despiertan una curiosidad para que ellos lean de forma a comprender lo que está siendo expuesto en el texto a través de su lectura, interpretación literal o metafórica y las ideas del autor. Incluso pueden hacer una relación o establecer un contraste con la idea original de quien escribió el cuento y sus concepciones

personales.

Cortázar (1981) distinguía tres elementos fundamentales en la definición del cuento como texto literario: **la significación**, que se relaciona al tema elegido por el autor; **la intensidad**, o la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias para que el cuento no se quede muy largo; y **la tensión**, que es la manera como el autor nos acerca al relato. Para los lectores, esos puntos son fundamentales a la hora de leer e interpretar un cuento, principalmente en lo que dice respecto al léxico.

La lectura en lengua extranjera es fundamental para la adquisición del léxico, pues es en la interpretación de textos que el alumno pasa a reflexionar y a emitir opiniones sobre temas generales en su vivencia con la lengua meta. Por lo tanto, la literatura resulta muy importante para promover el desarrollo cognoscitivo del estudiante, pues estimula su pensamiento, creatividad, facilita el aprendizaje, la lectura, la escritura y mejora el hábito lector.

Resulta para los estudiantes que ellos sepan separar durante sus estudios lo que se puede aprovechar para la práctica de oralidad durante el proceso comunicativo, lo que pueden adaptar y lo que no se puede utilizar en determinados contextos de hablas o con sus interlocutores. De este modo, es posible que la eficiencia durante la comunicación se concluya de manera eficaz.

Además de eso, los cuentos, como destaca Martínez (2006), permiten conocer [...] la sinonimia y la polisemia, facilitan la adquisición de familias léxicas, campos semánticos, léxico específico, etc., que es nuestro enfoque, y potencian la motivación del grupo al no saber de antemano la tarea o actividad que se va a realizar en clase.

Por esa razón, creemos que es bastante relevante investigar las posibilidades de uso del cuento para el trabajo con el léxico, además de proponer actividades que puedan contemplar la interferencia del léxico de la lengua materna en la lengua española de modo a evitar el uso del “portuñol”. Asimismo, las actividades prevén el trabajo con sinónimos o conceptos de modo a auxiliar la comprensión durante la lectura del cuento y posteriormente conferir a los estudiantes un arsenal léxico que les permita interactuar oralmente de forma adecuada y placentera.

Es importante poner de relieve que el cuento no sirve únicamente como herramienta para el trabajo con el léxico y con la oralidad, ya que, en tesis, otros géneros textuales podrían ejercer este papel, incluso géneros del universo no literario. Decantamos por la utilización del cuento por sus funciones socio-interaccionales porque en él podemos atestiguar el comportamiento humano, las interacciones, por su verosimilitud, es decir, el cuento se trata de un género textual auténtico, producido por un nativo para otros nativos que, de pronto, reconocerán estructuras de la lengua, sus efectos de sentido, su cultura, sus costumbres, su idiosincrasia. De ese modo, el cuento funciona como un arma de doble filo, por un lado permite al alumnado acercarse a elementos lingüísticos importantísimos para la adquisición de la lengua española y por otro lado permite a los alumnos presenciar una forma única de expresión de un pueblo y de su idiosincrasia.

3 EL TRABAJO CON EL LÉXICO EN E/LE Y SUS POSIBILIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERACCIÓN ORAL

Para la elaboración de este artículo, buscamos entender el enfoque comunicativo, pues el léxico que el alumno aprende se utilizará a la hora que él se

comunique con otras personas, en lengua extranjera. Para eso, destacamos Larsen-Freeman (2000, p. 125) que recoge algunos principios del enfoque comunicativo, basándose en contextos y conocimientos previos del aprendiente de lengua extranjera:

- Cada vez que sea posible se debe introducir la lengua extranjera como se utiliza en un contexto real.
- Ser capaz de averiguar la intención del hablante es parte de ser comunicativamente competente.
- Los estudiantes deben trabajar con el lenguaje a nivel del discurso. Deben aprender sobre la cohesión, la coherencia y sobre las propiedades del lenguaje.
- Se hace énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción, por eso una de las principales responsabilidades de los maestros es establecer situaciones que faciliten la comunicación.
- Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula. Por eso se intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades fuera de ella.
- La interacción comunicativa fomenta las relaciones de cooperación entre los estudiantes. Se da a los estudiantes la oportunidad de trabajar en la negociación del significado.
- En la comunicación, un niño puede elegir no sólo acerca de qué decir, sino cómo decirlo.
- La gramática y el vocabulario que los alumnos aprendan derivan de la función, el contexto situacional y el papel de los interlocutores.
- Los niños deben tener la oportunidad de escuchar la lengua como se utiliza en la comunicación real. Para ello, pueden ser entrenados en estrategias de mejorar su comprensión.

En lo que dice respecto al léxico, García (2005) propone que es evidente que la metodología aplicada en la enseñanza del léxico debe basarse en los principios lingüísticos, cognitivos y psicológicos que fundamentan la competencia léxica y la planificación que el profesor desarrolla en el aula debe tomar en consideración dicha propuesta epistemológica y, por ello, debe seleccionar el tipo de unidades léxicas más adecuadas para desarrollar cada uno de los subcomponentes integrantes de la competencia léxica: palabras, colocaciones, locuciones, pemiias, rutinas, etc.

Según Sastre y Villán (2007): “Comunicación significa convivencia, comunión y se manifiesta principalmente mediante el lenguaje oral o escrito. Y entre estos dos tipos, la comunicación oral (y su recepción) es la reina, usual protagonista de nuestras risas, llantos o desvelos”. Así, la oralidad es puesta, juntamente al léxico, como el eje que construye las propuestas de este artículo, pues la comunicación de los alumnos se desarrollará de acuerdo con sus capacidades de interacción, situaciones comunicativas y con el léxico que él posea.

Eso se lleva a cabo juntamente con el aprendizaje de la gramática, del vocabulario de la lengua española y de las funciones comunicativas. Por eso es de

suma importancia la motivación de los alumnos y el involucro del profesor a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Molero (2008) propone algunos puntos para la enseñanza del léxico en clases de lenguas extranjeras. Vamos a destacar solamente los que tienen fundamentación en la propuesta de este artículo:

- Características que deben tener los ejercicios de léxico que llevemos al aula:
 - I. Ejercicios que vayan dirigidos a trabajar los mismos lexemas¹ nuevos desde diferentes destrezas.
 - II. No trabajar un número de lexemas nuevos muy amplio ya que será imposible de asimilar por los estudiantes.
 - III. Ejercicios donde unamos esos lexemas nuevos con sus correspondientes adjetivos, verbos o sustantivos formando colocaciones léxicas. Es decir, no practicar unidades aisladas sino siempre en combinación.
 - IV. No dejar a un lado las estructuras idiosincrásicas de la lengua tales como giros, modismos, refranes, etc.
 - V. Llevar al aula ejercicios léxicos siempre contextualizados, es decir, textos reales sacados de la vida diaria, anuncios publicitarios, carteles etc. donde el estudiante tenga claro el uso de esas unidades léxicas en contexto.
 - VI. Ejercicios donde pongamos de relieve y acentuemos esas colocaciones que son diferentes en la lengua materna de nuestros estudiantes y la lengua meta y que pueden dar origen a transferencias negativas.

Las propuestas de Morelo (2008) para el trabajo con el léxico son puntos importantes para el desarrollo de las actividades a que se propone el profesor para la enseñanza del vocabulario y sus diversos contextos. Hay que llevar en cuenta que los alumnos necesitan trabar contactos con las diferentes maneras de aprendizaje para que el proceso no resulte aburrido y para que haya motivación e interés de cada uno a lo largo de éste.

En el proceso de aprendizaje, el desarrollo de la competencia comunicativa se ha convertido en uno de los objetivos primordiales de las clases de lenguas extranjeras. El vital papel que la destreza oral trae en el desarrollo y utilización de esa competencia comunicativa se refleja en el tratamiento y atención que la expresión y comprensión orales tienen en los procesos de instrucción y desarrollo individual del aprendiente.

Cabezuelo (2005) apunta que a pesar del prestigio general y tradicionalmente atribuido a la lengua escrita, en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto profesores cuanto alumnos conceden más foco a la lengua oral que a la escrita. Por un lado, la mayoría del tiempo de clase ocurre de manera oral y algunas puntuales veces para aclaraciones de contenidos o de otros puntos relevantes se escribe en la pizarra, es decir, la comunicación entre profesores y alumnos es mayoritariamente oral. Por otro lado, para los propios estudiantes, la lengua oral, es decir el hablar y el escuchar, son los puntos básicos de su desarrollo lingüístico en la lengua meta, como ellos mismos admiten y ponen de relieve en el proceso comunicativo.

Según Arroyave (2004), los seres humanos ya poseen la rama lingüística en el cerebro, pero es necesario actividades e interacciones sociales que ayuden a desarrollar esas características:

1 Según la RAE, lexema es la unidad mínima con significado léxico que no presenta morfemas gramaticales; p. ej., *sol*, o que, poseyéndolos, prescinde de ellos por un proceso de segmentación; p. ej., *terr*, en *enterráis*.

La oralidad está siempre presente en la vida humana ya que nuestro discurso es hablado en el cerebro; se aprende a hablar antes de aprender a escribir; por ello, todo ser humano inicia su ser social dentro de la mediación social. La expresión oral es capaz y casi siempre ha existido sin la presencia de las otras formas de mediación. (p.15-16).

Tras la reflexión teórica sobre el uso del léxico en las clases de E/LE, así como los beneficios de este trabajo para el desarrollo de la oralidad en los semestres iniciales, es importante poner de relieve la metodología que se pretende utilizar para desarrollar actividades con cuentos hispanoamericanos que tengan como eje vertebrador el trabajo con el léxico y sus desdoblamientos para el desarrollo de la interacción oral para los semestres iniciales.

4 METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo, es preferible la elección de alumnos de semestres iniciales, pues no nos parece extremadamente necesario hacerlo con alumnos de semestres finales, ya que suponemos que ellos han trabado contacto con las estructuras y con muchos aspectos de las variedades de la lengua española a lo largo de sus estudios, investigación e inmersión con nativos o países que tienen el español como lengua materna.

La elección de los cuentos se basó en la separación de tres de las cinco zonas dialectales según Ureñas (1921, p. 107), con excepción de las de España:

Provisionalmente me arriesgo a distinguir en la América española *cinco zonas principales*: **primera**, la que comprende las regiones bilingües del sur y sudoeste de los Estados Unidos, México y las repúblicas de la América Central; **segunda**, las tres Antillas españolas (Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana, la antigua parte española de Santo Domingo), la costa y los llanos de Venezuela y probablemente la porción septentrional de Colombia; **tercera**, la región andina de Venezuela, el interior y la costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el Norte de Chile; **cuarta**, la mayor parte de Chile; **quinta**, la Argentina, el Uruguay, el Paraguay y tal vez parte del Sudeste de Bolivia. El carácter de cada una de las cinco zonas se debe a la proximidad geográfica de las regiones que las componen, los lazos políticos y culturales que las unieron durante dominación española y el contacto con una lengua indígena principal (1 – náhuatl; 2 – lucayo, 3 – quéchua, 4 – araucano y 5 – guaraní). **El elemento distintivo entre dichas zonas está, sobre todo, en el vocabulario;** en el aspecto fonético, ninguna zona me parece completamente uniforme. (Grifo nuestro)

Es posible que los alumnos tengan contacto con textos de todas las zonas a lo largo de su formación de E/LE. Los cuentos elegidos para el presente artículo se encajan en 3 zonas, según Ureñas, que contemplan los siguientes países: Uruguay, Costa Rica y Colombia.

Para la aplicación de las actividades aquí propuestas, hemos planteado trabajar con las nuevas tecnologías y con el incentivo de los factores cognitivos de los estudiantes. Eso está presente, por ejemplo, en trabajar con videos de YouTube, imágenes que ayuden en la reflexión de los alumnos, todo basado en la narración de los cuentos y con la construcción del sentido propuesto en cada una de las actividades.

Así, ponemos de relieve el enfoque comunicativo con sus tres fases: presentación, donde se puede presentar el tema; calentamiento, eso es para que el alumno pueda acercarse al tema propuesto en cada actividad; comprensión y expresión, aquí es el apartado donde el alumno va a leer el texto, comprender el vocabulario y luego contestar a las preguntas propuestas al final de las actividades.

Para ese trabajo, elegimos utilizar cuentos extraídos del libro *Cuentos Breves Latinoamericanos*, un conjunto de cuentos de varios autores divididos por países, de donde podemos seleccionar los textos con los cuales el trabajo se desarrollará.

Partiendo de la división de Ureñas, fue posible la elección de los países con los cuales sería posible la aplicación de esas propuestas. Además de eso, elegimos cuentos que pudiesen ayudar en el trabajo propuesto, teniendo en cuenta el vocabulario presente en el texto, el nivel de comprensión y el léxico utilizado para la construcción de sentidos.

Cuadro 1: CUENTOS UTILIZADOS EN ESTE ARTÍCULO

CUENTO/AUTOR	PAÍS	TEMA	AÑO
<i>Punto Final</i> , Cristina Peri Rossi	Uruguay	Las relaciones	1988
<i>Microcosmos III</i> , Rodrigo Soto	Costa Rica	Los partidos de fútbol	1983
<i>El violinista y el verdugo</i> , Fernando Ayala Poved	Colombia	La música	1986

Fuente: Elaborado por los autores

A continuación presentaremos las propuestas que tienen como eje vertebrador el uso de cuentos hispanoamericanos para el trabajo con la ampliación del léxico y con la mejoría de la competencia oral.

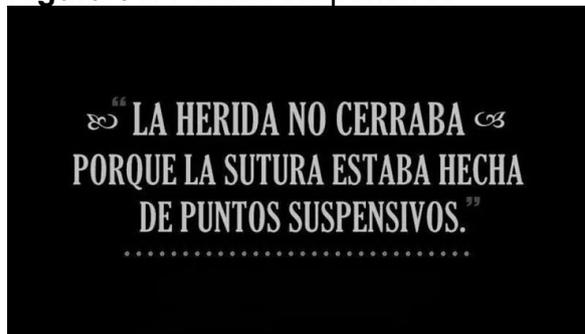
5 PROPUESTAS DE ACTIVIDAD CON CUENTOS HISPANOAMERICANOS

Actividad 01

CUENTO: *Punto Final*, Uruguay

1^{er} MOMENTO: Exponer las diapositivas abajo con las frases para que los alumnos puedan acercarse al tema propuesto por el cuento indicado. Mientras miran las frases, incentivarlos a hacer una interpretación semántica.

Figura 01: Puntos suspensivos



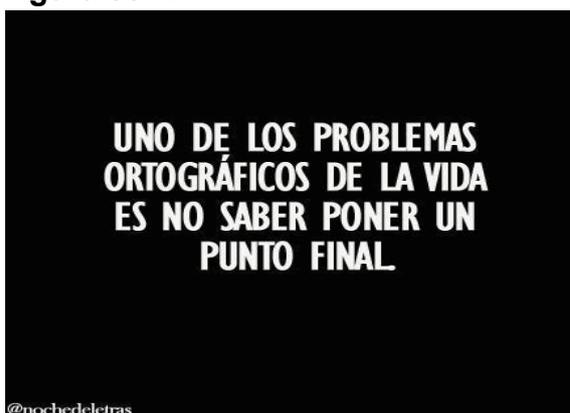
Fuente: <https://lamenteesmaravillosa.com/peor-error-ortografico-no-saber-poner-punto-final>

Figura 02: Las muchas comas



Fuente: <https://lamenteesmaravillosa.com/peor-error-ortografico-no-saber-poner-punto-final>

Figura 03: La incertidumbre



Fuente: <https://br.pinterest.com/pin/397794579557827102/>

Figura 04: Punto con tinta indeleble



Fuente: <https://www.pinterest.se/pin/478648266620853560/>

Figura 05: La coma y el punto



Fuente: <https://br.pinterest.com/pin/269090146459531216/>

Figura 06: Los puntos suspensivos



Fuente: <https://br.pinterest.com/pin/295337688036121836/>

2º MOMENTO: Escribir en la pizarra el título del cuento (*Punto Final*) y pedir a los alumnos que hagan inferencias sobre estas dos palabras en distintos contextos.

3º MOMENTO: Distribuir el cuento y pedir a ellos que hagan una lectura silenciosa para que puedan conocer el vocabulario y la narrativa de manera completa.

4º MOMENTO: Lectura en voz alta (pedir a algunos alumnos que lean un trozo del cuento), discutiendo y haciendo inferencias del vocabulario.

5º MOMENTO: Intermediar, a través de las siguientes preguntas, una discusión entre los alumnos para que ellos puedan posicionarse oralmente:

- ¿Ya tuvisteis que utilizar un punto final en tu vida? ¿En qué momento?
- ¿En cuales momentos de la vida es fundamental que se ponga un punto final?
- ¿Crees que poner un punto final va a traer dolor? ¿Por qué?

Con esta actividad, se espera que el alumno pueda poner en práctica su oralidad y, además de eso, pueda reflejar sobre las distintas metáforas que el punto

final puede traer a la vida de las personas. Los sentidos de las frases y de las palabras que forman parte del español de Uruguay pueden ser entendidos por los alumnos con la intermediación del profesor a la hora de la lectura y discusión de los sentidos presentes en el cuento. Como ejemplo, abajo sigue una tabla con algunas palabras del vocabulario presente en el texto y, a la derecha, traducidas al portugués. El orden sigue como aparecen en el cuento:

Cuadro 02: Léxico del cuento uruguayo

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Defraudes	Decepciones
Briznas	Filetes
Venturosos	Afortunados
Dichosos	Realizados
Dicha	Felicidade
Cajones	Gavetas
Desdicha	Desgraça
Eslabones	Laços, elos
Resquemor	Ressentimento
Malsano	Insalubre
Tiñe	Pinta, tinge
Reprocha	Censura, acusa
Reproche	Acusação
Destiempo	Fora de hora, qualquer momento

Fuente: Elaborado por el autor

Se ha recogido esta lista de palabras porque creemos que son de naturaleza opaca y pueden generar dificultades de comprensión. Se establece la diferencia entre vocabulario transparente como siendo aquel que presenta forma y significado similar entre dos lenguas distintas y vocabulario opaco o no transparente aquel que teniendo forma distinta puede generar mayor dificultad de acceso de significado entre dos lenguas extranjeras.

Ahora bien, como hemos justificado anteriormente el trabajo con el léxico en los niveles iniciales es de fundamental importancia para que los aprendices puedan llegar a los niveles de comprensión profunda y crítico reflexivo, lo que les permite aún adquirir/aprender un amplio abanico lexical que les ayudará a la hora de comunicarse de forma oral en lengua española.

A fin de ilustrar nuestras creencias de que el cuento puede funcionar como una importante herramienta para el trabajo con el léxico y con la oralidad en los semestres iniciales, presentaremos a seguir la actividad 02.

Actividad 02

CUENTO: *Microcosmos III*, Costa Rica

1^{er} MOMENTO: Preguntar a los alumnos la importancia del fútbol para el desarrollo de una cultura, medio de interacción social y para la práctica de habilidades físicas y motoras de los seres humanos, además de ser una actividad física para el mantenimiento de la salud.

2º MOMENTO: A través de diapositivas se expondrán las siguientes noticias e imágenes de peleas entre hinchas durante o después de partidos de fútbol:

Noticia 01:

PELEAS ENTRE ALEMANES Y UCRANIANOS EN LA EUROCOPA 2016

En las horas previas al partido de la Euro 2016 entre Alemania y Ucrania, se han producido enfrentamientos entre aficionados de ambos equipos por las calles.

Figura 07: Torcedores pelean en un partido de fútbol



Fuente: <http://www.estadio.ec/articulo/las-6-peores-peleas-entre-hinchadas>

Noticia 02:

EUROCOPA 2016 ANTES DEL PARTIDO ENTRE INGLATERRA Y RUSIA
Un aficionado inglés entre la vida y la muerte tras una pelea con rusos.

Figura 08: Jugadores pelean en disputa



Fuente: <http://www.estadio.ec/articulo/las-6-peores-peleas-entre-hinchadas>

3er MOMENTO: Lectura silenciosa del cuento *Microcosmos III* del autor costarricense Rodrigo Soto.

4º MOMENTO: Lectura colectiva del cuento trabajado (pedir a algunos alumnos que lean un trozo del cuento), discutiendo y haciendo inferencias del vocabulario. Adelante, se expone una tabla con el vocabulario presente en el cuento que creemos que puede generar dudas de comprensión de la narración.

Cuadro 03: Léxico del cuento costarricense

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Autos	Carros
Carro	Carro
Consignas	Escritas
Enronquecer	Enrouquecer
Cerca	Próximo
Encajó	Encaixou
Techo	Teto
Equipo	Time
Cerdo	Porco
Puñetazo	Soco
Megáfonos	Megafones

Fuente: Elaborado por los autores

5º MOMENTO: Al final de la lectura de comprensión, es importante que los alumnos sean capaces de reflejar sobre las siguientes cuestiones:

- Lo que causa dicha pelea entre los clubes;
- Lo que debe hacerse para que eso no ocurra y no cause daños a las personas que les gusta el fútbol de manera sana;
- La relación que se puede hacer entre las peleas entre los clubes de Europa, por ejemplo, y las que pasan en Brasil y en Hispanoamérica cuando hay una disputa entre equipos clásicos de fútbol.

Actividad 03

CUENTO: *El violinista y el verdugo*, Colombia

1er MOMENTO: Para empezar esta actividad, es interesante que los alumnos miren las imágenes que siguen de algunos instrumentos musicales para que puedan hablar de sus gustos musicales bien como para que sus colegas de clase sepan si hay alguien que toque algún instrumento. Se puede hablar también sobre los distintos ritmos que hay en los países que hablan español.

Figura 9: El piano



Fuente:

<https://www.normans.co.uk/product/axus-d2-digital-piano-with-bench-black>

Figura 10: La guitarra



Fuente:

<http://www.ignicaodigital.com.br/professor-de-guitarra-aplicou-formula-de-lancamento/>

Figura 11: La flauta



Fuente: <http://www.historiadetudo.com/flauta>

Figura 12: El violín



Fuente: <http://centrosuzukiindaiatuba.com/>

2º MOMENTO: Preguntar a los alumnos lo que sugiere el título del cuento *El violinista y el verdugo*, tras el habla de todos sobre los instrumentos musicales. Si el alumno no conoce la palabra **verdugo**, el profesor podrá hacer inferencias para que se pueda relacionar las dos palabras que nombra el título, pero es interesante que no diga de inmediato su significado.

3º MOMENTO: Después de las inferencias sobre el título del cuento, hacer la lectura en voz alta (pedir a algunos alumnos que lean un trozo del cuento), discutiendo y haciendo inferencias del vocabulario. Abajo, sigue una tabla con el vocabulario presente en el cuento que creemos que puede generar dudas de comprensión durante la lectura del cuento.

Cuadro 04: Léxico del cuento colombiano

ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Castillo	Castelo
Recámara	Tambor da arma de fogo
Golpe de sombra	Golpe rápido
Verdugo	Pessoa que executa pena de morte
Saldrá	Sairá
Llenó	Encheu
Cejijunta	Pessoa de sobrancelhas muito juntas
Camastro	Cama simples
Ventana	Janela
Rejas	Ciscadores
Hierro	Ferro
Silbar	Apitar, assobiar
Evocaba	Chamava
Niñez	Infância
Oscuridad	Escuridão
Se marchó	Se foi

Fuente: Elaborado por los autores

4º MOMENTO: Al final de la lectura del cuento y de la discusión del vocabulario, el profesor pedirá a los alumnos que contesten individualmente a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentimiento tienes cuando escuchas a algún instrumento musical?

- ¿Se pudieras tocar a algún instrumento musical, cuál elegirías?
- ¿Qué piensas sobre la actitud inicial del sargento Ordax? ¿Y el final?

Este cuento remite a los sentimientos cuando se escucha a algún instrumento musical o a una canción. El trabajo propuesto tiene la idea de evocar distintos pensamientos en los alumnos que tienen una buena sensibilidad o no para las varias emociones que el toque de los instrumentos o de los distintos ritmos pueden causar a las personas, incluso para aquellos que no consiguen posicionarse sobre determinadas sensaciones.

6 CONCLUSIÓN

Por un lado, los cuentos son un ejemplo para el trabajo con la imaginación y con la fantasía, y por otro, la lengua es un instrumento para desarrollar estas cualidades tan importantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La imaginación y la fantasía forman parte de la inteligencia del ser humano y esta es una razón por la que deben entrar en la universidad. Las clases de lenguas son las más apropiadas para fomentar y desarrollar estas cualidades, ya que la práctica de lectura, de las variedades lexicales así como la oralidad de los alumnos son algo de suma importancia en el proceso individual.

El alumno que lee un cuento, interpreta el léxico, busca su sentido en el texto y se esfuerza en comprenderlo, realizando una actividad de descodificación lingüística y semiológica en todos los niveles individuales y colectivos, identificando los sonidos, localizando las palabras, estableciendo una relación de analogía entre ellas, precisando el campo de un significante, de un significado y de un sinónimo, antónimo, etc., interpretando las múltiples hablas del autor del texto, el tono y las modulaciones de la voz, las puntuaciones, las miradas, las interpretaciones, etc.

La imaginación y la creatividad son fundamentales para que uno pueda sumergirse en la historia y vivirla. El alumno que lee un cuento, necesita un buen dominio lingüístico, la suficiente comprensión escrita para captar todos los matices del nivel textual, un buen vocabulario y conocimiento de las relaciones semánticas, un buen conocimiento de los signos de puntuación que le permitirá distribuir las pausas, atribuir la voz a los personajes, y para que pueda llegar a su interpretación final del texto.

El carácter propuesto en este artículo, o sea, las actividades que se pueden realizar con los cuentos en las clases de idiomas extranjeros, conlleva la ventaja de aumentar la motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que daría como resultado un posible mejor rendimiento académico de los alumnos y un gran abanico de palabras para que ellos pudieran utilizar a lo largo de su vida, profundizando el aprendizaje de la lengua española.

Adquirir la competencia léxica significa dominar palabras específicas (sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones, entre otras). Sin embargo, no basta conocerlas, se hace necesario también saber utilizarlas con sus significados específicos cuando se necesite dentro de los contextos situacionales que aparezcan discursivamente.

Cuando se presenta el léxico, se debe tener en cuenta que las palabras se componen de forma, es decir, de cómo se pronuncian y se escriben, y de concepto de lo que significan. La forma se puede comprobar con la escritura y la pronunciación mientras que el significado, donde reside el mayor fracaso de los estudiantes, pues muchas veces se utiliza una interpretación equivocada, una

ilustración confusa o unos ejemplos poco precisos. Se piensa que porque se lo ha explicado, los alumnos lo han entendido.

Con relación a la oralidad, la lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas y aprendizaje individual, ya sea la lengua materna, lenguas segundas o lenguas extranjeras. Y es que las destrezas orales tanto de comprensión como de expresión juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, pues es a la hora de comunicarse que el alumno va a necesitar poner en práctica todos sus conocimientos lingüísticos, además de su expresión oral en contextos reales de habla de lengua extranjera.

REFERENCIAS

- ARROYAVE, G. **Tradición oral escuela y modernidad**. Bogotá: Magisterio, 2004.
- BAQUERO GOYANES, M. **El cuento español en el siglo XIX**. Madrid, CSIC, 1945.
- CABEZUELO, M.: **Creencias y actitudes de alumnos sobre el aprendizaje oral** [en línea] <http://www.sgci.mec.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml>
- CORTÁZAR, Júlio. **Algunos aspectos del cuento**. Barcelona, Tusquets, 1981, p. 139.
- GARCÍA, María Lourdes de Miguel. **La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera**. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. Australia: University of Wollongong, 2005.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARTÍNEZ, Rocío Santamaría. **Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE**. Universidad Carlos III de Madrid. Madrid: SGEL, Segunda Etapa Carabela, 2006.
- MORENO DE ALBA, José G. **Introducción al Español Americano**. Madrid: Arcolibros, 2007.
- PEREA, Clara María Molero. **La adquisición del léxico en el aula de E/LE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas**. Bruselas, Instituto Cervantes, 2008.
- SASTRE, María Teresa Crespo; VILLÁN, Carlos González. **El cuento en E/LE: Una propuesta didáctica**. Universidad de Valladolid, 2007.
- UREÑAS, Pedro Henríquez. **Observaciones sobre el español de América**. *Revista de Filología Española*, 8, pp. 357-90.
- Varios autores. **Cuentos Breves Latinoamericanos**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.