

REVISTA ELETRÔNICA DO
Gepele



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

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



*Español
en foco*

ISSN
2318-009

Revista Eletrônica do GEPPELE



Coletânea de Trabalhos em Temática Livre

Dados para catalogação:

Número Especial Volume 12 Ano XII – Dez/2024

ISSN 2318-0099

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

Semestral

Fortaleza/CE

2024.2

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA

Editora Chefe

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

Editores Adjuntos

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

Kátia Cilene David da Silva – UFC

E-mail: katiacilenedavid@yahoo.com.br

Editor Executivo

Raphael Chaves de Sousa – UFC

E-mail: chavesrapha@hotmail.com

Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola – GEPPELE

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

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

Organizadores da edição:

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Raphael Chaves (UFC)

APRESENTAÇÃO

Este número semestral da revista eletrônica do Gepple encerra as edições referentes ao ano de 2024. Com temática livre, esta edição brinda o seu leitor com artigos sobre questões diversas, relacionadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE), tais como: gamificação, uso de podcast e de contos e análise de coleções didáticas.

Compõem esta edição cinco artigos de autoria de pesquisadores e de alunos de graduação. O primeiro artigo, “Gamificação e ensino de línguas estrangeiras: desafios, problemas e possibilidades à luz de uma revisão integrativa”, aborda a influência da tecnologia na sociedade moderna e destaca a Gamificação como uma estratégia promissora no ensino de línguas estrangeiras, especificamente o espanhol. Os objetivos deste estudo são compreender a aplicação da gamificação no ensino-aprendizagem de línguas, investigar definições e conceitos existentes sobre o tema e evidenciar suas características. Além disso, o artigo busca identificar quais os principais desafios e restrições enfrentados ao adotar a gamificação como estratégia de ensino de línguas no contexto educacional brasileiro.

O segundo artigo, “O uso do podcast na aprendizagem das habilidades orais em língua espanhola: a Construção da Intertextualidade na Interação Face-A-Face”, traz uma reflexão sobre a utilização das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira - ELE, propõe o uso do *podcast* como recurso didático e, ainda, discute os resultados obtidos, em um projeto de monitoria com o uso do *podcast*, no tocante à construção da intertextualidade na interação face-a-face.

O terceiro artigo, “Complexo TAM e ensino de E/LE: o tratamento dado aos tempos verbais em livros didáticos”, visa averiguar a abordagem do complexo TAM (Tempo, Aspecto, Modalidade) no que diz respeito à expressão de passado, especificamente em relação ao ensino do Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Perfeito Simples (PPS). Na análise dos livros didáticos, são examinados os seguintes tópicos: (i) as variedades do espanhol e o uso do PPC e do PPS em diferentes contextos; (ii) formas de tratamento do aspecto; (iii) traços aspectuais; (iv) marcação do tempo por verbos, advérbios ou contexto; (v) valores modais.

O quarto artigo, “Atividades de tradução e as variantes linguísticas na coleção didática

Cercanía”, é fruto de uma análise das atividades de tradução da coleção didática *Cercanía* (2015), com o objetivo de verificar em que medida as atividades de tradução pedagógica propostas, pela coleção, auxiliam os estudantes na compreensão dos valores socioculturais de variantes linguísticas do Português Brasileiro e das variedades do Espanhol.

O quinto artigo, “La *retextualización* de cuentos en cómics: una propuesta de secuencia didáctica en clases de español”, discute a importância do trabalho com gêneros textuais, nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), bem como apresenta uma proposta de sequência didática aplicada com alunos dos anos iniciais do ensino médio em uma escola pública de Fortaleza/Ceará, como parte das atividades dos autores, no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Ao publicarmos mais esta edição, desejamos que a leitura dos artigos deste dossiê temático contribua para a divulgação e realização de pesquisas no âmbito da língua espanhola, considerando as suas especificidades e as múltiplas perspectivas 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

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

Raphael Chaves (UFC)

Sumário

GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: desafios, problemas e possibilidades à luz de uma revisão integrativa.....	7
O USO DO PODCAST NA APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA: A Construção da Intertextualidade na Interação Face-A-Face.....	27
COMPLEXO TAM E ENSINO DE E/LE: o tratamento dado aos tempos verbais em livros didáticos.....	43
ATIVIDADES DE TRADUÇÃO E AS VARIANTES LINGUÍSTICAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA CERCANÍA.....	59
LA RETEXTUALIZACIÓN DE CUENTOS EN CÓMICS: una propuesta de secuencia didáctica en clases de español.....	77

GAMIFICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: desafios, problemas e possibilidades à luz de uma revisão integrativa

Antonio Breno Alves BARROS¹
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA²

RESUMO

O presente artigo aborda a influência da tecnologia na sociedade moderna e destaca a Gamificação como uma estratégia promissora no ensino de línguas estrangeiras, especificamente o espanhol. Os objetivos deste estudo são compreender a aplicação da gamificação no ensino-aprendizagem de línguas, investigar definições e conceitos existentes sobre o tema e evidenciar suas características. Além disso, o artigo busca identificar quais os principais desafios e restrições enfrentados ao adotar a gamificação como estratégia de ensino de línguas no contexto educacional brasileiro. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica de revisão sistemática-integrativa da literatura, justificada pela dispersão de estudos relacionados à aplicação da gamificação no ensino de línguas estrangeiras. Ao todo, 17 artigos foram selecionados dos indexadores Portal de Periódicos CAPES e Redalyc, a partir de critérios como título, resumo/abstract e palavras-chave correlatas aos objetos temáticos desta pesquisa. O estudo conclui que a gamificação é uma ferramenta poderosa para o ensino de línguas estrangeiras, mas seu uso e implementação requer cuidados, em virtude do uso inadequado de elementos de jogos e a falta de evidências científicas suficientes.

Palavras-chave: Gamificação. Revisão integrativa. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

RESUMEN

Este artículo analiza la influencia de la tecnología en la sociedad moderna y destaca la gamificación como estrategia prometedora para la enseñanza de español como lengua extranjera. El estudio tiene como objetivos comprender la aplicación de la gamificación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, investigar las definiciones y conceptos existentes sobre el tema y destacar sus características. Además, el artículo busca identificar los principales desafíos y restricciones a los que se enfrenta la adopción de la gamificación como estrategia de enseñanza de lenguas en el contexto educativo brasileño. La investigación adoptó un enfoque metodológico de revisión bibliográfica sistémico-integrativo, justificado por la dispersión de estudios relacionados con la aplicación de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se seleccionaron 17 artículos del Portal de Revistas CAPES y de los indexadores Redalyc, según criterios como el título, el resumen y las palabras clave relacionadas con los temas de esta investigación. El estudio concluye que la gamificación es una poderosa herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero su uso e implementación requiere cautela debido al uso inadecuado de elementos lúdicos y a la falta de suficiente evidencia científica .

¹ Graduado em Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduando em Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELEST/UFC). E-mail: profbreno@outlook.com

² Doutora em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada I da Universidade Federal do Ceará, atuando na área de Língua e Ensino. Líder do grupo de pesquisa INTERAGE-LE. E-mail: leticiajoaquina@ufc.br

Palabras-clave: Gamificación. Revisión integradora. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico se transformou profundamente na vida moderna, impactando as relações interpessoais, o consumo de informações e as tarefas cotidianas. A tecnologia, ao interconectar a sociedade globalmente, também se tornou uma ferramenta essencial na educação, com metodologias ativas que, segundo Bacich e Moran (2017) e Filatro e Cavalcanti (2022), incluem desde o uso de dispositivos eletrônicos até a introdução de disciplinas como robótica. Dentro dessas metodologias, a gamificação se destaca por criar um ambiente lúdico que incentive o engajamento no ensino de línguas estrangeiras. Este artigo explora a aplicação didático-pedagógica da gamificação no ensino de línguas, analisando suas características e comparando-as com métodos tradicionais, além de discutir os desafios e limites dessa abordagem no contexto brasileiro.

Adotando uma revisão sistemática-integrativa, a pesquisa examina a literatura para embasar decisões pedagógicas, orientar políticas públicas e fomentar o avanço do conhecimento na educação. A relevância da gamificação no ensino de línguas, particularmente no espanhol como língua estrangeira, é abordada em função de sua capacidade de promoção de competências como autonomia e motivação, essenciais para o aprendizado. A proposta de análise visa evidenciar como a gamificação pode contribuir para a formação de professores e o ensino de línguas, especialmente em meio ao crescente uso da tecnologia na educação básica brasileira, com base nas discussões de Huizinga (2019), Vygotsky (2019) e Sanches (2021) sobre o papel dos jogos na cultura e na educação.

2 GAMIFICAÇÃO: DEFINIÇÕES, FINALIDADES E RELEVÂNCIA

A gamificação, aqui entendida como uma estratégia que utiliza elementos e mecânicas de jogos, estética e pensamento de jogos para envolver as pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas em contextos não relacionados a jogos em atividades contextualizadas¹ (KAPP, 2012, p. 10), tornou-se um objeto relevante de diferentes estudos nos últimos anos. Isso se deve à sua relação com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TICs), comumente utilizadas nas salas de aula da educação básica e do ensino superior, e que fornecem uma plataforma para a gamificação, pois permitem que os elementos e mecânicas de jogos sejam incorporados a atividades educacionais. As TICs tornaram-se ainda mais abrangentes nos últimos anos, contemplando o ensino com o uso de tecnologia em diferentes áreas do conhecimento. Essa capacidade de transformar tarefas e processos em experiências envolventes e motivadoras é uma de suas principais características.

Nosso objeto de estudo, a gamificação, refere-se à aplicação de elementos de jogos, como recompensas, competição e desafios, em contextos que transcendem o mero entretenimento, abrangendo áreas como educação, marketing, saúde e negócios. O objetivo é aproveitar o instinto humano pela busca de conquistas e pela superação de desafios, visando aumentar a participação, o aprendizado e o engajamento em diversas situações. Como metodologia de ensino,

¹ No texto original: “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems”. (KAPP, 2012, p. 10)

a gamificação tem o potencial de transformar tarefas tediosas em experiências mais estimulantes, promovendo a colaboração e o trabalho em equipe entre os aprendizes, além de facilitar a coleta de dados e a mensuração do progresso individual e coletivo.

A gamificação na educação tem se expandido devido à sua capacidade de engajar os alunos e promover a aprendizagem ativa, tornando o processo mais lúdico e participativo. Os jogos, presentes na cultura humana desde a infância, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e socialização. Ribeiro (2016) destaca que essa abordagem não é nova, pois o jogo tem sido parte da experiência humana em diversas épocas e contextos, afinal, foram muitos

(...) os estudiosos que se ocuparam em entender um pouco melhor o papel que o jogo ocupou e ocupa na sociedade. Huizinga (1938/2000) concebe o jogo como toda e qualquer atividade humana, um fenômeno cultural. Pensando o jogo como uma atividade humana de natureza social e cultural, Vygotsky (1998) defendeu que o jogo seria a forma pela qual as crianças se apropriariam da experiência social humana e desenvolveriam a personalidade (p. 163)

Aqui, aproximamos essas teorias das que conjecturam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois, ao tratar do jogo como fator cultural, presente em nosso mundo desde a antiguidade até os dias atuais, e talvez até mais evidente e marcante no futuro, o historiador e linguista holandês Johan Huizinga ressalta que:

(...) encontramos o jogo na cultura como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida 'comum' (2019, p. 5)

A premissa central da gamificação, quando analisada em relação ao jogo, é que ela se fundamenta na forma como os próprios jogadores percebem o jogo, ou seja, em sua significação primária. Ao observar que o jogo envolve a manipulação de certas imagens, transformando a realidade em representações visuais, nossa principal preocupação deve ser captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação” (HUIZINGA, 2019, p. 5). É a partir dessa compreensão básica que a gamificação se origina, independentemente da área em que é aplicada, buscando manifestar os elementos primários do jogo em função de objetivos específicos em contextos variados.

Convém, portanto, ressaltar que há uma diferença entre a gamificação na sala de aula e a utilização de jogos nesses espaços (aprendizagem baseada em jogos), pois

(...) toda vez que utilizarmos um jogo em contexto educacional, considerando jogos de entretenimento, educacionais ou *serious games*¹, não estamos promovendo uma gamificação, pois, como a própria definição estipula, a gamificação envolve o uso desses elementos fora do contexto do próprio jogo e do puro entretenimento (SANCHES, 2021, p. 42)

Segundo Sanches (2021, p. 43, *apud* Viegas, 2019), a gamificação é uma

¹ Murilo Henrique Barbosa Sanches atribui a esse termo a definição de categoria de jogo com alto teor instrucional, muito atrelado a causas sociais e humanitárias, que acabou por ganhar categorização própria.

metodologia ativa que, assim como a sala de aula invertida e o ensino híbrido, coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, com o professor atuando como orientador. A teoria sociocultural de Vygotsky, destacada por Figueiredo (2019), é essencial para entender a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois ressalta a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, com a escola sendo um espaço de participação em atividades mediadas socialmente (p. 61).

O aprendiz é visto como um agente ativo no processo de aprendizagem, e não como um receptor passivo de informações. A aquisição de uma segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) é entendida como uma prática social, baseada na interação com falantes nativos, tanto formalmente (em sala de aula) quanto informalmente (em conversas cotidianas). A gamificação, quando bem aplicada, é respaldada pela teoria sociocultural, que destaca a relevância da interação para o aprendizado eficaz, pois

(...) os aprendizes podem também aprender fora da sala de aula, interagindo com amigos e com outros aprendizes, especialmente em situações de intercâmbio. Além do mais, essa definição privilegia o contexto social interativo da sala de aula, e devemos nos lembrar de que as pessoas podem também aprender uma L2/LE em interação com outras fontes, como os livros didáticos e as fontes literárias. Dessa forma, Ohta (2005, p. 506) nos chama a atenção para o fato de que as pessoas podem aprender uma nova língua e se desenvolverem quando ‘interagem com outras pessoas ou com outras fontes da L2’ (FIGUEIREDO, 2019, p. 62)

Por compreender tais potencialidades, Figueiredo (2019, p. 76), acrescenta que os jogos podem tornar o aprendizado de uma segunda língua mais interessante e envolvente. Eles podem ajudar os aprendizes a interagir, refletir sobre a língua que estão aprendendo e trabalhar vários aspectos dela, como pronúncia, gramática, vocabulário e sintaxe. Desse modo, na aproximação entre os estudos linguísticos associados à gamificação, a linguagem, uma das grandes atividades arquetípicas da sociedade humana, carrega a marca do jogo. Elaborada e desenvolvida para comunicar, ensinar e comandar, a linguagem nos permite:

(...) distinguir as coisas, defini-las e constatá-las; em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, jogando com essa maravilhosa faculdade de designar, (...) por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo” (HUIZINGA, 2019, p. 5-6), e desta criação se oportuniza a aprendizagem.

Ao definir a gamificação, suas finalidades e relevância, evidencia-se que a aplicação de estratégias lúdicas no ambiente educacional e empresarial se apresenta como uma abordagem inovadora e eficaz para engajar e motivar os participantes. Nesta sequência, exploraremos os elementos fundamentais da gamificação, incluindo suas dinâmicas, mecânicas e componentes, com um foco específico em sua aplicação no ensino de línguas estrangeiras. Na próxima seção, examinaremos detalhadamente o objeto de estudo e os procedimentos metodológicos adotados para integrar elementos de jogos no processo de aprendizagem de idiomas, ressaltando a influência positiva dessa abordagem no desenvolvimento linguístico dos estudantes.

3 A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: O OBJETO DE ESTUDO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Sanches (2021, p. 49), Zichermann e Cunningham (2011) identificam pelo menos sete elementos primários da gamificação: pontuação, níveis, ranking, selos ou troféus, desafios/missões, engajamento inicial e outros ciclos de engajamento. Cada um desses elementos complementa os demais, pois, segundo Sanches (p. 49-50), podem ser utilizados para motivar os jogadores a persistirem no jogo. A pontuação reflete o desempenho do jogador, os desafios correspondem a tarefas a serem completadas, os níveis representam o progresso do jogador, os selos e troféus servem como recompensas por metas alcançadas e o ranking lista os jogadores com as melhores colocações.

Além dos elementos primários da gamificação, é essencial considerar a jogabilidade, ou seja, a organização das ferramentas disponíveis. De acordo com Werbach e Hunter (2012), essas ferramentas se dividem em três categorias de elementos na gamificação: dinâmicas, mecânicas e componentes, cada uma desempenhando um papel crucial na estruturação e efetividade da gamificação em contextos educacionais e de engajamento.

De acordo com os autores, as *dinâmicas*, o primeiro elemento, possuem maior nível de abstração e representam aspectos gerais da gamificação (SANCHES, 2021, p. 52 *apud* WERBACH e HUNTER, 2012). As dinâmicas se fundamentam em alguns aspectos para a etapa inicial do planejamento e estabelecimento dos objetivos da gamificação (ou da atividade gamificada). Os *limites* representam as restrições, enquanto as *emoções* abrangem uma gama que inclui curiosidade, competitividade, frustração e felicidade. A *narrativa*, por sua vez, envolve um enredo contínuo, enquanto a *progressão* cria uma sensação de continuidade e avanço. As *relações*, conectadas a interações sociais e aos sentimentos por elas gerados, promovem camaradagem e altruísmo. Tais elementos podem contribuir para o processo de planejamento da ambientação que o professor (mediador) utilizará para construir a gamificação na sala de aula, mas não podem ser considerados e gerenciados de forma isolada.

Adicionalmente, Werbach e Hunter (2012) consideram que a gamificação deve ser moldada a partir de suas *mecânicas*, descritas como processos que conduzem o público ao engajamento e à ação dos jogadores. Desafios, sorte, competição, cooperação, feedback, aquisição de recursos, recompensas, transações, turnos e estados de vitória fazem parte da mecânica da gamificação.

De acordo com Sanches (2021, p. 53), os *desafios* são tarefas que exigem esforço para serem feitas, ou puzzles. A *sorte* pode ser interpretada como um componente da aleatoriedade, dando origem a padrões de *competição* (em que um lado emerge vitorioso enquanto o outro sofre derrota, em contextos individuais ou grupais) e *cooperação* (em que os jogadores se unem em direção a um objetivo comum). No que se refere ao *feedback*, ele se manifesta como uma avaliação do desempenho do jogador. A *aquisição de recursos* se destaca na aquisição de itens úteis ou colecionáveis, até mesmo em ambientes educacionais, uma vez que a acumulação de “dicas” ou “jogadas especiais” pode servir a esse propósito. As *recompensas* e as *transações* representam, respectivamente, os benefícios obtidos por uma ação ou conquista, bem como as trocas entre jogadores em cada *turno*, com alternância de participação entre jogadores e grupos ao longo do jogo. Por fim, são identificadas as condições que determinam a vitória de um grupo ou jogador: os estados de vitória.

Por fim, as dinâmicas e as mecânicas envolvidas na gamificação não podem coexistir e colaborar entre si de forma direta sem os componentes, elementos específicos que garantem a aplicação efetiva desses elementos. A partir do estabelecimento desses componentes, a gamificação se torna "viável inclusive de modo analógico, e não só por meio de plataformas" (SANCHEZ, 2021, p. 55). Os autores sugerem pelo menos quinze componentes, descritos na tabela a seguir:

Tabela 1. Componentes da gamificação e seus significados

Componente	Significado do componente
Conquistas	Objetivos definidos (o que deve ser alcançado ao final);
Avatares	Representação visual de um personagem de um jogador;
Troféus e selos	Representação visual de uma conquista (ícones, objetos, adesivos);
Batalhas com o chefe	Desafios difíceis ao fim de um nível;
Coleções	Conjunto de itens ou troféus acumuláveis;
Combate	Tipos de oposição entre membros e times que podem ocorrer;
Desbloqueio de conteúdo	Conteúdos disponíveis apenas a partir de certos estágios;
Presentear	Oportunidades de compartilhar recursos com outros jogadores;
Placar	Representação visual da progressão de jogadores e conquistas;
Níveis	Criação de níveis diferentes, que permitem evolução;
Pontos	Pontuação, que geralmente é numérica;
Missões	Costumam misturar objetivos com uma narrativa;
Gráficos	Feedback visual, que possibilita ao jogador ter mais informações;
Times	União de alunos em grupos de ao menos duas pessoas;
Bens virtuais	Itens que são percebidos como valiosos;

Fonte: Elaborada pelo autor (adaptado de SANCHEZ, 2021, p. 54)

A escolha da revisão bibliográfica integrativa como metodologia de pesquisa é fundamentada na dispersão de estudos sobre a aplicação da gamificação no ensino de línguas, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, além das limitações em realizar pesquisas mais direcionadas devido aos recursos digitais disponíveis nas escolas. Inicialmente, pretendíamos restringir o estudo ao ensino do espanhol como língua estrangeira; no entanto, durante a busca preliminar, encontramos apenas três artigos, sendo um deles analisado e referenciado neste trabalho. A escassez de publicações específicas sobre o espanhol pode ser atribuída à diminuição da sua presença nos currículos escolares brasileiros nos últimos anos, resultando em uma carência de pesquisas pedagógicas nessa área, apesar da continuidade do ensino de espanhol em cursos livres.

Portanto, a revisão bibliográfica integrativa é uma estratégia essencial para reunir, analisar e sintetizar estudos, oferecendo uma compreensão ampla do tema e

identificando lacunas de pesquisa. Essa abordagem pode gerar *insights* valiosos para a prática pedagógica no ensino de línguas estrangeiras, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no contexto educacional brasileiro. Embora mais comum nas ciências da saúde, a revisão integrativa é uma ferramenta adequada para esta pesquisa, pois sintetiza as evidências existentes e orienta práticas baseadas no conhecimento científico atual, beneficiando educadores e profissionais do ensino de línguas.

Para organizar e desenvolver esta pesquisa, estruturamos o estudo em seis etapas processuais. Primeiramente, definimos o problema e formulamos perguntas de pesquisa, além de estabelecer a estratégia de busca, os descritores utilizados e a base de dados para identificar o tema e selecionar a questão de pesquisa (etapa 1). Em seguida, estabelecemos os critérios de inclusão e exclusão, focando em estudos publicados nos últimos dez anos (2013-2023) e detalhando os critérios que serão apresentados posteriormente (etapa 2). Posteriormente, iniciamos a identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados por meio da leitura de resumos, palavras-chave e títulos (etapa 3).

Finalizando a estruturação da metodologia de pesquisa, realizamos a análise e interpretação dos resultados (etapa 4), que serão apresentados na seção de discussão subsequente. Com base nos pressupostos introdutórios deste estudo, nosso objetivo é oferecer uma revisão ou síntese do conhecimento, identificando problemas, conceitos-chave e possibilidades aplicáveis às práticas pedagógicas e científicas dos professores. Essa identificação é essencial, considerando a necessidade emergente de propostas para estudos futuros.

No campo dos artigos de revisão sistemática, encontramos uma abordagem chamada revisão integrativa, que é o método de nosso interesse nesta pesquisa. A revisão integrativa é um método que busca investigar um objeto de estudo específico por meio de uma questão bem definida. A seleção das fontes de revisão segue critérios rigorosos, garantindo a inclusão apenas de estudos relevantes e de qualidade. A avaliação dos materiais é minuciosa e replicável, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados. Essa abordagem visa uma síntese de alta qualidade, seja qualitativa ou quantitativa, contribuindo de maneira significativa para as discussões dos estudos.

Em geral, a revisão sistemática é definida como “a aplicação de estratégias científicas que permitem limitar o viés de seleção de artigos, avaliá-los com espírito crítico e sintetizar todos os estudos relevantes em um tópico específico” (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001, *apud* BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 126). Essa definição destaca a importância de um processo rigoroso e estruturado na realização de revisões, garantindo que os resultados não apenas reflitam a literatura existente, mas também ofereçam uma base sólida para futuras investigações. Ao empregar a revisão integrativa, nosso objetivo é não apenas compreender o estado atual do tema em questão, mas também identificar lacunas na pesquisa e propor direções para investigações futuras.

Os bancos de dados consultados foram o Portal de Periódicos da CAPES¹ e o Sistema de Informação Científica Redalyc² (*Red de Revistas Científicas de*

¹ O Portal de Periódicos da CAPES é uma plataforma digital brasileira que oferece acesso a periódicos científicos, revistas acadêmicas e outras fontes de informação de alta qualidade. Criado pela CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação, o portal visa apoiar a formação de recursos humanos de nível superior e é essencial para a comunidade acadêmica, oferecendo artigos, teses, dissertações, e-books, patentes e outros conteúdos científicos e tecnológicos.

² A *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc) foi criada em 2003 pela Universidad Autónoma del Estado de México para fortalecer e melhorar a qualidade

América Latina y el Caribe, España y Portugal), com o objetivo de ampliar a busca por artigos científicos que tratam da temática em nível continental. O Portal CAPES inclui, em sua maioria, produções nacionais, enquanto o Sistema Redalyc engloba, sobretudo, estudos produzidos e veiculados em toda a América Latina. Optamos por esses dois *sites* devido à sua expressiva popularidade e reconhecimento nos últimos anos. Para sintetizar e ativar nossa busca, utilizamos as palavras-chave “Gamificação”, “Línguas”, “Ensino de línguas estrangeiras” e “Línguas estrangeiras” nos interruptores de busca internos de cada sistema, dando ênfase, em uma primeira análise, às publicações que tratam do ensino de línguas estrangeiras e, em um segundo momento, às que se dedicam ao ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Os títulos dos resultados obtidos foram minuciosamente lidos e confrontados com as palavras-chave dos próprios textos.

Realizamos a leitura dos resumos de cada texto para incluir ou excluir objetivamente produções científicas que não se alinham aos objetivos desta pesquisa. Com isso, buscamos reduzir desvios do foco de nossa revisão, que é compreender a aplicação da gamificação no ensino de línguas estrangeiras, desde sua implementação até os resultados alcançados. Priorizamos produções em português e espanhol, embora nossa abordagem inclua outras línguas estrangeiras, desde que os estudos tenham sido realizados no Brasil, com público brasileiro. Esse critério se justifica pela predominância do espanhol em um dos bancos de dados consultados. Assim, incluímos artigos em português e espanhol, mesmo que tratem de outras línguas, como o inglês, para garantir a abrangência necessária. Na próxima seção, apresentamos os 17 artigos analisados, organizados por categoria, autoria e total de estudos coletados, e em três categorias metodológicas, com base nas perspectivas sobre a gamificação no ensino de línguas estrangeiras.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta etapa, discutiremos os resultados da análise de conteúdo dos artigos selecionados, que foram agrupados em 03 categorias, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Matriz de síntese das categorias de análise

Categoria	Autor	Número de artigos
Categoria 1: descreve o método resumidamente com base em pressupostos gerais e revisão da literatura.	(ALONSO-GARCÍA; MARTÍNEZ-DOMINGO; BERRAL-ORTIZ, 2021); (AYRES, 2021) (CANI; PINHEIRO; SANTIAGO; SOARES, 2017); (LEFFA; ALVES, 2023); (SILVA, 2022); (SILVA; TOASSI; HARVEY, 2023); (TREJO-GONZÁLEZ, 2020);	07
Categoria 2: descreve em detalhes o método com base em experiência prática (virtual, presencial ou híbrida).	(CORRÊA, 2019); (DE MELLO; RAMOS; CARLOS, 2020); (SANTAMARÍA; ALCALDE, 2020); (VIEIRA; HOYOS, 2018);	04
Categoria 3: propõe	(DUARTE, 2019); (FINARDI; VIEIRA; LEÃO,	06

editorial das revistas de Ciências Sociais e Humanas na América Latina. Em 2006, expandiu-se para todas as áreas do conhecimento, incluindo publicações ibéricas.

nova(s) abordagem(ns) ou modelo(s).	2019); (FISCHER; GRIMES; VICENTINI, 2019); (LEFFA, 2020); (OLIVEIRA; SILVA; NEVES; OLIVEIRA, 2019); (QUAST, 2020);	
-------------------------------------	--	--

Fonte: Modelo adaptado de Souza e Fialho (2019, p. 6) apud. Kraemer et al. (2017, p. 70).

Os quadros 2, 3 e 4 apresentam as informações essenciais dos respectivos estudos: autor(es), título do artigo e abordagem metodológica das categorias 1, 2 e 3.

Categoria 1: Descreve o método resumidamente com base em pressupostos gerais e revisão da literatura.

Quadro 2. Síntese da descrição dos estudos da Categoria 1

Autor	Título	Abordagem metodológica
(ALONSO-GARCÍA; MARTÍNEZ-DOMINGO; BERRAL-ORTIZ, 2021)	<i>Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años</i>	Mapeamento sistemático
(AYRES, 2021)	<i>Gamificação no ensino de línguas: transformando a aprendizagem em um jogo</i>	Revisão da literatura
(CANI; PINHEIRO; SANTIAGO; SOARES, 2017)	<i>Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras</i>	Análise qualitativa
(LEFFA; ALVES, 2023)	<i>Como um Jogo: Gamificação Responsiva no Ensino de Línguas</i>	Revisão narrativa ampliada
(SILVA, 2022)	<i>Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas</i>	Documental-crítica
(SILVA; TOASSI; HARVEY, 2023)	<i>Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação</i>	Qualitativa/Revisão bibliográfica
(TREJO-GONZÁLEZ, 2020)	<i>Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma</i>	Qualitativa/Triangulação de dados

Fonte: Produzido pelos autores, 2023.

O artigo de Alonso-García *et al.* (2021) investigou as experiências de gamificação na educação superior na Espanha, analisando estudos empíricos publicados entre 2016 e 2020, identificados na base de dados Web of Science. A busca inicial encontrou 332 artigos, dos quais 16 foram analisados. Os resultados apontam para o crescimento da gamificação, especialmente nas ciências sociais, humanidades e saúde, com menor ênfase no ensino de línguas. A gamificação tem sido aplicada isoladamente ou em combinação com metodologias como sala de aula invertida, gerando efeitos positivos na motivação e desempenho dos alunos. O estudo revelou tendências e desafios no uso da gamificação na educação superior espanhola.

No artigo de Bruna Escalante Ayres (2021), é realizada uma análise bibliográfica sobre o impacto das tecnologias digitais no ensino de línguas, com foco em ferramentas como *Kahoot*, *Lyrics Training* e *Duolingo*. A autora aborda a

importância das tecnologias na educação contemporânea, revisa as perspectivas tecnológicas de ensino, como a aprendizagem móvel, e analisa os recursos e contribuições de cada ferramenta para o ensino de línguas. Ela conclui ressaltando a importância da atualização constante dos educadores diante das novas tecnologias. Este estudo preliminar é relevante para orientar a adoção dessas ferramentas no ensino, considerando aspectos de acessibilidade, interatividade e motivação.

O estudo de Cani *et al.* (2017) analisa três jogos digitais para o aprendizado de inglês: *Lingualeo*, *English Grammar All Levels* e *Learning 2 Talk*, com base em seis critérios: (1) teorias de aprendizagem (behaviorista, comunicativa ou integrativa); (2) contextualização (atividades com ou sem contexto real); (3) personalização (opções de customização); (4) interação (jogo-jogador e entre usuários); (5) conteúdo abordado (leitura, escrita, vocabulário, gramática, audição e pronúncia); e (6) interface (*design*, prazer e usabilidade). A pesquisa conclui que, embora os jogos tenham potencial para aprendizagem, carecem de atividades contextualizadas, limitando-se a respostas "certas" ou "erradas". O artigo também destaca a importância do letramento digital na escola, sugerindo que os jogos precisam ser atualizados para incluir maior criticidade e reflexão, além de contextos de aplicação mais realistas.

O estudo de Vilson J. Leffa e Carolina Fernandes Alves (2020) revisa a literatura sobre gamificação no ensino de línguas, com foco nos elementos dos jogos aplicáveis à educação. Os autores introduzem o conceito de design responsivo, que adapta a gamificação às características do contexto de ensino, aos objetivos de aprendizagem e às preferências dos alunos. Através de uma revisão narrativa ampliada, os resultados indicam que elementos lúdicos periféricos, como pontuação e recompensas, têm pouco impacto na motivação, enquanto elementos intrínsecos, como desafios e cooperação, incentivam a superação de dificuldades e a persistência. Conclui-se que a gamificação responsiva é uma abordagem promissora, pois favorece a adaptação ao contexto e aumenta as chances de sucesso no ensino de línguas.

É importante ressaltar que Leffa é um nome frequente nos estudos da gamificação associada ao ensino de línguas e no estudo em questão, sua abordagem metodológica consistiu em selecionar estudos para revisão a partir dos seguintes critérios: (i) textos publicados em periódicos acadêmicos revisados por pares; (ii) textos com foco na gamificação no ensino de línguas; e (iii) abordagem metodológica quantitativa ou qualitativa. O resultado dos procedimentos de análise aponta para uma consideração interessante: estes podem não ser generalizáveis para todos os contextos de ensino de línguas.

O estudo de Kleber Aparecido da Silva (2022) utiliza uma abordagem documental-crítica, com base em artigos científicos publicados entre 2009 e 2019 em periódicos qualificados no Brasil, focando nos jogos e na gamificação no ensino de línguas. A partir dessa revisão, o autor discute questões teórico-metodológicas, como a definição de gamificação, seus elementos, evidências de sua eficácia, desafios e limitações, e a formação de professores. A análise oferece uma visão abrangente das tendências e perspectivas de pesquisa sobre o tema, sendo leitura essencial para pesquisadores brasileiros.

O artigo de Silva, Toassi e Harvey (2020) investiga como as práticas docentes em língua estrangeira (LE) podem promover metodologias inovadoras mediadas por recursos digitais, com ênfase na gamificação. Os autores contextualizam a relação entre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e as teorias educacionais, destacando os objetos de

aprendizagem (OAs) como ferramentas acessíveis à integração de métodos inovadores. A pesquisa baseia-se na perspectiva construtivista de Papert (2008) e nas metodologias ativas de Filatro e Cavalcanti (2018), defendendo o protagonismo do aluno na construção colaborativa do conhecimento.

As observações registradas no estudo indicam que os professores ainda enfrentam desafios ao incorporarem *softwares* educativos e gamificação às aulas virtuais. No entanto, depreende-se que a integração dos recursos digitais à metodologia docente proporciona novas formas interativas de aprendizado. Com base nos resultados da pesquisa, sugere-se que pesquisas futuras investiguem a utilização de jogos em diferentes contextos, com foco na aprendizagem de diversos aspectos das línguas estrangeiras, desde a aquisição até a comunicação, por exemplo.

O estudo de Hugo Trejo-González (2020) é relevante para concluir este tópico e transitar para o próximo, por seu caráter teórico-prático. Trata-se de um estudo qualitativo, no qual se observa aulas do autor e se aplica um questionário aos alunos para coletar dados sobre suas experiências com a gamificação. A triangulação desses dados, organizada na tabela desta categoria, permitiu uma análise mais abrangente dos efeitos da gamificação no ensino de francês escrito. Segundo o estudo, a gamificação melhora as interações em grupo, aumenta a participação dos alunos e atende às necessidades didáticas da escrita.

O autor do artigo realizou observações em sala de aula durante o desenvolvimento da disciplina de Francês Escrito. As observações foram conduzidas com o intuito de identificar os efeitos da gamificação na interação, na participação e na aprendizagem dos alunos. O questionário teve como objetivo obter a perspectiva geral dos alunos sobre a gamificação a partir dos seguintes tópicos: (1) a percepção dos alunos sobre os efeitos da gamificação na interação do grupo; (2) a percepção dos alunos sobre os efeitos da gamificação na sua própria participação; (3) a percepção dos alunos sobre os efeitos da gamificação na sua aprendizagem.

A pesquisa demonstra que a gamificação é uma estratégia eficaz para a aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no contexto de aprendizagem em grupo, ao promover interações e estimular a participação dos alunos no desenvolvimento da escrita em francês. Contudo, como destacado, sua aplicação requer maior envolvimento do professor e acompanhamento constante dos resultados.

Categoria 2: Descreve em detalhes o método com base em experiência prática (virtual, presencial ou híbrida).

Os estudos da Categoria 2, além de complementarem os conteúdos da categoria anterior, apresentam uma descrição essencialmente prática, sistematizada e com procedimentos que vão além do caráter teórico ou bibliográfico. Essa categoria foi a que concentrou o menor número de artigos, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3. Síntese da descrição dos estudos da Categoria 2

Autor	Título	Abordagem metodológica
(CORRÊA, 2019);	<i>A gamificação e o ensino/aprendizagem de segunda língua: um olhar investigativo sobre o Duolingo</i>	Qualitativa

(MELLO, D. E. de; RAMOS, S.; CARLOS, R.; MOLLERO, G., 2020);	<i>Os impactos da Gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa: TOEFL IBT Produção Oral</i>	Pesquisa-ação
(SANTAMARÍA; ALCALDE, 2020);	<i>Una experiencia universitaria de gamificación en línea o en el aula presencial: ¿es este recurso de aprendizaje posible en ambos entornos?</i>	Qualitativa/Comparativa
(VIEIRA; HOYOS, 2018)	<i>Gamificação no Ensino das línguas portuguesa e espanhola: relato de experiência no IFSP Avaré</i>	Qualitativa

Fonte: Produzido pelos autores, 2023.

O artigo de Cláudio Corrêa (2019) adota uma abordagem qualitativa, focada na compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes. A coleta de dados é realizada por meio de entrevistas, observação participante e análise de documentos, com o uso de testes comparativos de nivelamento para avaliar o desempenho dos participantes. Embora inclua elementos quantitativos, como os dados dos testes, o foco principal é a interpretação qualitativa das experiências dos participantes, complementada por outros meios digitais de educação aberta.

Explicado o arranjo metodológico, esclarecemos que o texto é uma análise do aplicativo Duolingo, que se propõe a ensinar línguas utilizando características da gamificação. O texto está dividido em duas partes: a primeira apresenta as principais características do aplicativo, enquanto a segunda discute os aspectos pedagógicos do ensino oferecido. O autor argumenta que o curso é eficaz na motivação dos alunos, mas apresenta algumas limitações pedagógicas.

Uma das principais limitações é o uso da tradução como estratégia principal de ensino. O autor argumenta que a tradução não é a melhor forma de aprender um idioma. Ele afirma que a tradução pode levar a erros e a uma compreensão superficial do idioma. Outra limitação é a fragmentação da língua. O autor argumenta que o curso a divide em pequenos pedaços, dificultando o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Ele afirma que o curso deveria oferecer mais atividades envolvendo compreensão e produção de textos. Ele conclui que o Duolingo é uma ferramenta útil para o aprendizado de línguas, mas que deve ser utilizado em conjunto com outras estratégias de ensino.

O estudo em questão nos lembra que muitas práticas pedagógicas tradicionais, eficazes no ensino presencial, não funcionam bem no ensino *online*. Outro desafio é a falta de interação entre alunos e professores. Aqui, argumenta-se que a interação é essencial para a aprendizagem e que as tecnologias digitais ainda não conseguem replicá-la. Sendo assim, o Duolingo se mostra uma ferramenta útil para a motivação dos alunos, mas é preciso garantir que ela seja utilizada de forma adequada para atender às suas necessidades, garantindo a interação entre os alunos e os professores para fins de acompanhamento e progresso da aprendizagem.

A pesquisa-ação, proposta por Diene Eire De Mello *et al.* (2020), é um tipo de estudo que combina investigação científica com ação prática. O objetivo da pesquisa-ação é resolver um problema ou melhorar uma situação por meio da investigação e da ação. No caso do artigo, o problema que os autores pretendem

resolver é avaliar o impacto da gamificação e da introdução de jogos educacionais na motivação e na proficiência linguística dos estudantes de língua inglesa. Para tanto, eles ministraram um curso de 16 horas de TOEFL iBT: Produção Oral em uma universidade pública do estado do Paraná. Durante o curso, foram utilizados elementos diversificados de gamificação e jogos educacionais.

Para avaliar o impacto motivacional, os autores aplicaram um questionário ao final do curso. Para medir a proficiência linguística, compararam gravações de um teste realizado no início e no final do curso. Os resultados indicam que os alunos percebem as aulas gamificadas e os jogos educativos como positivos para a motivação, engajamento e autoconfiança. No entanto, as gravações não revelaram avanços significativos na produção oral. Os autores concluem que a gamificação é eficaz para o envolvimento dos alunos, mas sugerem mais estudos para avaliar seu impacto na proficiência linguística.

Se, até o momento, os estudos concentraram-se em tratar da prática em ambientes específicos, presenciais ou virtuais, o texto de Alexandra Santamaría e Elena Alcalde (2020) irrompe com essa tendência por trazer, em sua abordagem qualitativa, uma análise comparativa. O artigo buscou comparar o desempenho de uma atividade de *breakout* em duas disciplinas com o mesmo conteúdo, mas ensinadas de formas diferentes: uma presencialmente e a outra virtualmente. Para isso, foram utilizados questionários e entrevistas com os estudantes para coletar dados sobre suas opiniões, dificuldades, facilidades e motivações em relação à atividade. Os dados coletados foram analisados qualitativamente para identificar as diferenças observadas entre as duas modalidades de ensino.

Trata-se de um estudo sobre a eficácia da gamificação no ensino de inglês como língua estrangeira. As autoras utilizaram um questionário com perguntas abertas e fechadas para coletar as opiniões dos participantes. O questionário foi validado por três especialistas e aplicado a 25 alunos em uma atividade presencial e a 21 alunos em uma atividade *online*. Os resultados da pesquisa indicam que a gamificação foi eficaz nos dois contextos. Os alunos que participaram da atividade presencial relataram que se sentiram mais motivados e envolvidos no aprendizado. Já os alunos que participaram da atividade *online* relataram que a gamificação os ajudou a aprender de maneira mais eficaz. As autoras concluíram que os resultados do estudo fornecem uma visão geral da eficácia da gamificação no ensino de inglês como língua estrangeira.

O artigo de Maressa de Freitas Vieira e Elaine Aparecida Campideli Hoyos (2018) abordou o estranhamento inicial dos alunos em dois projetos de gamificação em línguas estrangeiras. Embora a novidade da gamificação tenha gerado resistência no início, os alunos se tornaram mais receptivos e engajados conforme a dinâmica dos jogos foi explicada. Os projetos, segundo as autoras, foram bem-sucedidos em promover a aprendizagem da gramática, mesmo entre alunos com dificuldades ou desinteresse pela disciplina.

O projeto "SOS Gramática", focado no ensino da gramática da língua portuguesa, utilizou jogos e atividades lúdicas para estimular o interesse dos alunos e promover a reflexão sobre sua importância na leitura e escrita. Similarmente, o projeto "Abanico", voltado ao ensino de gramática espanhola, teve um público restrito, mas também foi bem-sucedido em integrar e ensinar os alunos. Ambos os projetos foram avaliados positivamente por alunos, bolsistas e professores. Os alunos destacaram que as atividades lúdicas facilitaram a compreensão da gramática, os bolsistas refletiram sobre metodologias de ensino e os professores consideraram a gamificação uma estratégia eficaz.

Categoria 3: Propõe nova(s) abordagem(ns) ou modelo(s).

Na etapa final de nossa discussão dos resultados da análise de conteúdo dos artigos selecionados, apresentamos as proposições de alguns autores sobre os desafios da implementação da gamificação no ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, pretendemos honrar o título de nossa pesquisa, apontando, sobretudo, as possibilidades de uma relação custo-benefício mais eficiente entre a metodologia ativa que tomamos como objeto de estudo e nossa área de interesse: o ensino de línguas estrangeiras.

Quadro 4. Síntese da descrição dos estudos da Categoria 3

Autor	Título	Abordagem metodológica
(DUARTE, 2019)	<i>Gamificação na aprendizagem de inglês: uma análise sobre Recursos Educacionais Abertos, Motivação e Feedback</i>	Qualitativa/Análise de dados
(FINARDI; VIEIRA; LEÃO, 2019)	<i>Uma proposta de matriz de avaliação de jogos digitais para o ensino-aprendizagem-uso de língua adicional</i>	Pesquisa-desenvolvimento
(FISCHER; GRIMES; VICENTINI, 2019)	<i>A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês</i>	Qualitativa/Estudo de caso
(LEFFA, 2020)	<i>Gamificação no ensino de línguas</i>	Quali-quantitativa
(OLIVEIRA; SILVA; NEVES; OLIVEIRA, 2019)	<i>Gamificação: uma proposta para aula de língua inglesa</i>	Pesquisa-ação
(QUAST, 2020)	<i>Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores</i>	Qualitativa/Descritiva

Fonte: Produzido pelos autores, 2023.

O artigo de Gabriela Bohlmann Duarte (2019) apresenta uma análise sobre a inserção da gamificação em Recursos Educacionais Abertos (REA) para a aprendizagem de inglês, considerando dois elementos essenciais dessa ferramenta metodológica: motivação e *feedback*. A autora realizou um estudo qualitativo com dois grupos de alunos, um que realizou atividades gamificadas e outro que realizou atividades não gamificadas. Os resultados do estudo mostraram que a gamificação pode ser importante para a motivação de alguns alunos na aprendizagem de inglês. No entanto, a autora conclui que não é possível generalizar essa afirmação e que é necessário considerar como as informações de *feedback* são apresentadas nas atividades. A autora sugere que a gamificação pode ser uma ferramenta eficaz para a aprendizagem de inglês, mas que é importante que os professores considerem as particularidades dos seus alunos, sem generalizações, e os objetivos das atividades ao escolherem se devem ou não gamificá-las (DUARTE, 2019, p. 1058).

Em síntese, Duarte (2019) defende que é necessário considerar alguns

aspectos, como o tipo de atividade a ser gamificada, pois atividades mais complexas, que demandam mais informações, podem gerar dificuldades para os alunos, especialmente se não houver um *feedback* claro e suficiente. Além disso, as particularidades dos alunos também merecem atenção, pois as motivações variam de acordo com cada indivíduo ou grupo e estão sujeitas a diferentes situações. Logo, generalizar os efeitos exclusivamente positivos da gamificação é problemático.

Além dos cuidados referentes ao *design* gamificado, é também preciso considerar o tipo de atividade e o tipo de *feedback* para ela, de acordo com os objetivos do professor. A autora destaca que, nas atividades analisadas, as características de gamificação presentes eram apenas os PBLs (sigla em inglês para *Points, Badges and Leaderboards*). No entanto, já há trabalhos que preconizam a importância de se criar um *design* gamificado, no qual toda a experiência interativa da sala de aula ocorreria de uma forma gamificada. É possível que, a partir de um *design* gamificado, as percepções e motivações dos alunos se manifestem de formas diferentes.

O artigo de Finardi, Vieira e Leão (2019) é caracterizado pela realização de um estudo que visa desenvolver uma matriz de avaliação de jogos digitais para o ensino, a aprendizagem e o uso de L2. O estudo está dividido em duas etapas, sendo a primeira delas a proposição da matriz de avaliação. Nessa etapa, os pesquisadores revisaram a literatura sobre jogos digitais para o ensino-aprendizagem de L2, a partir da qual identificaram onze parâmetros relevantes para a avaliação desses jogos. Na segunda etapa, os pesquisadores concentraram-se na avaliação dos parâmetros propostos, selecionando um conjunto de jogos digitais disponíveis *online* e avaliando-os com base nos parâmetros propostos.

Os resultados do estudo sugerem que a matriz proposta é um instrumento válido para a avaliação de jogos digitais no que se refere ao ensino, à aprendizagem e ao uso de L2. A matriz reflete pressupostos importantes que subjazem à aquisição e ao uso de uma segunda língua (L2), bem como fornece subsídios para a seleção de aplicativos que atendam aos objetivos educacionais almejados. Dentre os parâmetros propostos discutidos no parágrafo anterior, estão: (1) objetivo (qual o objetivo do jogo?), (2) conteúdo (quais aspectos da língua são trabalhados no jogo?), (3) interatividade (como o jogo permite a interação do jogador?), e (4) *feedback* (como o jogo fornece *feedback* ao jogador?); (5) acessibilidade (o jogo é acessível a todos os jogadores); (6) atividade (o jogo é desafiador e envolvente); (7) motivação (o jogo é motivador para os jogadores); (8) cultura (o jogo representa a cultura da língua-alvo); e (9) avaliação (como o jogo pode ser avaliado?).

No estudo de Fischer, Grimes e Vicentini (2019), que trata especificamente do gênero *fanfiction* associado ao ensino de língua inglesa, os dados foram coletados por meio de três instrumentos: (I) enunciados dos sujeitos na plataforma de gamificação *Classcraft*; (II) *fanfictions* escritas durante as aulas do clube; e (III) grupo focal realizado com os sujeitos. O primeiro instrumento se caracterizou pela coleta dos enunciados e posterior análise para identificar as interações e posicionamentos dos sujeitos durante o percurso de escrita da *fanfiction*. No segundo instrumento, a *fanfiction* foi analisada para identificar os conhecimentos e habilidades dos sujeitos em relação ao próprio gênero, enquanto, no terceiro, o grupo focal, realizado com os sujeitos, foi conduzido para coletar suas percepções sobre o trabalho com o gênero *fanfiction*.

As análises foram realizadas a partir de uma perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos, que compreende a aprendizagem de um gênero por meio de práticas sociais. Os resultados do estudo apontam que a escrita gamificada de

fanfictions com o apoio das Tecnologias Digitais (TD) possibilitou aos participantes: (a) inserir-se em diferentes práticas de letramento que envolvem a leitura e a escrita do gênero *fanfiction*; (b) vivenciar formas singulares de se posicionar em relação ao gênero; e (c) desenvolver conhecimentos e habilidades em relação ao gênero.

O estudo de Leffa (2020) sobre a gamificação na aprendizagem de línguas complementa pesquisas anteriores e aponta direções para futuras investigações. Realizado com alunos do ensino médio de uma escola pública brasileira, utilizou um sistema autoral de gamificação (ELO) em aulas de inglês. Os resultados indicaram que, além dos mecanismos de jogo, fatores como a relevância do conteúdo e o design didático são cruciais para a motivação. O autor sugere expandir a gamificação, incorporando aspectos como o prazer intrínseco de jogar, a persistência frente a desafios e a busca por desempenho superior.

No que tange ao estudo realizado por Oliveira *et al.* (2019), tão pertinente quanto os anteriores, mas atento às discussões sobre o uso ou a proibição de celulares em salas de aula, o texto discute tal uso, com foco no ensino de língua inglesa. Os autores defendem que o uso bem planejado de celulares pode ser uma ferramenta valiosa para a aprendizagem, pois desperta o interesse dos alunos e torna as aulas mais interativas.

O texto descreve três atividades em sala de aula que utilizam celulares para desenvolver habilidades nos alunos, reduzindo desinteresse e dispersão. As atividades incluíram: 1) um jogo de perguntas e respostas sobre gramática em inglês, com níveis de dificuldade adaptados aos conhecimentos dos alunos; 2) uso de um aplicativo de tradução para prática de leitura e compreensão em inglês e português; e 3) jogos de memória personalizados para praticar o vocabulário estudado em cada turma.

Os autores argumentam que as tecnologias podem ser usadas de forma positiva quando bem planejadas. O texto também discute a importância do uso crítico e consciente das tecnologias digitais, defendendo que o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, selecionando as ferramentas e atividades mais adequadas para cada contexto.

O estudo conclui que a integração entre professor, gamificação e tecnologias digitais é fundamental para o ensino da língua inglesa. A utilização de atividades gamificadas com *QR codes*, aplicadas em diferentes turmas, mostrou-se eficaz para promover um aprendizado mais envolvente e significativo. Os autores apontam a gamificação aliada ao *QR code* como uma potente ferramenta didática, aproximando as aulas da realidade dos alunos.

Em última análise, o texto de Karin Quast (2020) encerra nossa discussão com um direcionamento específico e igualmente pertinente: a formação de professores. Se até aqui comentamos a relação entre a gamificação e o ensino de línguas estrangeiras perante o público final (os alunos), neste momento, trataremos especificamente da figura mediadora deste processo.

De caráter qualitativo e descritivo (pois envolve análise de conteúdo e estudo de caso), o estudo de Quast (2020) foi realizado a partir da análise de um sistema gamificado elaborado para uma disciplina de pós-graduação na área de Linguística Aplicada. A análise do sistema gamificado foi realizada a partir dos elementos de jogos e dos princípios de aprendizagem inerentes a jogos de qualidade. O artigo também apresenta uma análise das produções acadêmicas dos professores participantes da disciplina, com o objetivo de verificar como eles se apropriaram do conceito de gamificação e o utilizaram em suas aulas.

A autora destaca que a experiência foi positiva, mas que, obviamente,

existem alguns desafios a serem superados. Um deles é que a gamificação deve ser contextualizada e adaptada a cada turma, o que requer conhecimento sobre os alunos e suas motivações. Outro desafio é que a gamificação exige tempo e dedicação, o que pode ser um obstáculo para professores que já têm muitas demandas. Quast (2020) conclui o texto destacando a importância de os professores terem um certo nível de letramento em jogos para se apropriarem da gamificação de forma eficaz (p. 815-816). A autora também recomenda que os professores experimentem jogos antes de implementá-los em suas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação tem se destacado como uma estratégia avançada na educação e em outros campos, transformando tarefas em experiências motivadoras. Este estudo mostra que a gamificação vai além do entretenimento, incorporando elementos como recompensas, competição e desafios para promover o engajamento e a aprendizagem ativa. A teoria sociocultural de Vygotsky (2009) é fundamental, pois destaca a importância da interação social no aprendizado, permitindo aos alunos aprimorar suas habilidades linguísticas em um ambiente dinâmico. A linguagem, elemento central na comunicação, facilita a interação entre aprendizes e contribui para um aprendizado mais significativo.

A revisão bibliográfica integrativa foi escolhida como metodologia devido à dispersão dos estudos sobre gamificação no ensino de línguas e à escassez de recursos digitais nas escolas. Ampliar a pesquisa para além do espanhol permitiu uma visão mais abrangente. A revisão se mostrou eficaz ao reunir e analisar os estudos disponíveis, identificando lacunas e contribuindo para práticas pedagógicas mais eficazes. A análise crítica dos estudos revelou que muitos trabalhos se concentram em revisões bibliográficas, sem abordagens práticas de gamificação no ensino de línguas. A metodologia adotada, estruturada em seis etapas, especificação e análise dos resultados, forneceu evidências para enriquecer o campo do ensino de línguas estrangeiras.

Os resultados destacam diferentes perspectivas sobre o uso da gamificação, com estudos como o de Alonso-García *et al.* (2021) mostrando o seu crescimento no ensino superior na Espanha, embora o ensino de línguas ainda não seja predominante. Pesquisadores como Ayres (2021) e Cani *et al.* (2017) enfatizam a importância da personalização e da contextualização no aprendizado, enquanto Silva (2022) ressalta a necessidade de formação docente para a adoção da gamificação. Concluir que ampliar as pesquisas sobre gamificação e ensino de línguas, especialmente para idiomas menos prestigiados como o espanhol, é essencial para diversificar as abordagens pedagógicas e democratizar o ensino. Pesquisas futuras devem explorar como aplicar a gamificação de forma prática, enriquecendo as ferramentas disponíveis para educadores e promovendo um aprendizado mais eficaz.

REFERÊNCIAS

ALONSO-GARCÍA, S. et al. Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años. Hachetetepé. **Revista científica de educación y comunicación**, n. 23, p. -, 2021.

AYRES, B. E. (2021). Gamificação no ensino de línguas: transformando a aprendizagem em um jogo. **Revista Tecnologias Educacionais Em Rede**

(ReTER), 2(2), e20/01–17.

BACICH, L.; MORAN, J. M. (2017). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2017.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; · MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. · Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011 · ISSN 1980-5756. Disponível em: <<http://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220/906>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CANI, J. B. et al. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 455–481, 1 set. 2017.

CORRÊA, C. R. (2019). A gamificação e o ensino/aprendizagem de segunda língua: um olhar investigativo sobre o Duolingo. **Revista Linguagem & Ensino**, 22(4), 1020-1039.

DA SILVA, M. M. C.; TOASSI, P. F. P.; HARVEY, M. S dos S. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 227 – 247.

DE SOUZA, E.; FIALHO, F. A. P. (2019). Descrição metodológica da gamificação no contexto educacional: uma revisão integrativa da literatura. **Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação – Ciki**, 1(1).

DUARTE, G. B. (2019). Gamificação na aprendizagem de inglês: uma análise sobre Recursos Educacionais Abertos, Motivação e o Feedback. **Revista Linguagem & Ensino**, 22(4), 1040-1062.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 1ª ed. São Paulo: Edipro, 2012.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, L. **Metodologias ativas no ensino superior**: desafios e perspectivas. Curitiba: Appris. 2022.

FINARDI, K.; VIEIRA, G. V.; LEÃO, R. (2019). Uma proposta de matriz de avaliação de jogos digitais para o ensino-aprendizagem-uso de língua adicional. **Revista Linguagem & Ensino**, 22(4), 1174-1198.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; MARIANA APARECIDA VICENTINI. A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1164–1196, 1 set. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. Monteiro, João Paulo. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KRAEMER, R. et al. (2017). Maturidade de gestão do conhecimento: uma revisão sistemática da literatura para apoiar o desenvolvimento de novos modelos de

avaliação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, 7 (Número Especial), 66-79, março.

LEFFA, V. J.; ALVES, C. F. Como um Jogo: Gamificação Responsiva no Ensino de Línguas. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 207 – 226.

LEFFA, V. J. (2020). Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, 38(2), 1–14. **MANUAL DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA-INTEGRATIVA: A Pesquisa Baseada em Evidências**. Biblioteca Virtual de Enfermagem - COFEN. Disponível em: <<http://biblioteca.cofen.gov.br/manual-revisao-bibliografica-sistemica-integrativa-pesquisa-baseada-evidencias/>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MELLO, D. E. de; RAMOS, S.; CARLOS, R.; MOLLERO, G. Os impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa: TOEFL iBT Produção Oral. **Texto Livre**, Belo Horizonte - MG, v. 13, n. 3, p. 316–333, 2020.

M. KAPP, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. 1. Ed. EUA: Pfeiffer, 2012.
OLIVEIRA, U. M. Gamificação: uma proposta para aula de língua inglesa. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 9, n. 2, p. 18–32, 2019.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, 1 dez. 2020.

RAMOS, A. A. L. (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13 (01), 233–267.
<https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>

RIBEIRO, A. L. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 159-189.

SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

SANTAMARÍA, A.; ALCALDE, E. Una experiencia universitaria de gamificación en línea o en el aula presencial: ¿es este recurso de aprendizaje posible en ambos entornos?. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 761–786, 1 dez. 2020.

SILVA, K. A. Uma selfie dos estudos sobre jogos e gamificação no Brasil: poses, cenários e perspectivas críticas. **The Specialist**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 50-74. 2022.
SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. *Einstein* (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010.
<https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>

TREJO-GONZÁLEZ, H. Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. **Educación y Educadores**, v. 23, n. 4, p. 611–633, 2020.

VIEGAS, A. Metodologias ativas: como essa tendência pode beneficiar as práticas pedagógicas? **Somospar**. 7 fev. 2019. Disponível em: <https://somospar.com.br/metodologias-ativas-como-essa-tendencia-pode-beneficiar-as-praticas-pedagogicas/#:~:text=As%20metodologias%20ativas%20s%C3%A3o%20modelos,o%20processo%20educativo%20%C3%A9%20melhorado>. Acesso em: 10 nov. 2023

VIEIRA, M. de F., & HOYOS, E. A. C. (2018). Gamificação no ensino das línguas portuguesa e espanhola: relato de experiência no IFSP Avaré. **Revista CBTECLE**, 2(2), 110–123.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WERBACH, K; HUNTER, D. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, G; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**: implementing game mechanics in web and mobile aps. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2011.

O USO DO PODCAST NA APRENDIZAGEM DAS HABILIDADES ORAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA: A Construção da Intertextualidade na Interação Face-A-Face

EI USO DEL PODCAST EN EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES ORALES EN LENGUA ESPAÑOLA: La Construcción de la Intertextualidad en la Interacción en Persona*

Lucas Oliveira Torres¹
Germana da Cruz Pereira²

RESUMO

Na seguinte pesquisa refletimos sobre utilização das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino de ELE, propomos o uso do *podcast* como recurso didático e discutimos os resultados obtidos no tocante à construção da intertextualidade na interação face-a-face. O projeto foi desenvolvido em 2024 pelo monitor como parte das atividades do Programa de Iniciação à Docência (PID/UFC) e teve duração de cinco encontros de escuta e conversação presenciais entre alunos do primeiro semestre do curso de Letras – Espanhol Noturno da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o objetivo principal de desenvolver as habilidades de compreensão e de produção oral em língua espanhola, por meio da construção de sequências textuais de opinião, tendo o fenômeno da intertextualidade como pano de fundo na interação face-a-face. Além disso, a escolha do *podcast* se apoia no fato de que esta ferramenta costuma abordar temas contemporâneos e aproximar o ouvinte do uso contextualizado da língua-alvo, contribuindo para o desenvolvimento do papel do aluno como futuro professor, no contexto de novas práticas pedagógicas. Como referenciais teóricos, tomamos a aprendizagem significativa de Souza e de Silva (2021), a compreensão silenciosa de Mallarino (2014), a construção interativa do texto falado de Koch (1997) e a memória discursiva na intertextualidade implícita de Koch, Bentes e Cavalcante (2012). A metodologia utilizada é a qualificativa, pois envolve a avaliação das construções opinativas dos alunos, baseadas no texto oral escutado, ao longo da interação com o monitor. Por fim, temos como resultados obtidos o fenômeno da intertextualidade implícita na produção oral opinativa. Com o trabalho ora apresentado, buscamos contribuir para utilização da ferramenta *podcast* no processo de ensino e aprendizagem de língua, sobretudo, no desenvolvimento das competências orais em língua espanhola e na reflexão sobre a contribuição da intertextualidade neste processo.

Palavras-chave: Podcast. Língua espanhola. Intertextualidade. Monitoria

* Comunicação Oral apresentada no X Congresso Nordestino de Espanhol, realizado entre os dias 15 e 18 de Outubro de 2024, em Recife – PE

¹ Graduando do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID). Fortaleza – CE. – lucasoliveiratorres644@outlook.com

² Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), orientadora do PID Espanhol Semestres Iniciais – UFC. Fortaleza – CE germanadacruz@hotmail.com

RESUMEN

En la siguiente investigación reflexionamos sobre la utilización de las nuevas Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) para la enseñanza de ELE, planteamos el uso del *podcast* como herramienta didáctica y discutimos sobre los resultados obtenidos de la construcción de la intertextualidad en la interacción en persona. El proyecto fue desarrollado en 2024 por el tutor como parte de las actividades del Programa de Iniciação à Docência (PID/UFC) y tuvo lugar en cinco encuentros presenciales de escucha y conversación entre estudiantes del primer semestre del curso de Letras - Español Nocturno de la Universidad Federal del Ceará (UFC), con el objetivo principal de desarrollar las habilidades de comprensión y de producción oral en lengua española, por medio de la construcción de secuencias textuales de opinión, con el fenómeno de la intertextualidad como telón de fondo en la interacción en persona. Además, la elección del *podcast* es sostenida por el hecho de que esta herramienta suele presentar temas contemporáneos y acerca al oyente el uso contextualizado de la lengua-objeto, aportando al desarrollo del rol del estudiante como futuro profesor, en el contexto de las nuevas prácticas pedagógicas. Como referencias teóricas, elegimos el aprendizaje significativo de Souza e de Silva (2021), la comprensión silenciosa de Mallarino (2014), la construcción interactiva del texto hablado de Koch (1997) y la memoria discursiva en la intertextualidad implícita de Koch, Bentes e Cavalcante (2012). La metodología utilizada es la calificativa, pues conlleva la evaluación de las construcciones opinativas de los alumnos, basadas en el texto oral escuchado, a lo largo de la interacción con el tutor. De esta manera, uno de los resultados obtenidos fue el fenómeno de la intertextualidad implícita, en la producción oral de opinión. Así, con el planteamiento de la investigación, tenemos como aportar para la utilización de la herramienta *podcast* en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, sobre todo en el desarrollo de las competencias orales en lengua española y en la reflexión sobre el aporte de la intertextualidad en este proceso.

Palabras clave: Podcast. Lengua Española. Intertextualidad. Tutoría.

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade cada vez mais caracterizada pelo intenso fluxo de informações e pela praticidade no consumo destas, os gêneros textuais midiáticos com seletividade temática, ou seja, que se adequam ao gosto do ouvinte/interlocutor, como o *podcast*, são alvos de demanda crescente, devido à facilidade de acesso e ao uso de uma linguagem mais próxima do cotidiano, tornando o Brasil o 3º país que mais consome diariamente a ferramenta, segundo uma pesquisa da Tecmundo publicada pelo G1 - Portal de Notícias da Globo (BERTULEZA ET. AL, 2022). Neste contexto, cabe uma reflexão sobre o modo como o ensino-aprendizagem de língua espanhola é concebido, observando essas mudanças sociais e tecnológicas, e sua capacidade para ser redirecionado a um modelo que envolva imersão sociocultural não só em interações autônomas de falantes nativos, mas também conversações que dialoguem com o universo de conceitos já adquiridos pelo aluno.

Para que o aprendiz se engaje no processo de aprendizagem das estruturas da língua-alvo e adquira a consciência de uma certa autonomia e protagonismo em relação à internalização desses esquemas linguísticos, Souza e Silva (2021, p.3), com base na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel

(1980), afirmam que é preciso gerar motivação, por meio da identificação do conteúdo com a realidade do aluno:

A proposta de uso das ferramentas aqui apresentadas está ancorada na necessidade de tornar a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade do aluno, vista na teoria de aprendizagem de Ausubel (...). Para ele, a motivação é externa ao sujeito; quer dizer, ela vem do material significativo, das potencialidades da tarefa. Dessa forma, ele estabelece uma relação de reciprocidade entre motivação e aprendizagem, sendo que a motivação interna é a que resulta da própria aprendizagem. (...) As atividades devem gerar autonomia e o trabalho em equipe

Diante disso, propomos o uso da ferramenta digital *podcast*, em cinco encontros presenciais de monitoria para alunos do primeiro semestre do curso de graduação em Letras – Espanhol da Universidade Federal do Ceará (UFC), no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PID). A experiência apresentada envolve, além do desenvolvimento das habilidades orais do aprendiz de língua espanhola, a proposição de uma metodologia de ensino inovadora, eficaz, pertinente e produtiva, diferenciando-se das abordagens tradicionais que consistem na reprodução de gravações de áudios de falantes nativos, em que estes comportam-se de maneira mais precavida quanto a possíveis erros de pronúncia, a fala torna-se mais mecanizada e o contexto de uso da língua menos real, o que pode não se adequar ao objetivo comunicativo da aula.

No *podcast* utilizado, encontramos o uso livre da língua espanhola, o que possibilita o trabalho com aspectos estruturais e suprasegmentais da língua, bem como com aspectos culturais de diferentes países hispano falantes. Essa diversidade, no trabalho da monitoria de Espanhol - Semestres Iniciais (Noturno), mostra-se fundamental para a formação de futuros professores de espanhol para a educação básica e para os centros de idiomas, uma vez que os cursos de licenciatura têm como um de seus propósitos formar indivíduos capazes de observar suas práticas, refletir sobre e aprimorar metodologias pedagógicas, considerando o contexto histórico e cultural dos aprendizes.

Apesar das últimas mudanças realizadas em leis e textos norteadores¹ que retiram a obrigatoriedade do ensino de espanhol e relegam como eletiva a opção de uma segunda língua adicional, é extremamente necessário introduzir ao licenciando de língua espanhola, a prática de atividades orais, tendo em vista sua prática como aprendiz da língua estrangeira e como docente em formação que pode vivenciar possíveis abordagens futuras tanto na educação básica quanto em cursos de línguas.

É pertinente destacar que, nos últimos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a importância dessa habilidade linguística vem se equiparando a da escrita e a da leitura, no ensino de língua estrangeira moderna, em especial da língua inglesa, como na descrição das seguintes habilidades para o 7º e 8º ano do ensino fundamental, respectivamente, no eixo “Oralidade”, na seção “Língua Inglesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades”: “(EF07LI05) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.” (BRASIL, 2018, p. 253) e “(EF08LI02) Explorar o usos de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.” (BRASIL,

¹ BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Lei 13.415/2017 que implementa o Novo Ensino Médio

2018, p. 257).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem da língua-alvo torna-se mais completa e abrangente, porque não só diz respeito à valorização da prática de uma modalidade da língua muito expressiva na comunicação cotidiana, mas também à construção de sentidos no mesmo instante da formação dos enunciados que a produção oral oferece, isto é “o texto falado apresenta-se ‘em se fazendo” (KOCH, 1997, p. 69), podendo ser adquiridos conhecimentos pragmáticos e semânticos, visto que “espera-se que os alunos negociem a construção de significados com seus interlocutores (...) e aprendam, simultaneamente, características de pronúncia, entonação e ritmo da língua-alvo; como também técnicas de tomada do turno conversacional e de lidar com a alteridade etc.” (CYPRIANO, 2022, p. 18).

2 METODOLOGIA

O procedimento metodológico utilizado para esta pesquisa foi o qualitativo e ocorreu em duas fases. A primeira diz respeito à criação de um formulário online - disponível na seção de Anexos - antes do início dos encontros presenciais, em que os alunos responderam quais eram os principais meios midiáticos utilizados para o consumo individual diário em língua espanhola, constatando-se o escasso uso da ferramenta *podcast* para esse propósito. Além disso, os estudantes indicaram no formulário os títulos/temas de episódios do *podcast* “Se regalan dudas” que mais os interessariam, apontando os que tratavam de temas sociais relevantes entre os jovens adultos, como estereótipos de gênero, projetos de vida e o desafio da aceitação das diferenças em um ambiente conservador. A segunda fase faz referência ao momento da aula caracterizada pela escuta dos primeiros doze minutos do episódio escolhido previamente, intercalados com momentos de intervenção do monitor e dos alunos, e a como nessa interação é demonstrada a articulação de estruturas opinativas intertextuais pelos estudantes, como evidência do desenvolvimento das habilidades orais.

Os encontros seguiram a seguinte estrutura proposta, visando o trabalho com a compreensão auditiva, bem como as práticas de oralidade, como mostramos no quadro a seguir:

QUADRO 1: PROPOSTA DIDÁTICA COM PODCASTS

INTRODUÇÃO (PRECALENTAMIENTO)	DESENVOLVIMENTO (DESARROLLO)	CONCLUSÃO (CONCLUSIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do tema do episódio do podcast. • Discussão inicial acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos primeiros 12 minutos do episódio, de acordo com os tópicos temáticos tratados. • Para cada tópico temático, há um momento de escuta e outro de interação entre o monitor e os alunos, em que estes expõem seu ponto de vista, por meio de comentários argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposição de atividade: Por exemplo, os alunos enviam áudio de whatsapp com um ou dois minutos de duração, relatando os conhecimentos novos adquiridos acerca do tema após a escuta do podcast e a interação em sala de aula.

Fonte: quadro elaborado pelo autor (2024)

Como demonstramos no quadro 1, a metodologia elaborada para o uso do podcast como ferramenta para o trabalho da compreensão auditiva e produção oral parte de um momento inicial de conversação livre em língua espanhola, seguido de escuta e compreensão auditiva e finalizando com uma proposta de atividade oral estruturada que propicia tanto a elaboração e sistematização de conhecimentos lexicais, semânticos, morfossintáticos, sócio-histórico-culturais quanto o diálogo com conhecimentos prévios dos alunos, o que propicia a construção de intertextualidades.

Acerca do fato de o plano de aula inserir a escuta da conversação entre nativos antes e ao longo da produção oral, é importante destacar a necessidade da compreensão auditiva para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Sobre essa fase, Cypriano (2022, p. 28), ao citar Uribe Mallarino (2014), enfatiza “a importância de trabalhar a compreensão oral antes de desenvolver a habilidade de expressão oral”. A partir disso, sabendo que, somente após a infância, faixa etária em que a língua materna é adquirida inconscientemente, costuma-se aprender uma segunda língua, por meio de um processo consciente e mais lento de aquisição de vocabulário e estrutura, a compreensão e a construção do *input* – quantidade de conteúdo que o aprendiz consome na língua meta – é o primeiro passo para o desenvolvimento da habilidade de expressão oral (FIGUEIREDO; SÁ, 2022). Isso se deve ao fato de que o indivíduo precisa não só conhecer certas formas e usos linguísticos, mas desenvolver familiaridade, a partir da contínua exposição à língua-alvo, para que as habilidades de fala e comunicação oral possam ser plenamente desenvolvidas.

Sobre a avaliação da performance oral dos graduandos, elegeu-se o fenômeno da intertextualidade implícita como condição para o desenvolvimento das habilidades presentes nessa modalidade linguística. Acerca desse fenômeno:

Tem-se a intertextualidade implícita quando se introduz, no próximo texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. (...) Nos casos de intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 31)

Tal processo textual dialógico ocorre linguisticamente muitas vezes, por meio do emprego de sinônimos ou de palavras do mesmo campo lexical, que buscam enfatizar a posição, quer seja de concordância ou rejeição, assumida pelo locutor, em relação ao intertexto que, nesse caso, é o episódio do *podcast*. Dessa maneira, avalia-se duas questões: a habilidade comunicativa do aluno em articular suas opiniões e argumentá-las em língua espanhola e a importância da compreensão auditiva nesse processo, através da presença do intertexto, facilmente retomado no momento da interação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Interação verbal, enunciado e atos de fala

A fim de delimitar o ponto de vista e as teorias adotadas na análise da construção do texto falado, é preciso explicar o conceito de interação verbal. Primeiramente, neste termo, tem-se a presença do prefixo “inter”, indicando a

presença do outro, ou seja, a alteridade, e o vocábulo “ação” que diz respeito ao sentido de “fazer”, “realizar”, enfatizando a visão sobre a linguagem defendida aqui: o sistema da língua é usado por indivíduos, que traçam seu projeto do dizer, isto é, suas intenções, que podem estar implícitas ou explícitas, a fim de agir sobre o mundo e o outro, em certos contextos específicos. Assim, “por meio dela, realizam-se, no interior de situações sociais, ações linguísticas que modificam tais situações, através da produção de enunciados dotados de sentido e organizados de acordo com a gramática de uma língua (ou variedade de língua).” (KOCH, 1997, p. 66).

Desse modo, a partir da conceituação de interação verbal, formam-se dois outros conceitos indissociáveis: enunciado e atos de fala. Aquele relaciona-se com a ideia de que toda frase manifestada por um indivíduo, em um contexto comunicativo específico, para um certo interlocutor, é irrepetível. “Assim, por exemplo, ‘Hoje irei ao cinema’ é uma frase (gramatical) do português. Cada vez que ela é pronunciada – por indivíduos diferentes ou pelo mesmo indivíduo, em momentos diferentes –, tem-se um *enunciado* dessa frase”. (KOCH, 1997, p. 13). Desse modo, o conceito de enunciado adotado aqui é aquele que se contrasta com o da frase, visto que “outros opõem a *frase*, considerada fora de qualquer contexto, à diversidade de *enunciados* que lhe correspondem, segundo a variedade de contextos em que essa frase pode figurar” (MAINGUENEAU, 2013, p. 63), relacionando-se à ideia de um sujeito organizador de frases elaboradas em uma determinada situação (enunciado) e influenciado por ela.

Por outro lado, tem-se que o enunciado é classificado como um ato de fala, considerando o que se entende por interação, isto é, a ação ou a influência sobre o outro. Este, diferentemente dos atos físicos, não possui as consequências em si, ou seja, não se diz algo de determinada maneira, para que o outro simplesmente responda somente no âmbito linguístico, mas para que seja convencido a realizar algo, pois “(...) com os atos em que se diz algo, o vocabulário de nomes para os atos (B) parece expressamente destinado a marcar uma ruptura num determinado ponto entre O ato (de dizer algo) e suas consequências (que geralmente não são o dizer algo) ou pelo menos não o são na grande maioria dos casos” (AUSTIN, 1990, p. 97).

Assim, o ato de fala é, ao mesmo tempo, a informação em si (atos locucionários), o modo pelo qual é construído, que pode ser de asserção, pergunta, ordem ou réplica (atos ilocucionários) e o objetivo do locutor, isto é, de persuadir ou emocionar, por exemplo (atos perlocucionários). Sob essa perspectiva, é importante esclarecer que é muito comum um ato ilocucionário ser proferido sem a finalidade de produzir determinados efeitos perlocucionários comuns a esse ato (AUSTIN, 1990), quando, por exemplo, enuncia-se uma pergunta retórica, não com a intenção de receber uma resposta afirmativa ou negativa, mas de convencer o interlocutor de alguma ideia. Portanto, a visão de texto, no sentido de apreensão do enunciado constituído por uma totalidade coerente (MAINGUENEAU, 2013), que está relacionada à essa concepção interacional de língua, é a de que é uma manifestação verbal co-construída pelos interlocutores, caracterizada pela influência do contexto, do propósito do dizer do locutor e da participação do receptor na construção desse esquema comunicativo, na modalidade oral, objeto da presente pesquisa.

Para fins de esclarecimento, apesar de compartilharmos da mesma opinião de Koch (1997, p. 25, grifos do autor) que “o ouvinte/leitor não é absolutamente um ‘receptor’ passivo, já que lhe cabe *atuar* sobre o material linguístico de que dispõe (...) e, deste modo, *construir* um sentido, *criar* uma leitura”, não é nosso alvo de análise a construção dos sentidos do texto pelo receptor da mensagem (monitor e os

demais ouvintes). Ainda que seja considerada a influência do interlocutor na análise do comentário argumentativo dos estudantes, para fins didático-pedagógicos e metodológicos, o presente estudo detém-se somente na fala do aluno como autor do enunciado, concordando com a proposta inicial de fazê-lo protagonista do próprio processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Gêneros orais, recursos didáticos e características da construção da modalidade oral da linguagem

Primeiramente, entende-se por gênero discursivo um determinado modo de organização linguística, materializado por meio de textos, com uma estrutura relativamente estável, além de ser moldado pelas práticas e demandas sociais humanas (MARCUSCHI, 2002). Dessa forma, a ascensão do gênero oral *podcast* “resultou de uma demanda social, do uso situado da linguagem em situações de uso concreto e com o objetivo de organizar interações durante o ato comunicativo que passou a existir no ambiente digital” (REATO, VILLAGRA, ALMEIDA, 2023, p. 116). Portanto, o uso dessa ferramenta na prática de ensino corrobora com a justificativa de uma aula de língua estrangeira mais voltada à manifestação linguística contextualizada e socioculturalmente inserida, a qual, sob a forma de um gênero como o *podcast*, supre a necessidade da comunidade de interação social sobre temas diversos.

Além disso, em concordância com a utilização de recursos didáticos que superem os limites da sala de aula e que façam parte do cotidiano e do conhecimento já adquirido do discente, elegeu-se tal recurso didático por sua praticidade no consumo individual e como ferramenta de ensino. A fim de expandir a definição dessas qualificações, é importante citar a “disponibilidade dos podcasts que são, em sua maioria, publicados na internet, gratuitos e facilmente acessíveis. Dessa maneira, o arquivo oferece a liberdade para o ouvinte de fazer download e escutar os programas quando quiser.” (REATO, VILLAGRA, ALMEIDA, 2023, p. 117). Em suma, entende-se que o conceito de ferramentas didáticas apresentado aqui pretende diminuir a distância entre a realidade social e as práticas pedagógicas de ensino de língua espanhola, almejando maior engajamento e protagonismo do estudante.

Cabe destacar também o papel da oralidade nessa pesquisa. Assim como o texto-fonte do *podcast*, os enunciados a serem analisados são comentários argumentativos construídos na interação face-a-face, ou seja, ambos são gêneros oralizados. Sob esse prisma, é importante destacar as principais características linguístico-discursivas encontradas nesse tipo de interação e que contribuem não só na avaliação das habilidades comunicativas orais, mas também na identificação do fenômeno da intertextualidade. Desse modo, a conversação na modalidade oral da língua é o próprio processo de construção do texto, visto que ele nunca está completamente estabelecido, antes de sua conclusão ou fechamento, mas é reanalisado e refeito a cada momento da interação, deixando mais evidente as estratégias discursivas do enunciador de se fazer entender e, até mesmo, tornar seu ponto de vista válido, ou seja, "ao contrário do que acontece com o texto escrito, em que o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer um rascunho, proceder a revisões, (...) o texto falado emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho” (KOCH, 1997, p. 69)

Juntamente a essas necessidades pragmáticas, têm-se as estratégias linguístico-textuais, como as repetições e as inserções de fragmentos isolados, que

a modalidade oral permite, tendo em vista o seu caráter dinâmico e interacional, desrespeitando, muitas vezes, as regras gramaticais da sintaxe da linguagem escrita, pois “a aplicação dessas estratégias é responsável pelo grande número de ‘descontinuidades’ que têm sido apontadas como características da língua falada, isto é, pela aparente ‘desestruturação’ do texto falado” (KOCH, 1997, p. 70).

Para que essa interação aconteça e tenha os objetivos traçados pelo enunciador alcançados, o fenômeno da inferência - estabelecimento de conformidade entre elementos de um texto necessário para a construção do sentido - precisa também estar envolvido. No entanto, a relação entre os elementos lexicais do comentário argumentativo da aluna e os do texto-fonte do *podcast* não precisa estar necessariamente explícita, já que pela memória discursiva os parceiros interacionais (monitor e demais alunos) tornam-se aptos para captar, não só o intertexto, mas também o projeto do dizer do locutor. Assim:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-los integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. (KOCH; TRAVAGLIA, 1997, p. 65)

Portanto, tal fenômeno revela as intenções implícitas do enunciador na construção do seu ponto de vista e as interpretações que ele faz acerca do texto oral escutado. Partindo dessa perspectiva, é possível afirmar que a economia linguística - utilização de menos formas linguísticas para expressar o mesmo significado - vale-se dessa capacidade cognitiva humana de inferenciação, preza pela eficácia comunicativa e pressupõe um repertório de significações, influenciadas muitas vezes pelos contextos amplo e imediato.

3.3 Intertextualidade e habilidades comunicativas

Sob essa característica de descontinuidade e inserções de outros textos no discurso em construção, o último recorte a ser realizado na presente pesquisa é em relação à intertextualidade identificada durante a interação oral.

Primeiramente, optou-se pela análise da modalidade *stricto sensu*, ocorrendo quando há a presença específica de um texto em outro que o insere e o retoma, por meio da memória discursiva dos interlocutores, evidenciada pelo contexto situacional, que pode ser tanto o imediato - nesse caso, o de sala de aula - quanto o abrangente, envolvendo a memória coletiva e social dos interactantes (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012). Esse tipo de diálogo entre textos reforça a proposta inicial de evidenciar o papel do *podcast* como auxiliador do estudante de graduação, no desenvolvimento de sua produção oral em língua espanhola, já que são encontrados, na sua fala, fragmentos do texto oral escutado, ao longo de cada encontro.

Em segundo plano, o estudo delimitou-se na análise, dentro do conjunto maior *stricto sensu*, da alusão ou intertextualidade implícita, “em que o locutor deixa pistas para que seu interlocutor resgate o sentido pretendido do texto, pois há insinuações, **menções indiretas ao texto-fonte no novo texto**” (CAVALCANTE ET AL., 2022, p. 382, grifos do autor). Desse modo, a escolha desse subtipo de intertextualidade estrita baseia-se na capacidade que a interação face-a-face tem de evidenciar, no momento da sua construção, o projeto de fala e as intenções do enunciador, muitas vezes despercebidas por este e pelos ouvintes. Sobre essa consciência quanto à inserção do intertexto, Cavalcante et. al (2022, p. 381), ao

tomar posição acerca da concepção de intertextualidade, afirma que:

Esta é a concepção que adotamos neste livro, porque a tese de Carvalho (2018) confere ao fenômeno da intertextualidade uma visão mais estendida e, ao mesmo tempo, mais completa, de modo a não deixar de considerar o que as pessoas geralmente reconhecem como intertextual, ainda que não sabendo justificar por quê. E o fato é que as intertextualidades, quer se tenha consciência metalinguística delas ou não, participam de nossas ações linguageiras mais cotidianas

A seguir, como exemplo, são apresentados os resultados e as conclusões referentes à análise da produção oral de uma participante dos encontros de monitoria, que constantemente trazia exemplos de sua vivência em sua fala, ao longo do processo de escuta do episódio 434 “¿Qué significa ‘ser hombre’ hoy y qué podemos aprender?”, do *podcast* “Se regalan dudas”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscando expor as evidências do desenvolvimento das habilidades orais dos graduandos e de como o intertexto do episódio do *podcast* encontra-se na fala dos alunos e colabora com o sentido que o enunciador quer trazer ao seu discurso, no contexto de interação face-a-face, são apresentadas a seguir duas transcrições orais. A primeira refere-se ao episódio transcrito, do minuto 03:40 até o 05:05, em que o ator mexicano entrevistado Alejandro Speitzer realiza um breve relato de sua vivência com mulheres durante a infância.

Transcrição 1:

“Soy un:: e:: chico que: nació en Coyoacán en Sinaloa ... un estado: de: pronto ... de machos no ... de gente maravillosa también ... y bueno mi historia es ... -- voy resumirla porque podríamos estar aquí: hablando horas sobre eso -- que crecí con una madre soltera y yo creo que: ... que eso sin duda ha sido el -- literalmente -- el antes y el después en mi vida creo que: ... creo que lo que pudo haber sido una desgracia ... no de pronto de no crecer con mi padre ... fue también la oportunidad de: de vivir mano a mano con mi madre no ... y con mi hermano también ... y el mano a mano con mi madre significó ... escucharla todo el tiempo ... escucharla y escuchar ... sus experiencias con hombres ... lo cual ... me hizo: ... sensibilizarme desde temprana edad ... y creo que ahí está la respuesta ... no ahí nace ... esta inquietud por por romper ... por por mejorar como hombre ... al veR ... de pronto sí sufrimiento ... en mi madre ... o: o: ve/escucharle historias que ... que para mí eran ... incomprensibles ... no ... y también vA ... desde el outro lado de: de ir creciendo y darme cuenta que muchas cosas ... que he odiado que he visto las he llegado a hacer ... como lidiar con eso ... y es una: es una de mis dudas ... hoy no ... como como puedo lidiar ... con con la idea de que hay cosas que que que no me gustan ver y que de pronto puedo encontrar en mí también”

Já a segunda transcrição, diz respeito à fala de uma participante dos encontros de monitoria, em que E1 representa a estudante e M1 o monitor, ao longo do processo de interação.

Transcrição 2:

E1: Cuanto: al podcast e: el relato de esa persona ... para mí ... me recordó mucho un caso muy próximo de mí que: e:s de mi novio ... el también vivió su vida solo con su madre ... e:: ... pero no hay caso de violencia doméstica ... solo que: la convivencia con mujeres ... yo veo que ... e:/realmente hace que sea una persona ... un tanto más comprensible y ... solícita

M1: Seguro

[
E1: Porque hay cosas que ... solo ha/ -- su nombre es Gabriel -- y Gabriel para todo --

[
M1: Sí Sí

E1: y: y: -- incluso también tiene muchas tías en e: la familia es grande y ... las hermanas de ... de ... su madre son ... muy próximas todo hacen juntas -- entonces ... y e:l convivió no solo ... con una mujer como muchas

[
M1: Varias sí

E1: Varias mujeres ... y yo ... percibo ... como es un tanto diferente

M1: Sí Sí ... e/es diferente

E1: No que ... si viviera con hombre también porque también hay tíos entonces ...

[
M1: Sí

E1: Hay también la presencia masculina pero ... la parte de ser una persona solícita que ayuda ... que está presente que va con las tías o con la madre ... a los lugares: para ayudar y todo ... se lo/yo creo que ... la presencia femenina lo hizo ser una persona así más solícita ... sí más sensible

[
M1: Sí; ... lo ... lo ayuda ... no ... aporta eso sí:

Em primeiro plano, as evidências de que o comentário argumentativo da participante trata-se de enunciados com a presença do fenômeno da intertextualidade são o marcador discursivo temático “Cuanto: al podcast” e a conjunção aditiva “también” em “él también vivió su vida solo con su madre” que retoma toda a situação da infância do ator mexicano apresentada no texto do episódio.

Além disso, sabendo que o plano argumentativo do locutor, nesse caso, é o de concordância com o que foi defendido no texto-base, isto é, de que a presença feminina na criação de crianças do sexo masculino é benéfica e reflete na ampliação de boas características da personalidade na fase adulta, tal estratégia é evidenciada principalmente pelo uso de termos do mesmo campo léxico, deixando pistas da presença do intertexto no seu discurso, entendido aqui como interação verbal, cuja manifestação mais evidente é a conversação, “em que os dois locutores coordenam suas enunciações, enunciam em função da atitude do outro e percebem imediatamente o efeito de suas palavras sobre o outro” (MAINGUENEAU, 2013, p. 60).

A partir disso, tem-se o exemplo do enunciado argumentativo “la convivencia con mujeres -- yo veo que ... e:/realmente hace que sea una persona ... un tanto más comprensible y ... solícita” que se relaciona com o sentido aportado pelo enunciado do texto-base “el mano a mano con mi madre significó ... escucharla todo el tiempo ... escucharla y escuchar ...”, visto que, a partir da conclusão de que a expressão “mano a mano” significa estar presente ou mesmo conviver, a estudante utiliza o termo “convivencia”. Ademais, ocorre a reformulação gramatical - já que ocorre mudança de classe gramatical - da ideia de empatia trazida pela repetição

dos verbos “escucharla” y “escuchar” no texto original, por meio do emprego dos adjetivos “comprensible” e “solicito”. Dessa forma, um importante aspecto que o fenômeno intertextual da alusão contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas é a ampliação e a reformulação do vocabulário na língua-alvo.

Em relação à influência do contexto comunicativo, na construção do novo texto, é necessário apontar que ocorre por meio das inferências que a aluna realiza dos significados do texto-base. Dessa maneira, com o intuito de deixar evidente que a vivência do namorado não envolveu agressões físicas a mulheres, a aluna utiliza o termo “violencia doméstica”, em “pero no hay caso de violencia doméstica”, inferindo que o seguinte excerto do texto-fonte “al veR ... de pronto sí sufrimiento” faça referência a um possível caso de agressão física contra a mulher. Esse fenômeno ocorre devido à construção do entorno discursivo pelo entrevistado do podcast de que o seu lugar de nascimento valoriza a demonstração dessa masculinidade de domínio (“Soy un::: e:: chico que: nació en Coyoacán en Sinaloa ... un estado: de: pronto ... de machos no”). Portanto, tem-se a constatação que essa ferramenta também pode ser usada para introduzir o ambiente sociocultural daquela região ao aprendiz de língua espanhola e contribuir para a demonstração do processo de inferênciação, por parte do enunciador, em comentários argumentativos, na interação face-a-face.

Outro fenômeno identificado foi o processo de pausas e inserções, comuns a essa interação verbal e que colaboram no processo de diálogo entre textos. Dessa forma, a sequência textual descritiva (ato ilocucionário) “incluso también tiene muchas tías en e: la familia es grande y ... las hermanas de ... de ... su madre son ... muy próximas todo hacen juntas” é inserida nesse contorno argumentativo e participa do projeto do dizer da estudante, a fim de não só fazer referência ao texto-base, por meio do uso de hipônimos do universo lexical de mulheres na família (“tías”, “hermanas”, “madre”), mas também contribuir para o convencimento da validade de sua opinião (ato perlocucionário), por parte do interlocutor, de que a ausência da figura paterna durante a infância pode gerar aspectos positivos, ao descrever a extensa presença feminina nesse ambiente.

Por fim, um fenômeno mais relacionado à estrutura gramatical, mas que também colabora com a orientação argumentativa da estudante, é o uso dos pronomes pessoais de objeto direto que, sem a exposição à língua-alvo proporcionada pelo uso do podcast, dificilmente seria utilizado em uma interação face-a-face em espanhol, por um aprendiz brasileiro de nível A1/A2. O uso do “lo” em “... la presencia femenina lo hizo ser una persona así más solícita ... sí más sensible”, retomando o vocábulo “mi novio”, é mais uma evidência da expressão das habilidades orais, no momento em que demonstra um certo esforço do locutor na transmissão do sentido da mensagem que se está construindo, buscando fazer com que o interlocutor interprete que todos aqueles atributos se referem ao indivíduo citado no início do texto. Desse modo, tais exemplos demonstram que os aspectos linguísticos estão intrinsecamente relacionados aos pragmáticos.

Cabe esclarecer que, apesar das evidências linguísticas, como o uso de palavras do mesmo campo lexical, apontarem para uma intertextualidade ampla, já que nela se alude a aspectos relacionais mais gerais, como o temático (CAVALCANTE ET. AL, 2022), delimitou-se a classificação *stricto sensu*, em virtude da questão da memória discursiva e do contexto situacional. Desse modo, as intertextualidades apontadas são analisadas à luz das referências ao texto-fonte do podcast, devido ao contexto imediato de sala de aula e à questão temporal, já que o texto sobre masculinidade tóxica mais recente escutado pelos alunos, por exemplo,

é o do presente encontro de escuta e conversação. No entanto, não se descarta a influência de outras vivências e discursos, que certamente fizeram parte da construção social de cada indivíduo, materializando-se no momento de expressão oral dos seus respectivos pontos de vista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto, ao mesmo tempo, de mudanças tecnológicas e consumo de informações e de desvalorização da língua espanhola no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, faz-se necessária a introdução de novas práticas de ensino, que apresentem ao graduando, atual aprendiz de língua estrangeira e futuro professor, o papel central que o aluno pode adquirir no processo de ensino-aprendizagem e o prestígio que o espanhol ainda carrega na distribuição de conteúdo em plataformas digitais de comunicação e informação. Dessa maneira, “o aluno (...) passa a ser protagonista, podendo evidenciar suas ideias a partir da interação com os colegas (...). Nessa perspectiva, evitamos também a famigerada educação bancária, criticada por Paulo Freire, em que apenas o docente é o detentor do conhecimento (BATISTA; KANASHIRO; 2023, p. 144).

Assim, a proposta da pesquisa apresentada aqui vai ao encontro dessa noção de aprendizagem compartilhada, que não é classificada assim somente no sentido de as intervenções corretivas do monitor poderem expandir aos demais discentes conhecimentos lexicais e pragmáticos, mas também de a aprendizagem acontecer no momento da interação.

Em concordância com essa concepção da centralidade do aprendiz, na avaliação das habilidades orais dos alunos, delineamos o sujeito do enunciado como protagonista do que diz, ainda que se considere o papel da imagem do interlocutor na construção textual, e não como simples reprodutor do sistema linguístico ou social, pese a influência do contexto imediato de sala de aula e de escuta do *podcast*. Em outras palavras:

Finalmente, à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2003, p. 15)

Portanto, umas das evidências do papel ativo e responsável desse enunciador é justamente a habilidade oral comunicativa analisada: a capacidade de construir estruturas opinativas, ao utilizar partes do intertexto da compreensão auditiva na construção do seu próprio discurso. Em sentido mais amplo, a presença da intertextualidade, portanto, não evidenciaria somente uma estratégia do aluno de se colocar a favor ou contra a posição defendida no texto do *podcast*, mas também a importância dessa ferramenta no desenvolvimento das destrezas linguístico-discursivas do aprendiz, expressada na modalidade oral em língua espanhola, como foi demonstrado ao longo da seção “Resultados e Discussões”.

Finalmente, apontamos para a necessidade de investigações futuras visando aprofundar as reflexões sobre o uso de *podcast* no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, pensar e aprimorar metodologias e abordagens utilizando esta ferramenta, tendo em vista o

desenvolvimento de habilidades específicas fundamentais ao aprendiz de ELE.

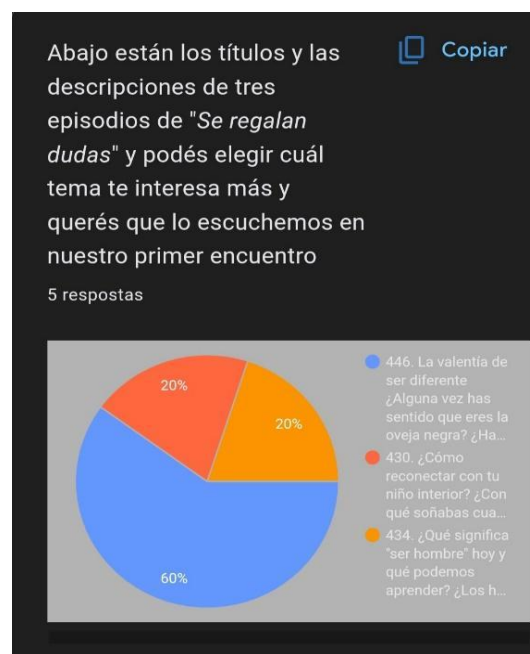
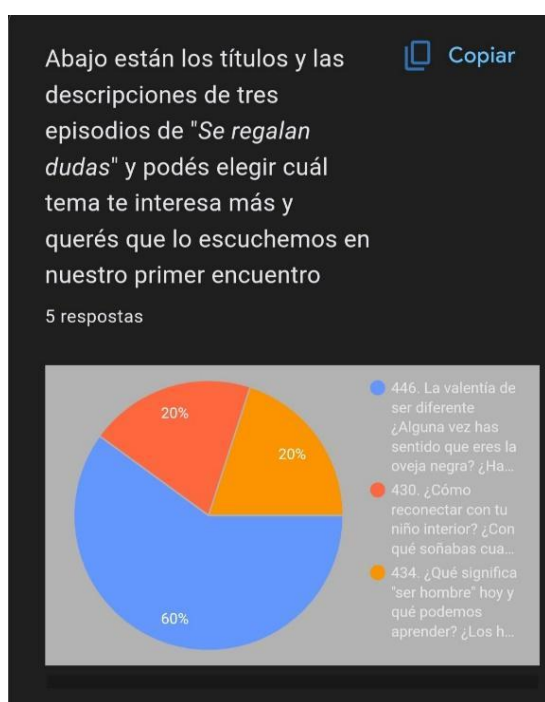
REFERÊNCIAS

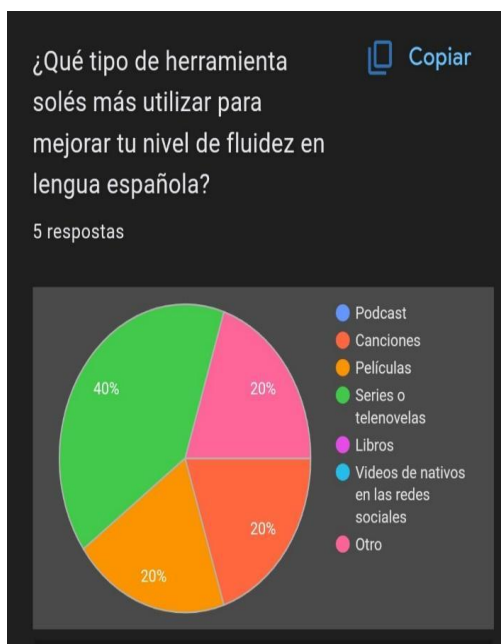
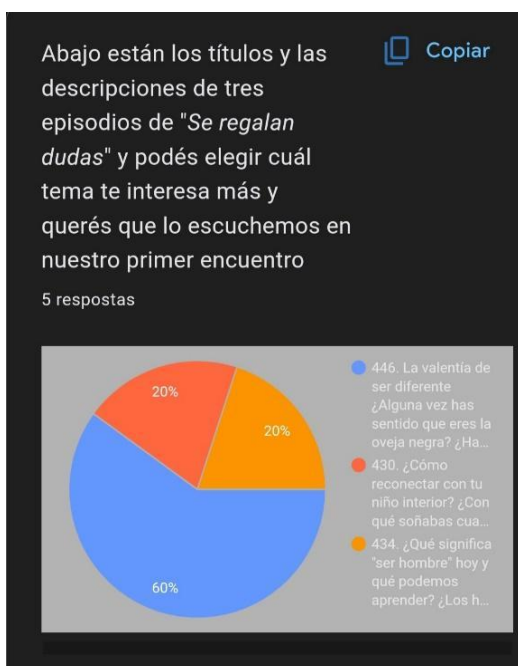
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: Palavras e ação**. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.
- BATISTA, Fabiana de Freitas. A voz e a vez dos podcasts na educação linguística em espanhol. **Soletras Revista**, [s. l.], n. 47, p. 137-154, 31 dez. 2023. DOI <https://doi.org/10.12957/soletras.2023.80090>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/80090/48904>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- BERTULEZA, C. D. S. et al “Já se olhou no espelho hoje?": combate à gordofobia no gênero discursivo podcast. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 84, p. 753-763, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual: Conceitos e Aplicações**. 1. ed. Campinas: Pontes editores, 2022. 438 p. ISBN 978-65-5637-561-8.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997. 115 p. ISBN 85-7244-025-9.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1998. 94 p. ISBN 85-85134-60-7.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 168 p. ISBN 85-249-0837-8.
- KOCH, Ingedore Villaça et al. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 166 p. ISBN 978-85-249-0134-8.
- LOUSADA, Eliane G.; DOLZ, Joaquim; SILVA, Emily Caroline; VILLAGRA, Andressa. **Gêneros orais e ensino de línguas: propostas de pesquisas e dispositivos didáticos**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2023. 160 p. ISBN 978-65-5637-734-6.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. Tradução: Maria Cecília Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 978-85-249-1952-7.
- PINHO, José Ricardo Dordron et al. **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. 176 p. ISBN 978-65-86250-92-3.
- SOUZA, Fernando Do Espírito Santo Moura et al. O uso do podcast para potencializar e ressignificar o ensino e a aprendizagem de língua espanhola. Anais do X CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA...Campina Grande: **Realize Editora**, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75853>>. Acesso em: 27/08/2024 11:25

ANEXO A - QUESTIONÁRIO ACERCA DO TIPO DE FERRAMENTA DIGITAL MAIS UTILIZADO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA



ANEXO B - QUESTIONÁRIO ACERCA DO EPISÓDIO PREFERIDO PELOS ALUNOS DO *PODCAST* “SE REGALAN DUDAS”





COMPLEXO TAM E ENSINO DE E/LE: o tratamento dado aos tempos verbais em livros didáticos

Valdecy de Oliveira PONTES (UFC)¹
Evenildo Queiroz SANTIAGO (UFC)²
Wygner MENDES da Silva(UFC)³
Vitória Stefanny de FREITAS Silva (UFC)⁴
Maria Francyneth Barroso da SILVA (UFC)⁵

RESUMO

No presente trabalho, apresentar-se-á uma análise em relação à abordagem do complexo TAM (Tempo, Aspecto, Modalidade) no que diz respeito à expressão de passado, especificamente em relação ao ensino do Pretérito Perfeito Composto (PPC) e Pretérito Perfeito Simples (PPS). Para isso, recorreremos a estudos sobre a expressão de passado em Espanhol e, ainda, a pressupostos do Funcionalismo linguístico, tais como os estudos de Givón (1984, 1991, 1995, 2001) e Pontes (2012). No que diz respeito à análise dos materiais didáticos em língua estrangeira, retomamos os estudos de Tomlinson e Masuhara (2005) e Coracini (1999). Para a análise dos dados, consideramos os seguintes tópicos: (i) as variedades do espanhol e o uso do PPC e do PPS em diferentes contextos; (ii) formas de tratamento do aspecto; (iii) traços aspectuais; (iv) marcação do tempo por verbos, advérbios ou contexto; (v) valores modais. Ao fim da análise, evidenciamos que os autores consideram superficialmente as categorias Aspecto e Modalidade, não desenvolvendo-as no ensino dos tempos verbais supracitados. A categoria mais desenvolvida foi o Tempo, a partir dos marcadores e localizadores temporais.

Palavras-chave: Complexo TAM; Livro didático; Tempos verbais.

RESUMEN

En el presente trabajo, presentamos un análisis acerca del abordaje del complejo TAM (Tiempo, Aspecto y Modalidad) en lo que dice respecto a la expresión de pasado, específicamente en relación con la enseñanza del Pretérito Perfecto Compuesto (PPC) y del Pretérito Perfecto Simple (PPS). Para eso, recurrimos al estudio sobre la expresión de pasado en español y al marco teórico del Funcionalismo lingüístico, como los estudios de Givón (1984, 1991, 1995, 2001) y Pontes. En lo que dice respecto al análisis de los materiales didácticos de español como lengua extranjera, retomamos los estudios de Tomlinson e Masuhara (2005) y Coracini (1999). Para el análisis de datos, consideramos los siguientes tópicos: (i) las variedades del español y el uso del PPC y del PPS en distintos contextos; (ii) formas de abordaje del aspecto; (iii) rasgos aspectuales; (iv) marcación del tiempo por verbos, adverbios o contexto; (iv) valores modales). Al fin del análisis, evidenciamos que los autores consideran superficialmente las categorías Aspecto y

¹ Pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor-associado na graduação em Letras e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLing).

² Graduando em Letras Português-Espanhol e bolsista PIBIC da UFC.

³ Graduando em Letras Português-Espanhol e bolsista PIBIC da CNPq.

⁴ Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestranda em linguística - PPGLIN-UFC.

⁵ Graduanda em Letras Português-Espanhol e bolsista voluntária do PIBIC da UFC.

Modalidad, pero que no las desarrollan en la enseñanza de los tiempos verbales. La categoría más desarrollada fue el Tiempo, a partir de los marcadores y localizadores temporales.

Palabras-clave: Variación lingüística; Libro didáctico; Tiempos verbales.

1 INTRODUÇÃO

É importante considerar, antes de tudo, que o cenário de ensino de línguas está, gradativamente, passando por um processo de mudança. Dessa forma, em decorrência da globalização e do desenvolvimento de novas tecnologias, é notório que o perfil dos estudantes passa, hodiernamente, por um processo de transformação. Com isso, urge uma nova necessidade de conhecer o perfil do estudante ativo de línguas, que está em constante contato com o idioma, seja nas redes sociais, aplicativos de conversas, plataformas de *streaming* ou, até mesmo, em rodas de conversa.

Ademais, no que se refere ao processo de aprendizagem da língua espanhola, de acordo com Coan e Pontes (2014), os estudantes brasileiros são levados a um rápido processo de aprendizagem. Entretanto, com o passar do tempo, assim como demonstram os autores, nota-se dificuldades que, se não resolvidas, podem causar erros de fossilização. Além disso, para Labov (1978), no processo de comunicação, é comum a origem de formas diferentes mas com o mesmo significado referencial. Portanto, tais formas podem causar estranheza nos alunos, já que possuem valores diversos que dependem de fatores para se concretizarem, como é o caso do Pretérito Perfeito Composto (PPC) e do Pretérito Perfeito Simples (PPS).

Assim, assumindo o pressuposto de que a língua é um sistema heterogêneo, vê-se que a variação lingüística, principalmente nos tempos verbais sob análise, é um fenômeno indissociável do processo de aprendizagem. Entretanto, nota-se que, a partir de pesquisas como: Pontes (2014), Pontes e Nobre (2018) e Brasil (2014 e 2020), tal fenômeno lingüístico tende a ser abordado de forma superficial e está diretamente vinculado à norma-padrão. Logo, com base nos estudos do Funcionalismo lingüístico sobre as categorias verbais, bem como nos outros estudos apresentados, o presente trabalho tem como objetivo analisar a abordagem do complexo TAM (Tempo, Aspecto e Modalidade) em relação ao ensino do PPC e do PPS nas coleções didáticas “Pasaporte”, “Nuevo Español en Marcha” e “Vente”, destacamos que esses materiais são, rotineiramente, utilizados em notórias instituições públicas de ensino do espanhol do Ceará, como a Casa de Cultura Hispânica (CCH), Centro Cearense de Idiomas (CCI) e o Núcleo de Línguas da UECE.

Este artigo divide-se em três partes, a saber: primeiramente, faremos uma breve abordagem sobre a expressão de passado na língua espanhola; posteriormente, exporemos a metodologia; em seguida, abordaremos a análise dos dados e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

2 A EXPRESSÃO DE PASSADO EM LÍNGUA ESPANHOLA

No que se refere ao PPS, conforme Castro (1996), tem as seguintes acepções em Espanhol: a) expressar ações terminadas, realizadas em uma unidade de Tempo que o falante considera sem continuação no presente com marcadores temporais ; b) referir-se a uma unidade de tempo ou espaço temporal no qual já não

está o falante; c) falar de quantidades de tempo determinadas; d) contar fatos ou ações como algo independente, não como costumes; e) ordenar as ações, quando há várias, ou interrompê-las no seu transcurso; f) dar opinião.

Em contraponto ao que foi mencionado, o PPC, segundo Matte Bon (2010), geralmente, codifica ações acompanhadas por marcadores hodiernos, ou seja, que se referem a períodos temporais inacabados ou definidos em relação ao momento de fala, sendo incompatível com marcadores temporais que remetem a um período temporal acabado. Possui, de acordo com Gutiérrez Araus (1997), os seguintes valores: a) passado continuativo com resultado no presente os resultados da ação passada ainda perduram no momento de enunciação; b) antepresente que refere-se a um tempo passado anterior ao tempo atual; e c) passado para enfatizar uma forma narrativa é posto pelo falante para dar maior ênfase e emoção a uma ação passada concluída.

Seguindo o raciocínio de Matte Bon (2010), dos tempos do passado da língua espanhola, o PPS é utilizado para informar sobre fatos passados, contar os fatos em si, sem criar nenhuma perspectiva específica, já o PPC, por sua vez, quando é empregado, não é do interesse do enunciador expressar o fato a que se refere em si. No entanto, nota-se que tal fator pode ser questionado, já que, dependendo dos valores estabelecidos a partir da análise do complexo TAM, pode-se encontrar usos que divergem.

2.1 Tempo

No que diz respeito à categoria verbal Tempo, Givón (1984) explica que o sistema na linha temporal ocorre tendo em vista os traços fundamentais: a sequencialidade (sucessão de pontos) e ponto de referência (tempo de fala). Dessa forma, percebe-se que, na perspectiva do autor, o tempo funciona como uma extensão relativamente limitada de uma determinada situação, em relação ao tempo em que a fala se manifesta. Portanto, o autor ainda menciona que o Tempo pode ser caracterizado de duas formas, o tempo absoluto, categoria-não marcada e o tempo relativo, categoria-marcada.

Além disso, ainda em relação à categoria Tempo, Reichenbach (1947), ao tratar dos verbos do inglês, propõe três momentos: momento de fala (MF); Momento de realização da ação expressa pelo verbo (ME); Momento de referência (MR). Já para Briones (2001), em relação à língua espanhola, nota-se que é difícil delimitar o uso do PPS e do PPC. O autor aborda que o tempo em que se faz referência não foi concluído, como, por exemplo:

1 - *Esta mañana he ido al médico* (Esta manhã fui ao médico.)

Nota-se que, no exemplo do autor, o dia ainda não acabou, portanto, o tempo em que se faz referência, conforme o autor, ainda não finalizou - deixando claro, assim, o uso da forma verbal composta em detrimento da simples.

2 - *Ayer fui al médico*. (Ontem fui ao médico.)

Em contraponto, vê-se que, no exemplo 2, o uso da forma simples indica que o tempo está finalizado, já que não tem mais relação com o momento em que o falante o menciona. Logo, é perceptível que nos exemplos mencionados pelo autor, os localizadores temporais são frequentes, assim como menciona Pontes (2012) em (por exemplo: *hoy* – hoje, *esta noche* – esta noite, *siempre* - sempre). Já a forma

simples é facilmente associada a tempos ou eventos já finalizados (por exemplo: *Ayer* - ontem, *hace un año* - faz um ano).

Assim, Pontes (2012), ao retomar a proposta de Alegre (2007), deixa claro que a forma composta pode ser associada a toda expressão de tempo que tenha em seu significado sentido com o dia atual ou expressões com o demonstrativo “este”, (este mês, este século). Por outro lado, ainda para os autores, a forma simples se associa a marcadores que não indicam relação com o presente. No entanto, Torrego (2002) indica que é preciso, ainda, considerar outros fatores, como a perspectiva psicológica do falante, portanto, abordaremos, agora, os outros componentes do Complexo TAM, o Aspecto e a Modalidade.

2.2 Aspecto

A categoria verbal Aspecto é uma tradução da palavra russa *vid*, utilizada, na gramática eslava, para a diferenciação entre os verbos perfectivos e imperfectivos, distinção que, conforme Mounin (1968), vem da gramática latina. Logo, nota-se que a divisão entre *infectum/perfectum* foi proposta no século I A.C, por Varrón, que retoma as gramáticas tradicionais.

Logo, podemos conceber o Aspecto, de acordo com Pontes (2012), como uma categoria que caracteriza os diferentes modos de perceber a constituição temporal de uma determinada situação. Essa constituição, para o autor e segundo Comrie (1990), pode dar-se sem distinção de etapas (Aspecto perfectivo) ou em sua constituição interna (Aspecto imperfectivo). Desse modo, entende-se que o perfectivo expressa uma situação como um todo, ou seja, ela é tratada como um objeto único, sem parciais-la ou dividi-la em fases internas distintas. Por outro lado, com o imperfectivo, o fato é expresso em sua constituição temporal interna. Essa temporalidade interna, como afirma Costa (1990), pode ser expressa a partir de um fragmento de tempo (cursividade) ou pela seleção de fases dessa temporalidade (fase inicial, intermediária ou final) ou, ainda, por meio de estados resultativos, que confirmam relevância linguística à constituição interna do processo que os antecedeu.

Ainda no que diz respeito ao raciocínio de Pontes (2012), nota-se que, para Costa (1990, p. 21), a partir das concepções de Aspecto de Comrie (1976), Castilho (1968) e Lyons (1979), enumera as seguintes características para o Aspecto: a) a não-referência à localização no tempo; b) a constituição temporal interna; c) a vinculação da categoria a situações, processos e estados; d) a representação espacial. No tocante à não-referência à localização no tempo, vale salientar que o tempo verbal trata da distribuição do fato na linha temporal, mas, em contrapartida, o Aspecto trata do referido fato na sua constituição temporal interna, ou seja, estuda o tempo dentro do fato, passível de fragmentação dentro de seus limites.

Outra característica do Aspecto, ainda para Pontes (2012), diz respeito à dinamicidade, os verbos que exprimem o traço [+ dinâmico] expressam mudança e/ou movimento em estágios internos distintos, por exemplo, o verbo “caminhar” denota o esforço de alguém ao desenvolver esta atividade física. Por outro lado, os verbos estáticos, como a maioria dos verbos de estado, apresentam estágios internos idênticos e são considerados homogêneos. Estes verbos, geralmente, não expressam mudança e/ou movimento. Por exemplo, o verbo “conhecer” não denota nenhuma mudança e/ou movimento.

Sobre o aspecto em Espanhol, Pontes (2012) chama atenção para o fato de as gramáticas da língua espanhola, no estudo da morfologia do verbo, de modo geral, não o apresentarem. Rojo e Veiga (1999) mostram que a configuração

habitual das formas verbais e suas terminologias eram feitas a partir da oposição entre formas simples/formas compostas. Entretanto, surgiu o problema de como classificar o Pretérito Perfeito, pois a forma simples expressa um evento concluído, o que se opõe à forma composta.

Para solucionar essa implicatura, a Real Academia Española (2009) passou a classificar a forma simples como indefinida, por conta do seu caráter indeterminado em algumas situações, como, por exemplo, nos eventos sem ponto de referência. Já Alarcos Llorach (1994, p.20) considera impossível buscar diferenças aspectuais, pois ambas as formas são perfectivas, sendo a distinção meramente temporal, como em: *Leí mucho./ He leído mucho*.

No entanto, a maioria dos estudiosos têm observado algumas peculiaridades aspectuais. García Fernández (2006), por exemplo, a partir da relação entre o tempo da situação (TS) e o tempo do foco (TF), propõe cinco tipos de aspecto, a saber:

- 1 - Imperfeito - O TF está incluído no TS. Focaliza a parte interna da situação sem mencionar o início ou o final. Ex: *Hace dos días Juan pintaba su casa*.
- 2 - Perfectivo ou Aoristo - O TF inclui todo o TS, desde seu início até a sua finalização. Ex: *El presidente leyó su discurso a las ocho*.
- 3 - Perfeito - O TF é posterior ao TS. Esta variedade aspectual enfatiza os resultados do evento. Ex: *Hace dos días Juan ya había pintado su casa*.
- 4 - Prospectivo - O TF é anterior ao TS. Ex: *Hace dos días Juan iba a pintar su casa*.
- 5 - Continuativo - O TF abrange o início do TS até um ponto interno de seu desenvolvimento. Ex: *Juan lleva dos horas pintando su casa*.

No que diz respeito aos usos do PPC, segundo Matte Bon (2010), geralmente, esse tempo verbal codifica ações acompanhadas por marcadores hodiernos, ou seja, que se referem a períodos temporais inacabados ou definidos em relação ao momento de fala, sendo incompatível com marcadores temporais que remetem a um período temporal acabado. Possui, de acordo com Gutiérrez Araus (1997), as seguintes características: a) passado continuativo com resultado no presente – os resultados da ação passada ainda perduram no momento de enunciação; b) antepresente – refere-se a um tempo passado anterior ao tempo atual; e c) passado para enfatizar uma forma narrativa – é posto pelo falante para dar maior ênfase e emoção a uma ação passada concluída.

2.3 Modalidade

Levando em consideração os pontos supracitados, nota-se que a oposição entre PPC X PPS vai além da categoria Tempo, já que ambas as formas expressam o passado. Assim, tal oposição se dá por meio do Aspecto e, em alguns casos, da Modalidade. Para Givón (2001), entende-se que a Modalidade codifica a atitude do falante, seu julgamento acerca da informação, ou seja, tem a ver com a reação do falante em relação ao conteúdo proposicional do enunciado. Modo é uma das formas de codificação da Modalidade, diferenciação proposta por alguns autores cujas definições.

Portanto, como mencionado anteriormente, na perspectiva de Torrego (2002), no que diz respeito ao contraste entre a forma simples e composta, é preciso, ainda, levar em consideração a relação psicológica do falantes, tendo em vista que, em algumas ocasiões, o uso de uma forma em detrimento da outra não é Temporal e nem Aspectual, mas sim Modal. Para exemplificar melhor a situação, o autor menciona as duas orações abaixo:

1. *Mi mamá se ha muerto hace cinco años.* (Minha mãe morreu faz cinco anos.)
2. *Mi mamá se murió hace cinco años* (Minha morreu faz cinco anos.)

Como perceptível na oração 3, a forma composta em detrimento da simples, ainda com a presença do mercado temporal que, como visto antes, é típico do PPS, indica que a ação ainda foi superada pela falante. Ou seja, o fato de sua mãe ter morrido ainda é uma ação que não foi superada, logo, neste caso, há a predominância da forma composta. Já no que diz respeito à oração 4, nota-se que, o uso da forma simples, na mesma situação, nos indica que a ação foi superada pelo falante. Assim, nota-se a importância da Modalidade para definir, de fato, o contraste entre os tempos verbais supracitados.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos estabelecidos no seguinte trabalho, as amostras coletadas para análise foram extraídas de um acervo composto por uma coleção de livros didáticos voltados para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), utilizados nas maiores instituições públicas de ensino de línguas do Estado do Ceará: Centro Cearense de Idiomas (CCI), projeto do Governo do Estado, Casa de Cultura Hispânica (CCH), da Universidade Federal do Ceará e Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará. Utilizamos de base para esta pesquisa os três volumes das coleções didáticas “*Pasaporte*”, “*Vente*” e “*Nuevo Español en Marcha*”, das editoras Edelsa e Sgel, que estão divididas em três níveis que consideram o quadro europeu comum de referência para línguas. Levamos em consideração os níveis A1, A2 e B1 para que haja uma visão ampla e diversificada no que se refere à progressão de conteúdo considerando a diversidade de gêneros textuais, abordagem do que se refere o ensino de ELE e a abordagem dos valores dos tempos verbais do passado considerando aspectos linguísticos e extralinguísticos.

3.1 Procedimentos metodológicos

Para que pudéssemos alcançar o objetivo da pesquisa, de maneira satisfatória e ordenada, a análise dos Livros Didáticos foi pautada nos seguintes tópicos:

- 1 - As variedades do espanhol no ensino do PPS e do PPC;
- 2 - Formas de tratamento do Aspecto;
- 3 - Traços aspectuais;
- 4 - Marcação do tempo por verbos, advérbios ou pelo contexto;
- 5 - Valores modais.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Coleção didática: *Pasaporte*, *Vente*, *Nuevo Español en Marcha*

A coleção é composta por quatro volumes, cada um representa um nível de aprendizado do aluno. O primeiro, denominado como “*Pasaporte A1*”, é direcionado aos alunos que estão começando a estudar o idioma. Em contraponto, o último volume, “*Pasaporte B2*”, destina-se a alunos que estão concluindo o curso de idiomas e, portanto, trabalha com assuntos mais complexos. Os quatro volumes da coleção são divididos em módulos e organizados em unidades, cada unidade trabalha uma habilidade específica. As habilidades são relacionadas com

competências e desenvolvidas ao longo dos módulos: “*competencia léxica*”; “*competencia funcional*”; “*competencia gramatical*”; “*competencia sociolingüística*”; e, por fim, “*competencia fonética y ortográfica*”.

As unidades didáticas de cada módulo estão relacionadas com imagens que contextualizam os temas e estimulam o processo de aprendizagem por imersão dos estudantes, fato extremamente produtivo para se estabelecer o ensino da língua meta. Além disso, cada habilidade é desenvolvida a partir de um contexto comunicativo e não estão vinculadas a temas descontextualizados.

Já a coleção *Vente*, também é composta por três volumes, os quais são divididos em quatro níveis de aprendizagem do Espanhol, levando em consideração o modelo do quadro europeu de referência para línguas, a coleção está dividida com o primeiro volume que abarca os níveis A1 e A2 que é voltado aos alunos que estão com o primeiro contato com a língua, o segundo volume aborda o nível B1 que é voltado para os alunos que já sabem o básico da língua e o terceiro aborda o nível B2 que é direcionado aos alunos com o nível de Espanhol intermediário. Na divisão interna dos livros, há uma divisão em capítulos e cada capítulo trabalha uma competência distinta em relação a aquisição da língua como: “*Competencia pragmática*”, “*Competencia lingüística*”, “*Competencia sociolingüística*” e “*Interactúa*”.

Ao início de cada capítulo, com exceção dos dois primeiros capítulos do nível A1, há textos em imagens com temáticas gerais de todo o capítulo que contextualizam através das imagens e dos textos todo o conteúdo a se apresentar durante toda sequência do capítulo. As imagens ajudam os alunos na associação das informações e, da mesma forma, estimula os alunos no processo de aprendizagem.

Por fim, a coleção didática “*Nuevo Español en Marcha*”, da editora SGEL, é formada por quatro volumes. Cada volume apresenta em torno de 18 unidades, fragmentadas nas diversas habilidades para a aprendizagem do espanhol. Cada unidade apresenta a habilidade “*gramatical*”, “*oralidad*”, “*cultural*” e “*sociolingüística*” de uma forma contextualizada, trabalhando com aspectos do cotidiano para uma melhor eficácia no aprendizado do aluno. Há, além disso, os respectivos cadernos de exercícios, que correspondem ao nível dos alunos.

Fica evidente que os autores optaram por apresentar aos alunos com um maior percentual o espanhol europeu, mais especificamente a variedade da zona castella Moreno (2002). Dessa forma, os alunos são induzidos à variedade considerada como norma-padrão e, além disso, são apresentados de forma superficial aos fenômenos linguísticos que pertencem às zonas da América Latina. Ademais, as considerações sobre os fenômenos de variação linguística no ensino do PPS e do PPC não são levados em conta. A proposta de trabalhar com tais tempos verbais é levada mais com foco na comunicação do que no conhecimento das variedades dos referidos verbos. Em relação ao Manual do Professor, por outro lado, vê-se que apresenta orientações pedagógicas e explicações das atividades propostas ao longo de todas as unidades didáticas, como forma de auxiliar o docente. Tais orientações estão relacionadas tanto às habilidades abordadas.

Enfim, respondendo aos três primeiros tópicos elaborados no nosso questionário, pode-se perceber que os livros didáticos não consideram as variedades do espanhol no ensino do PPS e do PPC, trabalhando somente com o valor Temporal relacionado aos marcadores e localizadores que indicam continuidade, assim como visto em Reichenberg e Pontes (2012), quando o autor demonstra que, levando em consideração os respectivos tempos verbais, a forma

composta indica uma ação que ainda não finalizou enquanto a simples demarca um processo já finalizado. Dessa forma, é perceptível os pontos supracitados quando analisamos as atividades presentes nas sequências didáticas para ensinar o uso do PPC e do PPS, conforme as figuras abaixo:

Figura 01

Contraste de pasados.

d. Observa el cuadro. Después relaciona las frases.

Con el indefinido	Con el perfecto
El otro día	Hoy
Anteayer	Esta mañana
Ayer	Esta semana
En 199...	
En diciembre	Nunca
Hace... (unos años, dos meses...)	Una vez (no sabemos o no importa cuándo)
	Muchas veces

Fonte: **Pasaporte**. Volume 2, pág. 78

Figura 02

Los tiempos del pasado.

c. Lee ahora el diálogo, marca los verbos en pasado y completa la tabla.

- Buenos días, ¿qué desean?
- Vengo a poner una reclamación. Estos móviles no funcionan.
- ¿Qué ocurre?
- Mire, en mi empresa viajamos mucho al extranjero y la semana pasada compramos estos móviles para hacer llamadas desde distintos países. Y resulta que esta semana no hemos podido hacer ninguna.
- ¿Desde qué países quieren llamar?
- Pues desde Italia y Brasil. La semana pasada llamé desde Italia a mi oficina y sin problemas. Pero esta semana hemos intentado hablar desde Brasil y ha sido imposible. No puede ser. Los compramos precisamente para llamar desde estos países.
- Sí, sí, pero el problema es que no tienen cobertura para fuera de Europa.
- Pero ustedes nos dijeron que es para llamadas internacionales.
- Sí, pero no para otro continente, no son tribanda. Si quieren, se los puedo cambiar por otros, pero tienen que pagar la diferencia.



Ocurrió la semana pasada	Ha sido esta semana

Fonte: **Pasaporte**. Volume 2, pág. 77.

Vê-se, nas figuras acima, que os livros, ao ensinarem o contraste entre ambas as formas, consideram apenas os localizadores no uso de uma forma em detrimento da outra, deixando de lado os outros valores importantes anteriormente vistos em Pontes (2012) e em Torrego (2002), como, por exemplo, a zona temporal do falante ou, ainda, relações que englobam o psicológico dos falantes. O contraste é didatizado, assim, a partir da noção de finalizado e não finalizado, é dizer, acabado e não acabado, *perfecto/imperfecto*, como visto nos estudos de Pontes (2012), ao mencionar a categoria verbal Aspecto e os seus respectivos valores. Também é

perceptível a noção de passado recente vinculado ao espanhol europeu, mencionado por Gómez Torrego (2002), em que o PPC é predominantemente usado para ações que, na perspectiva do falante, ainda finalizaram, e os outros valores ficam de lado.

Como sugestão para a coleção “Pasaporte”, em vez de induzir os alunos a memorizarem os marcadores temporais e internalizar que o uso da forma composta em detrimento da simples é o fato de a ação está acabada ou inacabada, os livros poderiam trabalhar com uma ilustração que indicasse a noção de “Zona Temporal” estipulada por Gómez Torrego (2002), como visto anteriormente no aporte teórico. Dessa forma, poderia haver uma ilustração com um mapa com as bandeiras de diferentes países, localizados em uma subseção do livro chamada “chismes lingüísticos”. Tal ilustração poderia representar um falante e a noção da zona finalizada e não finalizada, para que, além dos marcadores temporais, os alunos conseguissem ter uma visualização global do contraste entre as respectivas formas. Em seguida, os alunos poderiam resolver os exercícios propostos na figura 02, mas sem associar somente ao marcador “semana pasada” e “ha sido esta semana”.

FIGURA 3

13 Puedes... Conjugar verbos regulares e irregulares en pretérito perfecto simple, usar

¡OJO!
La 3.ª persona del singular del pretérito perfecto simple de los verbos en -AR se parece a la 1.ª persona del singular del presente de los verbos en -AR. La única diferencia es la tilde.
Ayer Pablo me llamó por teléfono.
Hoy le llamo yo.

Evalúate
Total ____ / 69

PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DE LOS VERBOS REGULARES			
	LLAMAR	DEBER	RECIBIR
(Yo)	llamé	debí	recibí
(Tú)	llamaste	debiste	recibiste
(Él/ella/Ud.)	llamó	debió	recibió
(Nosotros/as)	llamamos	debimos	recibimos
(Vosotros/as)	llamasteis	debisteis	recibisteis
(Ellos/as/Uds.)	llamaron	debieron	recibieron

PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DE ALGUNOS VERBOS IRREGULARES						
	ESTAR	IR / SER	VER	TENER	HACER	DAR
(Yo)	estuve	fui	vi	tuve	hice	di
(Tú)	estuviste	fuiste	viste	tuviste	hiciste	diste
(Él/ella/Ud.)	estuvo	fue	vio	tuvo	hizo	dió
(Nosotros/as)	estuvimos	fuimos	vimos	tuvimos	hicimos	dimos
(Vosotros/as)	estuvisteis	fuisteis	visteis	tuvisteis	hicisteis	disteis
(Ellos/as/Uds.)	estuvieron	fueron	vieron	tuvieron	hicieron	dieron

El pretérito perfecto simple del verbo *ser* tiene la misma forma que el verbo *ir*.

1. Escribe el verbo en pretérito perfecto simple.

Uso: expresa una acción realizada y acabada en el pasado.
El año pasado viajé a Nueva York.

Fonte: Vente. Volume 1, pág. 156.

FIGURA 4

¿QUÉ NOTICIA RECIENTE TE HA PARECIDO MÁS IMPORTANTE?

¿CÓMO TE HAS ENTERADO?

a. Por el periódico

b. Por la radio

c. Por la televisión

d. Te lo ha contado alguien

e. Por Internet

¿CONOCES A ALGUIEN QUE RECIENTEMENTE...

... se ha casado?

... ha tenido un accidente?

... ha aprobado un examen?

... ha encontrado un trabajo?

... ha conocido a alguien especial?

Fonte: Vente. Volume 1, pág.139.

Nota-se, portanto, conforme evidente nas figuras 3 e 4 e respondendo aos demais tópicos do nosso questionário, principalmente no que diz respeito aos traços aspectuais anteriormente explicitados por Pontes (2012), Rojo e Veiga (1999), Lyons (1979), que as coleções Passaporte e Vente tratam dos tempos verbais somente no que diz respeito a *perfectum/imperfectum* e, além disso, associam o uso por meio dos mesmos marcadores temporais, os que indicam uma ação “finalizada”, é marcada pela forma simples, enquanto os marcadores que ainda indicam uma ação vinculada ao presente, marcada pela forma composta. Como sugestão, o livro poderia manter o contexto de notícias recentes da unidade em que ensina o PPC, no entanto, poderia abordar, abaixo desta parte, uma caixa de diálogo com diferentes personalidades do mundo hispano das diversas nacionalidades, a partir de um diálogo em que contassem, resumidamente, uma notícia com a forma composta. A partir disso, os alunos poderiam, por meio da indução, saber que, dependendo de fatores externos, o uso pode ser diferente.

FIGURA 5

1. Escribe el verbo en pretérito perfecto compuesto.

a. Este verano (ir, nosotros) a la playa. (Estar) en un hotel de cuatro estrellas muy cerca del mar. El hotel nos (gustar) mucho. Es nuevo y muy cómodo. (Tomar, nosotros) el sol todos los días y (comer) mucho pescado y marisco. Además, (tener) un tiempo estupendo, sol y buena temperatura todos los días.

b. Te presento a mi amigo Pedro Juan, es una persona muy interesante. (Viajar, él) mucho por Hispanoamérica y (vivir) en diferentes países, como Chile, Argentina y Paraguay. En sus viajes, (conocer) a todo tipo de personas desde escritores hasta pescadores.

c. Esta mañana (tener, yo) muchos problemas. (Levantarse, yo) tarde, a las ocho y media. Luego, (perder) el autobús. Así que (llegar) tarde a la oficina. Durante la mañana, (trabajar) muchísimo, por eso ahora estoy agotado.

d. Esta tarde mi hijo César (ir) al cine con sus amigos. (Comprar) las entradas por Internet. Allí (encontrarse) por casualidad con los compañeros de la universidad y todos (sentarse, ellos) juntos en el cine. Luego, (tomarse, ellos) un refresco en un bar antes de volver a casa

Fonte: **Vente**. Volume 1, pág.144.

FIGURA 6

1. Escribe el verbo en pretérito perfecto simple.

acabada en el pasado.
El año pasado viajé a Nueva York.

a. - ¿Qué (hacer, tú) el domingo por la tarde?
- Pues (ir, yo) al cine y (ver) una película estupenda.

b. El sábado pasado (ser) mi cumpleaños, mi novia y yo (dar) una fiesta en casa con todos nuestros amigos. (Estar) todos reunidos desde las 2 de la tarde hasta las 12 de la noche. Así que (comer) y (cenar) todos juntos. (Ser) una fiesta estupenda.

c. Ayer (tener, nosotros) un día horroroso en la oficina. (Trabajar) hasta las nueve de la noche y no (tener) tiempo ni para comer.

d. - ¿Dónde (estudiar) tú, Encarna?
- Yo (hacer) la carrera en Valladolid y después (trabajar) dos años en la universidad de Salamanca.

e. - Álvaro, ¿qué (cenar) los niños anoche?
- Pues María (cenar) una tortilla francesa y Pablo no (comer) nada.

f. Mis compañeros de la universidad no (salir) el fin de semana. Ni (ir) al cine ni (hacer) nada interesante.

/ 21

Fonte: **Vente**. Volume 1, pág.156.

Como perceptível nas atividades dos livros da coleção “Vente”, há uma abordagem estruturalista dos tempos verbais, em que os alunos são induzidos a preencher lacunas com a forma verbal correspondente, ainda com a presença dos marcadores temporais explicitados anteriormente. Assim, nota-se, portanto, uma predominância do valor que assume o PPC de passado recente como visto em Gómez Torrego (2002) e Pontes (2012). Tal atividade poderia ser melhor desenvolvida se os livros trabalhassem com frases de diferentes contextos de interação verbal, não somente com a presença dos marcadores temporais mas também indicando a ausência, para que os estudantes entendam que as respectivas formas podem variar e que não estão associadas, necessariamente, a um localizador que indique que a ação esteja finalizada ou ainda em curso.

FIGURA 7

8B
¿Qué hizo Rosa ayer?
■ Hablar del pasado (ayer)

Gramática

1 ¿Adónde fuiste el sábado?

- Yo fui a...
- Yo no salí, me quedé en casa.


2 ¿Qué hizo la doctora Ramírez ayer?
Relaciona las frases con las imágenes.

1 Salí de casa a las ocho de la mañana.	<input checked="" type="checkbox"/>
2 Empezó a trabajar a las ocho y media.	<input type="checkbox"/>
3 Comió en la cafetería del hospital.	<input type="checkbox"/>
4 Terminó de trabajar a las cinco de la tarde.	<input type="checkbox"/>
5 Por la tarde, fue al supermercado.	<input type="checkbox"/>
6 Compró algo de fruta para la cena.	<input type="checkbox"/>

PRETÉRITO INDEFINIDO			
Verbos regulares			
	trabajar	comer	salir
yo	trabajé	comí	salí
tú	trabajaste	comiste	saliste
él / ella / Ud.	trabajó	comió	salió
nosotros/as	trabajamos	comimos	salimos
vosotros/as	trabajasteis	comisteis	salisteis
ellos / ellas / Uds.	trabajaron	comieron	salieron

3 Escribe las siguientes frases en pretérito indefinido.

- 1 Ayer / no leer / el periódico. (yo)
Ayer no leí el periódico.
- 2 El lunes / Juan y yo / comer / en un restaurante nuevo.
- 3 Anoche / cenar / con María. (nosotros)
- 4 Mis amigos / no trabajar / el sábado por la noche.
- 5 ¿Comprar / ayer / el periódico? (tú)
- 6 Eduardo / llevar / al niño al colegio



Fonte: **Nuevo Español en Marcha**. Volume 1, pág. 88.

Evidentemente, na figura 7, há uma abordagem diferente do PPS. Ao contrário dos outros, o livro trabalha com outra nomenclatura da forma simples, também conhecida como “*Pretérito Indefinido*”. Além de trabalhar gramática e exercícios ao mesmo tempo, pode-se notar que, assim como os outros, também há a marcação do tempo a partir dos localizadores temporais como “*El lunes, Anoche, Ayer*”. Outras orações que marcam a questão da categoria Tempo é justamente “*¿Qué hizo la doctora Ramírez ayer?*”, ou seja “O que fez a doutora Ramírez ontem?”. Portanto, nota-se que há um esforço do Livro Didático em trabalhar com diferentes formas do PPS, já por adotar uma nomenclatura diferente dos outros, e, além disso, juntar, ao mesmo tempo, teoria e prática da gramática.

Para que a atividade fosse mais produtiva, seria interessante adicionar o contexto da doutora Ramírez desvinculado de “ontem”, fazendo com que os alunos não associem o respectivo tempo verbal à ação que remete ao *perfectum*, visto anteriormente. Além disso, na atividade 3 também poderiam ser adicionadas ações vinculadas a formas como “*hoy no leí mucho*”, como forma de contextualizar os alunos nas diversas funções de que o PPS assume.

FIGURA 8

Vocabulario

1 Relaciona las siguientes expresiones con las fotos.

HOY	AYER	
1 hace frío	hizo frío	a
2 hace calor	hizo calor	
3 hace viento	hizo viento	
4 está nublado	estuvo nublado	
5 llueve	llovió	
6 nieva	nevó	

2 Contesta a las siguientes preguntas.

- ¿Qué tiempo hace hoy?
- ¿Qué tiempo hizo ayer?
- ¿Hizo frío el fin de semana pasado?
- ¿Qué tal tiempo hace en tu país en primavera / verano / otoño / invierno?
- ¿Qué tiempo te gusta más? *Me gusta cuando...*

Fonte: **Nuevo Español en Marcha**. Volume 1, pág. 90.

FIGURA 9

Gramática

PRETÉRITO PERFECTO			
he	+ participio	Participios regulares	
has		gastar gastado	
ha		comer comido	
hemos		salir salido	
habéis			
han			
Participios irregulares			
abrir	abierto	decir	dicho
ser	sido	escribir	escrito
ver	visto	morir	muerto
hacer	hecho	volver	vuelto

• Utilizamos el pretérito perfecto para hablar de acciones recientes, con marcadores temporales como *hoy, esta mañana, esta semana, últimamente*.
Este fin de semana he tenido mucho trabajo en casa.

HOMBRES DE SU CASA


Lavan, cocinan, planchan, hacen la compra. Son los nuevos amos de casa. Son pocos, pero aumentan día a día. Alberto es uno de ellos.

Alberto: ¿Qué tal? ¿Cómo te (1) *ha ido* hoy?

Ana: El día (2) _____ terrible. Juan y yo (3) _____ una reunión de cuatro horas con los clientes japoneses y luego (4) _____ el informe para la Comisión Económica. Y tú, ¿qué tal?

Alberto: Yo también (5) _____ hoy mucho trabajo. Primero, (6) _____ a los niños al colegio, después (7) _____ la compra y luego (8) _____ la ropa antes de hacer la comida. Por la tarde los niños y yo (9) _____ en el parque con los amiguitos de Pablo.

Ana: ¡Uff, qué día! Ahora nos queda un ratito para descansar y ver la televisión.

3  Escucha y comprueba.

Fonte: **Nuevo Español en Marcha**. Volume 1, pág. 128.

Na figura 8, nota-se uma tentativa da coleção em trabalhar com valor aspectual durativo, já que, quando os autores contrastam a forma simples com o presente, os alunos entendem que, quando a ação ocorre no dia em questão, está vinculada ainda a um fluxo de presente, já quando ocorreu “ontem”, além de ser instruída a forma simples, há, ainda, o que já mencionava Pontes e Coan (2013) em relação aos materiais didáticos e à variedade linguística, que a tratam de forma superficial e isso, por vezes, acaba dificultando o trabalho do professor, já que, por vezes, por falta de suporte do material didático, precisa propor atividades novas que supram as lacunas deixadas, para que os estudantes não tenham deficiências na formação e consigam transitar livremente entre as variedades da língua.

Já na figura 9, há, claramente, a predominância dos marcadores, visto que o livro, na própria explicação, menciona que “para falar de ações recentes com marcadores temporais hoje, esta manhã, etc”. Logo, os livros poderiam, ao longo desta parte, trabalhar com a noção plano atual e, além disso, mencionar o aspecto modal de Torrego (2002), como o valor psicológico que assume o PPC, visto que os livros, ao explorarem a forma composta, não levaram em consideração a modalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, objetivamos analisar a abordagem do complexo TAM no ensino do PPC e do PPS nas Coleções Didáticas Pasaporte, Vente e Nuevo Español en Marcha, de acordo com as variedades no ensino do tempos verbais supracitados, nos traços aspectuais, marcação do Tempo e, por fim, os valores modais. Em relação ao ensino do PPC e do PPS, notou-se que os livros consideram as variedades do espanhol de forma superficial para a explicação de uma forma em detrimento da outra, deixando de abordar aspectos importantes para o aprendizado dos alunos.

Já em relação à categoria Aspecto, notou-se que os autores levam em consideração somente o traço entre a oposição de *Perfecto/Imperfectum*, concluído e não concluído, utilizados para explicar os respectivos contrastes. A categoria Tempo foi a mais desenvolvida pelos autores, utilizando-a, inclusive, para reforçar que os tempos podem ser marcados por verbos, advérbios ou pelo contexto. Por fim, em relação a Modalidade, foi a categoria menos desenvolvida pelos autores. Para que haja uma melhora em relação aos materiais e seguindo os propósitos dos nossos objetivos, seguem algumas sugestões para os materiais:

1. Os livros didáticos poderiam explorar, em sua forma de explicação, os usos variáveis do PPC e do PPS, como a elaboração de um mapa em que uma forma é predominante em relação à outra, utilizando personalidades famosas de tais localidades, com exemplos reais de uso, para demonstrar aos alunos que a noção vai além da memorização dos marcadores temporais.
2. Em relação à modalidade, poderia haver uma subseção intitulada como “chimes y noticias”, em que houvesse uma notícia real de alguma celebridade com a mesma noção de Torrego (2002), em relação à perspectiva psicológica, para que os alunos pudessem, a partir de uma reflexão lúdica, entender, de fato, o que acontece.

Por fim, destacamos que o objetivo, além dos supracitados, deste trabalho, é corroborar com a avaliação e produção dos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, utilizados por estudantes brasileiros.

REFERENCIAS

- ABRAÇADO, Jussara. **O tempo, o tempo linguístico e o tempo verbal**. São Paulo: Contexto, 2020.
- ALEZA IZQUIERDO, Milagros & ENGUITA UTRILLA, José María. **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universitat de València, 2010.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARBOSA, J. L. **Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito no português**. 2008, 280f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2008
- BELLO, Andrés. **Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castellana**. In: _____. Obra literaria. Caracas: Ayacucho, 1979 [1809]. p. 415-459.
- BRIONES, Ana Isabel. **Dificultades de la Lengua Portuguesa para hispanohablantes de nivel avanzado: estudio contrastivo**. Madrid: Ariel, 2001.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002
- CASTILHO, Ataliba T. **A nova gramática do português brasileiro**. 14. 2010.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. et al. **Para conhecer Sociolinguística (Coleção para conhecer Linguística)**. São Paulo: Contexto, 2015.
- COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambridge university press, 1985.
- CONCHA MORENO, C e ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva español português para hablantes brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.
- CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2005.
- COSERIU, E. **El sistema verbal románico**. México: Siglo XXI Editores, 1976.
- COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em Português**. São Paulo: Contexto, 1990.
- DAPENA, J. Alvaro Porto. **Tiempos y formas no personales del verbo**. Arco/Libros, 1989.
- DIAS, Luzia Schalkoski. **Uma leitura semântico-pragmática da oposição pretérito simple /pretérito compuesto no espanhol da América**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2004.

GIVÓN T. **Context as other minds: the pragmatics of sociality, cognition and communication**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

GIVÓN T. **Syntax: an introduction**. Amsterdam: J. Benjamins, 2001.

GIVÓN T. **Tense-Aspect-Modality. In Syntax: a functional-typological introduction**. (vol. 1), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual: II: morfología y sintaxis/**. Hablar y escribir correctamente, p. 156-159, 2006.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática didáctica del español**. Madrid: SM, 2002.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Perífrasis verbales**. Madrid: Arco Libros, 1988.

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

LABOV, W. **Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera**. Sociolinguistic Working Paper, 44. Texas, 1978.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEONARDO, Gomez Torrego. **Gramática didáctica del español**. 2. ed. São Paulo: Edições Sm, 2005. 272 p. (1).

NOBRE, Juliana Liberato; PONTES, Valdecy Oliveira. A variação linguística em livros didáticos do espanhol do PNLD 2011. **Taubaté: Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, 2018. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>. Acesso em: 14 maio 2023.

OLIVEIRA, Leandra. 2010 “**Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto do espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes**”. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

PAIXÃO, F.T. **O valor aspectual veiculado ao pretérito perfeito composto na variante mexicana**. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Curso de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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

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

103, 2014. Disponível em:

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20794/1/2014_capliv_vvopontes.pdf.

Acesso: 05 de maio de 2023.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperfectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista**. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. 265 p.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O uso dos pretéritos perfeito (simple e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária: uma análise funcionalista**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. 119p.

RAE. Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Libros S.L., 2010.

REICHENBACH, Hans. **The tenses of verbs**. (ed.). Elements of symbolic logic. New York: The MacMillan Company, 1947. p. 287-298.

ROJO, G. & VEIGA, A. El tiempo Verbal. Los Tiempos Simples. In: Bosque (ed.) **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Espasa- Calpe: Madrid, 1999.

SANCHÉZ, Aquino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 1997.

SOUSA, Lilian Sanders de Oliveira. **A análise das categorias tempo, aspecto e modalidade nos tempos passados em gramáticas contrastivas de espanhol para aprendizes brasileiros**. 2022.

SPULDARO, Eliane Rauber; FINGER, Ingrid. **A AQUISIÇÃO DE DISTINÇÕES ASPECTUAIS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR FALANTES NATIVOS DE INGLÊS: o exemplo dos pretéritos perfeito e imperfeito**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade Católica de Pelotas.

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

VIDAL DE BATTINI, Berta. E.1964. El español de la Argentina: Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

ATIVIDADES DE TRADUÇÃO E AS VARIANTES LINGUÍSTICAS NA COLEÇÃO DIDÁTICA CERCANÍA¹

Fernanda Almeida FREITAS*
Valdecy de Oliveira PONTES**

RESUMO

Este artigo aborda a tradução pedagógica, como um meio de contribuir para o desenvolvimento das competências sociolinguística e intercultural dos estudantes. Nesse contexto, analisaremos as atividades de tradução da coleção didática *Cercanía* (2015), com o objetivo de verificar em que medida as atividades de tradução pedagógica propostas, pela coleção, auxiliam os estudantes na compreensão dos valores socioculturais de variantes linguísticas das duas línguas. Como referencial teórico, fundamentar-nos-emos nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista Labov ([1972], 2008) e no modelo de tradução funcionalista, apresentado por Nord (2009, 2016, 2018), e, ainda, nos estudos de Bolaños-Cuéllar (2000) e Pontes; Silva (2018) que destacam a relevância do contexto sociocultural para a tradução de variantes linguísticas. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho documental. Os dados foram analisados à luz das reflexões empreendidas pelos pesquisadores citados. Constatou-se que apenas os livros do 6º, 7º e 8º anos da coleção *Cercanía* (2015) apresentam atividades tradutórias explícitas, as quais, em sua maioria, buscam comparar diferentes efeitos de sentido, decorrentes de aspectos culturais contrastivos entre as culturas brasileira e hispânica. Há, também, uma atividade proposta aos alunos do 8º ano, que explora as diferentes escolhas lexicais feitas pelos tradutores das versões chilena e argentina do clássico da literatura infantojuvenil brasileira “O menino maluquinho”.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira. Livro Didático. Tradução pedagógica. Variantes linguísticas.

RESUMEN

Este artículo examina la traducción pedagógica como medio para contribuir al desarrollo de las competencias sociolingüísticas e interculturales de los estudiantes. En este contexto, analizaremos las actividades de traducción de la colección didáctica *Cercanía* (2015), con el objetivo de comprobar en qué medida las actividades pedagógicas de traducción propuestas por la colección ayudan a los estudiantes a comprender los valores socioculturales de las variantes lingüísticas en las dos lenguas. El marco teórico se basará en los presupuestos teórico-metodológicos de la sociolingüística variacionista, Labov ([1972], 2008) y el modelo de traducción funcionalista presentado por Nord (2009, 2016, 2018), así como en los estudios de Bolaños-Cuéllar (2000) y Pontes; Silva (2018), quienes destacan la

¹ Trabalho apresentado em formato de comunicação oral no XIII Congresso de Hispanistas em 06 de agosto de 2024.

* Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professora efetiva da secretaria municipal de educação da cidade de Fortaleza. E-mail: adnandafreitas@gmail.com

** Pós-doutor em estudos da tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor associado III do Departamento de Letras estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

relevancia del contexto sociocultural para la traducción de variantes lingüísticas. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se caracteriza por ser cualitativa y documental. Los datos se analizaron a la luz de las reflexiones realizadas por los investigadores citados. Se constató que solo los libros de 6º, 7º y 8º grado de la colección *Cercanía* (2015) tienen actividades explícitas de traducción, la mayoría de las cuales busca comparar diferentes efectos de sentido resultantes de aspectos culturales contrastivos entre las culturas brasileña e hispánica. También hay una actividad para alumnos de 8º que explora las diferentes elecciones léxicas realizadas por los traductores de las versiones chilena y argentina del clásico de la literatura infantil brasileña «O menino maluquinho».

Palabras clave: Español como lengua extranjera. Libro de texto. Traducción pedagógica. Variantes lingüísticas.

1 INTRODUÇÃO

Para Alegre (2002), autores como Bausch/ Weller, Ladimiral (1981), Königs (1981) e Lavalt (1985), na década de 80, contribuíram para a redefinição da tradicional classificação dos estudos da tradução e para seu uso como recurso pedagógico no ensino de línguas estrangeiras (LE), destacando as habilidades desenvolvidas nos estudantes ao serem expostos a atividades de adequação de uma tradução ao contexto comunicativo da língua alvo, neste caso, da língua materna dos estudantes.

Essa nova perspectiva para o uso da tradução como recurso pedagógico, que pode ser usado pelo professor de LE com os fins de desenvolver e verificar as competências sociolinguística e intercultural dos alunos na LE, continuou sendo defendida por pesquisadores ao longo das décadas de 90, 2000, 2010 e 2020, como Widdowson (1991), Ridd (2000) e Alcântara (2022) que defendem o uso da tradução pedagógica, como uma ferramenta complementar à abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

Pontes; Francis (2014) analisaram atividades tradutórias apresentadas por livros didáticos (LD), distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011, com o objetivo de observar em que medida os autores das coleções analisadas incluíram as variedades linguísticas nas atividades tradutórias propostas e concluíram, dentre outras observações, que as atividades tradutórias não exploraram o contexto sociocultural de produção do texto-base (TB), nem do texto-alvo (TA) e que as atividades de tradução, propostas pelo LD analisados, não consideraram a influência língua materna do aprendiz no processo tradutório.

Ainda sobre a introdução da variação linguística nas atividades de tradução, é oportuno recordar que desde 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) esclarecem aos educadores brasileiros a relevância do ensino da variação linguística para o enfrentamento da questão do preconceito linguístico na sociedade brasileira. Desse modo, o objetivo do presente estudo é verificar em que medida as atividades de tradução pedagógica propostas, pela coleção *Cercanía*, auxiliam os estudantes na compreensão dos valores socioculturais de variantes linguísticas da língua espanhola.

Para tanto, dividiremos o artigo em cinco seções. Na primeira, apresentaremos os pressupostos e principais conceitos da Sociolinguística variacionista e os relacionaremos a tradução da variação linguística. Em seguida, na segunda seção, abordaremos o modelo de tradução funcionalista proposto por Christiane Nord e sua aplicação para o ensino de línguas estrangeiras. Na terceira

seção, descrevemos a metodologia utilizada em nossa análise. Na quarta seção, descrevemos a análise das atividades. Por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais.

2 SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA E A TRADUÇÃO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A teoria da variação e mudança linguística¹, também conhecida como sociolinguística variacionista, interessa-se pela relação entre língua e sociedade, mais especificamente pela análise da correlação entre as variações linguísticas observadas na fala e o perfil social do falante (faixa etária, sexo/gênero, classe social, *status* socioeconômico, etnia, profissão entre outros). Para identificar quais variáveis sociais e linguísticas condicionam o uso das variáveis linguísticas, Labov ([1972] 2008) estabeleceu alguns conceitos que, a nosso ver, podem auxiliar tanto professores de LE quanto autores de LD na produção e avaliação de atividades de tradução pedagógica. Dentre esses conceitos destacamos os de comunidade de fala, variantes padrão e não padrão, variação diatópica, variação diafásica e variação diastrática.

Segundo Labov (2008, p.188), uma **comunidade de fala** é formada por um grupo de pessoas que compartilha as mesmas normas sobre a língua, como exemplo, seguindo essa perspectiva, podemos citar a comunidade de fala da cidade de Florianópolis. Ainda de acordo com Labov, as variantes são formas linguísticas que possuem mesmo valor referencial. As **variantes padrão** são as formas linguísticas que pertencem a variedade selecionada pelo Estado para servir de referência de correção de estilo, enquanto as **variantes não padrão** são as formas linguísticas que não pertencem nem a norma-padrão, nem as variedades cultas da língua.

Para Coelho *et al* (2020 p.38-41), a **variação diatópica** ou regional corresponde ao uso de variantes linguísticas que caracterizam a fala dos indivíduos de uma cidade ou região, como a pronúncia palatal do /s/ em posição de coda silábica na capital do estado do Rio de Janeiro; a **variação diafásica** se refere a mudança de estilo na fala de um mesmo falante, como consequência da intenção do falante de adequar seus objetivos comunicativos à sua identidade cultural e/ ou ao contexto da situação comunicativa e, por último, temos a **variação diastrática** que é o reflexo da influência do grau de escolarização, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária na expressão linguística do falante.

Para Cuéllar (2000), os resultados das pesquisas sociolinguísticas podem auxiliar o tradutor profissional a encontrar melhores soluções tanto para os problemas decorrentes da transferência dos efeitos de sentido da variação sociolinguística presente no TB para o TM quanto para que o tradutor compreenda melhor os valores estilísticos e sócio-históricos das variantes e das variedades linguísticas nas duas línguas envolvidas no processo tradutório.

Entendemos que não apenas o tradutor profissional pode ser beneficiado pelo conhecimento produzido pelas pesquisas, fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista, pois os estudantes de LE da educação básica também podem ser beneficiados, uma vez que os conceitos, princípios e pressupostos da Sociolinguística variacionista estão diretamente relacionados à primeira competência específica, da área de linguagens e códigos, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do

¹ Cf. Weinreich; Labov; Herzog ([1966] 2006) e Labov ([1972] 2008).

ensino fundamental, que é “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2018)

Na próxima seção, quando estivermos expondo a metodologia utilizada pelo modelo de tradução funcionalista de Christiane Nord, abordaremos mais detalhadamente como as atividades de tradução pedagógica podem contribuir para o desenvolvimento da competência citada no parágrafo anterior.

Ainda segundo Cuéllar (2000), é importante que o tradutor tenha conhecimento e/ou pesquise sobre as diferentes variedades diatópicas e sociais das línguas, além do conhecimento da norma-padrão, uma vez que esta última “almeja ter reconhecimento supranacional, por isso não é fácil identificá-la com uma variedade de um país apenas¹” (Cuéllar, 2000, p. 174, *tradução nossa*). Desse modo, o pesquisador citado busca dar relevo ao problema da tradução de textos que apresentem marcas de variação diatópica, diastrática ou diafásica, ou seja, TF que não são escritos na norma-padrão da língua de partida e que por isso se forem traduzidos na norma-padrão da língua alvo, embora consigam manter o significado referencial do TF, inevitavelmente o TA não conseguirá reproduzir aspectos fonéticos, morfológicos e socioculturais do TF.

Destacando a importância da tradução da variação linguística para que os objetivos do TA sejam alcançados na cultura alvo, Lefevere (1992) argumenta que apenas nas gramáticas e nos livros de estilo as línguas são usadas no vácuo, uma vez que nos demais casos as línguas são usadas em situações comunicativas específicas, nas quais variedades diferentes de uma mesma língua podem ser usadas.

Nessa seção, buscamos apresentar contribuições que a Sociolinguística variacionista pode oferecer para a solução de problemas tradutológicos de TF escritos em variedades diferentes da norma-padrão. Na próxima seção, abordaremos a tradução a partir do modelo funcionalista proposto por Christiane Nord.

3 O MODELO FUNCIONALISTA DE ANÁLISE TEXTUAL PARA TRADUÇÃO DE CHRISTIANE NORD

O ponto de vista funcional sobre o objeto língua remonta a linguistas anteriores a Saussure, como Whitney e Herman Paul e ao longo do século XX foi sendo associado a muitos modelos teóricos diferentes. Fato que torna imprescindível para o pesquisador que se filia a um desses modelos esclarecer a qual teoria se refere. A perspectiva funcional das línguas naturais também influenciou a abordagem nocional-funcional/ comunicativa no ensino de LE.

Na área dos estudos tradutológicos, o ponto de vista funcionalista parte da Teoria da ação, que entende a comunicação como um tipo de ação e que define interação comunicativa “como uma mudança intencional de um estado de coisas”² (Nord, 2018, p.16). Partindo dessa perspectiva, Nord (2009, 2012, 2016, 2018) compreende a tradução como uma interação comunicativa intercultural mediada, posto que os emissores do TF e os destinatários do TA não pertencem a mesma comunidade linguístico-cultural.

O ponto de vista de Nord, sobre o processo de ação tradutória, foi

¹ Texto original: “pretende tener reconocimiento supranacional, por lo cual no es fácil identificarla con un dialecto determinado de un solo país” (Cuéllar, 2000, p. 174)

² Texto original: As an intentional change of a state of affairs. (Nord, 2018, p.16)

influenciado pela Teoria do Skopos³, que de acordo com Xiaoyan Du (2012) é a principal teoria da abordagem funcionalista dos estudos tradutórios, pois “ao considerar a tradução como uma ação com propósito abre uma nova perspectiva sobre aspectos como o *status* do texto de partida e do texto de chegada, a relação entre eles, o conceito de tradução, o papel do tradutor e das normas e estratégias utilizadas pelo tradutor⁴” (Xiaoyan Du 2012, p.2190), não restringe a avaliação do TA à noções subjetivas como equivalência e fidelidade ao TF.

Nessa perspectiva, o princípio que orienta uma tradução fundamentada na teoria do Skopos é o objetivo/ finalidade, que o iniciador atribui à tradução na cultura alvo (CA), ou seja, para conseguir produzir um texto funcional na CA, cada decisão do tradutor precisa estar relacionada aos objetivos, apresentados pelo iniciador, para o TA na CA. Desse modo, o conceito de tradução, que orienta o modelo de ação tradutória proposto por Nord (2016), é essencialmente funcional.

Para Nord (2018), como consequência da distância linguístico-cultural entre emissores e destinatários em uma interação intercultural, faz-se necessária a intervenção de um mediador (tradutor) para que a comunicação aconteça, apesar das barreiras impostas pelas diferentes línguas e culturas. Os agentes e elementos envolvidos na abordagem do processo tradutório, entendido como uma interação intercultural mediada são descritos por Nord (2016) nos seguintes termos:

Os elementos e componentes essenciais do processo de ação tradutória são, em ordem cronológica: produtor do TF; emissor do TF, texto fonte, receptor do TF, iniciador, tradutor, texto alvo, receptor do TA. Esses são os papéis comunicativos que podem, na prática, ser representados por um mesmo indivíduo. (Nord, 2016, p.24)

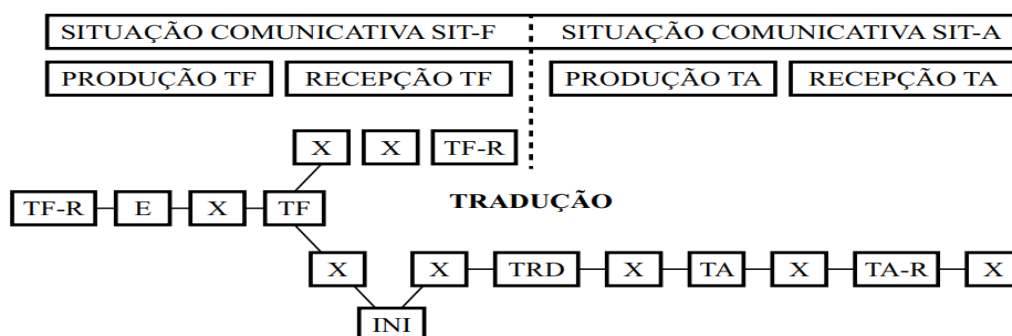
Pela descrição feita na citação anterior, entendemos que o papel do INI, no modelo de análise textual orientado para a tradução de Nord (2016), é solicitar a tradução e definir o propósito/ *skopos* que o TA terá na CA. Os aspectos do TF que serão traduzidos e os que serão adaptados pelo tradutor devem ser selecionados, tendo como referência as necessidades que levaram o INI a encomendar a tradução. Além disso, Nord (2016) chama a atenção para o fato de que em uma comunicação, mediada por um texto escrito, o emissor e o receptor, frequentemente, encontram-se separados no tempo e no espaço, logo faz-se necessária “uma distinção entre a situação da produção do texto e aquela da recepção do texto, seja na cultura fonte (CF) ou na cultura (CA)” (Nord, 2016, p. 26).

Além de advertir sobre as diferenças entre a recepção do TF pelos leitores da CF e a recepção feita pelo tradutor, que não seria um potencial leitor na situação de produção do TF, Nord (2016) também alerta para a possibilidade de que outros elementos possam, eventualmente, intervir no processo de ação tradutória, como ilustrado na figura 1.

³ Principal postulado da teoria geral da tradução, proposta por Vermeer e Reiss (1984)

⁴ Texto original: Skopos theory, by viewing translation as an action with purpose, tries to open up a new perspective on such aspects as the status of the source text and the target text, their relationship, the concept of translation, the role of translator, translator standards and strategies. (Xiaoyan Du 2012, p.2190).

Figura 1: O processo de ação tradutória de Christiane Nord



Fonte: Nord, 2016, p.27

Todos os X do diagrama da figura 1 representam elementos que eventualmente podem intervir no processo de ação tradutória, como nos casos em que o TF não possui leitores na CF, pois foi produzido para ser traduzido e o INI não pertencer a nenhuma das culturas envolvidas no processo tradutório.

Para Pontes e Pereira (2016), a aplicação da perspectiva funcional da tradução ao ensino de LE contribui para que os aprendizes se conscientizem sobre aspectos linguísticos e culturais divergentes entre a língua materna (LM) dos estudantes e a LE que estão aprendendo. Os pesquisadores também esclarecem que o professor exercerá o papel de INI e especificará o encargo de tradução que deve apresentar os seguintes dados sobre a situação meta:

1. A função ou funções comunicativas que o texto meta deve alcançar;
2. Os destinatários do texto meta;
3. As condições temporais e os locais previstos para a recepção do texto meta;
4. O meio pelo qual será transmitido o TM;
5. O motivo pelo qual se produz o texto. (Pontes; Pereira, 2016, p.355)

Todas as informações solicitadas por Pontes e Pereira (2016) estão relacionadas ao modelo de ação tradutória proposto por Nord (2016), logo na proposta de tradução pedagógica apresentada pelos pesquisadores o aprendiz exercerá a função de tradutor de um TF escrito/oral, que foi produzido em uma situação específica na CF.

Ainda de acordo com Pontes e Pereira (2016), ao propor uma atividade de tradução aos aprendizes, o professor deve esclarecer os critérios que serão utilizados para a correção da atividade. Sobre este tema, Nord (2009) orienta que seja considerado um erro de tradução todas as escolhas tradutórias que não correspondam as exigências feitas pelo INI no encargo de tradução.

Na próxima seção, descreveremos a metodologia empregada, na presente pesquisa, para a análise das atividades tradutórias propostas pela coleção *Cercanía*.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a qualitativa, pois nos restringimos a descrever e analisar, tendo como referência os postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista e do modelo de análise textual funcionalista de Christiane Nord (2009, 2016, 2018). Para a coleta dos dados, consideramos todas as atividades de tradução pedagógica da coleção *Cercanía* (2015), bem como as orientações teórico-metodológicas dadas ao professor sobre as atividades de tradução, quando houver. Os livros analisados correspondem as versões do

professor da coleção *Cercanía* em sua segunda edição.

A coleção *Cercanía* foi uma das coleções selecionadas pelo edital 02/2015 para o componente curricular língua espanhola entre o triênio (2016-2018). A coleção foi amplamente utilizada em escolas públicas de todo o território brasileiro no período de 2016 a 2018. Além da coleção *Cercanía*, o edital 02/2015 também aprovou as coleções *Entre Textos* e *Por el mundo en español*, mas as duas últimas não apresentaram atividades de tradução, por isso não foram selecionadas para compor o *corpus* da presente pesquisa.

Para dar suporte a análise dos dados, adaptamos o terceiro eixo do roteiro de análise, elaborado por Pontes e Silva (2018) para a análise de atividades de tradução em LD, uma vez que o roteiro está fundamentado no modelo de tradução funcionalista de Christiane Nord (2012). As partes em negrito correspondem as modificações feitas ao modelo original, posto que além do modelo de análise pré-textual de Nord (2012), nós também analisaremos as atividades de tradução à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista.

Modelo de Nord associado aos pressupostos da Sociolinguística variacionista

1	As atividades de tradução fazem alguma referência a necessidade de adequação da variedade linguística do TF para que o efeito de sentido solicitado pelo INI seja alcançado?
---	---

2	Nas atividades de tradução apresentadas nos LD, quais informações são proporcionadas ao aprendiz para facilitar sua análise do TF?
A	() Gênero textual (composição e funcionalidade)
B	() Lugar, tempo e o porquê da tradução
C	() Funções do texto nas culturas fonte e alvo
D	() Público receptor
E	() Tema e conteúdo
F	() Tipo de léxico utilizado, morfossintaxe e prosódia

Produzido pelos pesquisadores

Na elaboração do nosso roteiro, consideramos os autores da coleção didática *Cercanía*, como os iniciadores das atividades de tradução. Nessa perspectiva, analisamos as atividades, considerando os objetivos didáticos como equivalentes às necessidades que levaram os autores a elaborar as atividades de tradução.

Além disso, em nossa análise, o estudante exerce a função de tradutor de um TF, cujo objetivo é atender às necessidades do iniciador. Desse modo, as orientações teórico-metodológicas presentes no MP sobre as atividades de tradução foram consideradas como critérios de avaliação do iniciador.

Na próxima seção trataremos a descrição da coleção didática *Cercanía*.

5 ATIVIDADES TRADUTÓRIAS NA COLEÇÃO CERCANÍA

Tendo como referência o roteiro de análise, apresentado na seção anterior, nesta seção descreveremos a estrutura da coleção *Cercanía* destinada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

5.1 Coleção *Cercanía*

Essa coleção, editada pela editora SM, é composta por quatro livros, cada

um correspondendo a uma série dos anos finais do ensino fundamental. As autoras são: Ludmila Coimbra, mestre em estudos literários pela UFMG e professora de espanhol da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC; e Luiza Santana Chaves, doutora em Estudos Literários pela UFMG e professora de espanhol no curso de língua estrangeira do Centro pedagógico da UFMG.

Cada livro do aluno está dividido em oito unidades, que são organizadas nas seguintes seções em todos os volumes:

¡Para empezar! - esta seção tem por objetivo ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cultura dos países hispano-falantes, por meio da leitura de imagens e da proposição de perguntas que estimulam os estudantes a refletir sobre o tema geral que será trabalhado na unidade didática;

Lectura - mediante o trabalho com um gênero discursivo específico, esta seção tem por objetivo ensinar as características do gênero trabalhado e fomentar a capacidade de inferência dos alunos;

Escritura - diferente do que o nome da seção sugere, ela não tem por objetivo propor a produção de um gênero textual, mas intensificar o trabalho com a habilidade de localizar informações explícitas e propor a elaboração de listas ou a reescritura de partes do gênero textual trabalhado;

Gramática en uso - explicita as diferenças estruturais entre a gramática da língua espanhola e a gramática da língua portuguesa, por meio da abordagem contrastiva;

Habla - a partir das funções comunicativas das estruturas linguísticas aprendidas na unidade didática, esta seção apresenta instruções para que os alunos dramatizem diálogos em espanhol;

Escucha - trabalha a compreensão auditiva dos alunos por meio da apresentação de áudios autênticos de curta-metragem, áudio-clips, trechos de narração de partidas de futebol, entrevistas, anúncios entre outros gêneros orais. Esta seção possui quatro subseções:

¿Qué voy a escuchar? - Estimula o aluno a formular hipóteses sobre o áudio que será ouvido, **Escuchando la diversidad de voces** - que trabalha a identificação de informações explícitas no áudio, **Comprendiendo la voz del otro** - propõe atividades de pós-escuta, como a confirmação das hipóteses, e **Oído perspicaz: el español suena de diferentes maneras** - que em algumas unidades didáticas trabalham as divergências fonológicas entre o português e o espanhol e, em outras, apresentam alguns fenômenos de variação linguística, como o **yeísmo, o ceceo/seceo**, a aspiração do /s/ final, entre outros;

Culturas en diálogo -apresenta intertextualidades e releituras feitas por pintores, cantores, poetas, escritores e atores do mundo hispânico e da cultura brasileira.

Por último, cada capítulo traz uma seção de autoavaliação **¿Lo sé todo?** seguida de sugestões de filmes, livros e CDs para ampliar o vocabulário dos alunos.

O Manual do professor (MP) esclarece que a coleção *Cercanía*, para os anos finais do ensino fundamental, busca conciliar o trabalho com os gêneros discursivos, com os temas transversais e com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. Por esta razão, a abordagem de ensino adotada pela coleção é a sociodiscursiva. Também informa que a coleção foi elaborada, considerando os objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), pelos PCN-LE (1998b) e pelas OCEM (2006), para o ensino de língua estrangeira na educação básica. O guia também traz as transcrições dos áudios, sugestões de atividades extras para cada unidade didática e um modelo de

avaliação diagnóstica, além de um esquema com perguntas que podem auxiliar o professor a elaborar as avaliações mensais, bimestrais e trimestrais.

5.2 Análise das atividades de tradução pedagógica da coleção *Cercanía*

Nesta subseção, descreveremos e analisaremos as atividades de tradução pedagógica propostas pela coleção *Cercanía*, à luz do nosso roteiro e dividiremos a análise, em subseções, de acordo com a série do LD analisado.

5.2.1 Atividades de tradução pedagógica do livro do 6º ano

O livro do 6º ano da coleção *Cercanía* propõe duas atividades de tradução aos alunos. A primeira solicita que o aluno encontre semelhanças e diferenças entre a letra da música *Joven aún* e sua versão em português (figura 2)

A atividade da figura 2 propõe ao aluno do 6º ano do ensino fundamental que ele encontre semelhanças e diferenças entre o TF em espanhol e sua tradução em português e para auxiliar o estudante nessa tarefa o LD traz um pequeno texto informativo sobre a adaptação dos nomes dos personagens da série mexicana *El Chavo*. Acreditamos que o objetivo desta atividade é demonstrar ao aluno, já no início do curso, que embora o português seja muito próximo ao espanhol, no momento de traduzir um texto nem sempre é possível uma correspondência fiel ao TF, como o aprendiz poderá observar na tradução do refrão da canção.

Apesar de trazer um pequeno texto informativo para auxiliar o aluno em sua tarefa de analisar a versão da música *Joven aún*, o LD não traz informações sobre o gênero textual, lugar, momento histórico, funções dos textos nas culturas base e meta, público-alvo, vocabulário, morfossintaxe e prosódia. A atividade também não faz nenhuma referência a norma de prestígio do espanhol mexicano, variedade na qual o TF foi escrito.

Para Pontes e Silva (2018), ao trazer atividades de tradução com textos auxiliares para ajudar o aluno no processo tradutório, o LD apresenta a tradução como “uma interação comunicativa mediada por meio de um texto” (Pontes; Silva, 2018, p. 17), tal como preconiza a teoria do *Skopos* que serve de fundamentação para o modelo de análise pré-textual proposto por Nord (2009, 2012, 2016, 2018)

Figura 2: atividade intercultural

Culturas en diálogo

3. Lee la canción del Chavo del Ocho titulada "Joven aún" y su correspondiente en portugués. ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre las dos? ¿Qué mensaje(s) se plantea(n) en ellas?

Joven aún	Se você é jovem ainda
<p>(Refrán)</p> <p>Si tú eres joven aún, joven aún, joven aún mañana viejo serás, viejo serás, viejo serás, o menos que con afán, que con afán conservarás tus inquietudes y así nunca envejecerás.</p> <p>Jóvenes hay de ochenta y tantos años, y viejos hay que tienen dieciséis porque vejez no significa arrugas, y juventud no implica candidez.</p> <p>(Refrán)</p> <p>Un joven es aquel que vive limpio, con un ideal y metas que alcanzar; anciano es quien pierde la pureza, anciano es quien deja de estudiar.</p> <p>(Refrán)</p> <p>Los viejos no resisten los fracasos, no pueden ya volver a comenzar; el joven que tropieza en el camino, con prontitud se vuelve a levantar.</p> <p>(Refrán)</p> <p>Sofía: Miren, miren, ahí viene el Doctor Chapatín, es el viejo más joven que conozco. Dr. Chapatín: Pues tú lo dirás por Petra, pero la chismosa es humana. Nancy: Oiga Doctor Chapatín, ¿y cuántos años tiene? Dr. Chapatín: ...¡todos!, pero... si tú eres joven aún... [...]</p> <p>Sección de: http://www.lemad.uned.es/iv/Chavo/joven-aun. Acceso el 18 de diciembre de 2014.</p>	<p>(Refrão)</p> <p>Se você é jovem ainda, jovem ainda, jovem ainda Amanhã velho será, velho será, velho será? A menos que o coração, que o coração sustente A juventude, que nunca morrerá!</p> <p>Existem jovens de oitenta e tantos anos E também velhos de apenas vinte e seis Porque velhice não significa nada E a juventude volta sempre outra vez!</p> <p>(Refrão)</p> <p>E você é tão jovem quanto sente Pode apostar; é jovem pra valer E velho é quem perde a pureza E também é quem deixa de aprender!</p> <p>(Refrão)</p> <p>Não diga não à vida que te espera Pra desfrutar a alegria de viver Pra agradecer a luz do seu caminho E você vai com isso entender!</p> <p>(Refrão)</p> <p>Nancy: Olha, olha turma! O Dr. Chapatín é o velho mais jovem que eu conheço! Dr. Chapatín: Eu não sou velho, viú? Sou uma pessoa vivida! Nancy: E, Dr. Chapatín, quantos anos o senhor tem, hein? Dr. Chapatín: Eu? Todos! Mas isso não te interessa, quê? [...]</p> <p>Sección de: http://www.mus.br/chavodelocho/70bomas_musica/1-1-2014-el-18-de-diciembre-de-2014.</p>

A quien no lo sepa

En Brasil, El Chavo del Ocho es conocido como Chaves. Millones de personas siguen viendo las aventuras del Chavo por la TV. Algunos de los personajes de la serie se cambiaron de nombre en la traducción a nuestro idioma. El Chavo es "Chaves", la Chándrina es "Chiquinha" y el padre de la Chándrina, don Ramón, es "su Madruga".

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.1, p.28)

A atividade da figura 2, ao propor ao aluno que observe diferenças de conteúdo entre as mensagens do TF e do TA, proporciona ao aluno a possibilidade de inferir o significado das palavras a partir do contexto de uso. Além disso, as diferenças de conteúdo, entre os dois textos, podem ser usadas pelo professor para trabalhar com os alunos aspectos relacionados à prosódia, ao tipo de léxico e às diferenças morfosintáticas entre o português e o espanhol.

Observamos que a atividade proporciona ao aluno do 6º ano apenas um texto auxiliar, com informações sobre a série de televisão O Chaves (El Chavo), que não ajudam o aluno a compreender as semelhanças e diferenças de significado entre as duas letras de canção. Outro aspecto a ser destacado é a tradução dos versos “Pues tú lo dirás por Petra, pero la chismosa es Joana” por “Eu não sou velho não, viu? Sou uma pessoa viva” e “¡todos! pero ... si tú eres joven aún...” por “Eu? Todos! Mas isso não te interessa, ouviu?”, visto que as escolhas lexicais do tradutor não recuperaram nem aspectos prosódicos do TF, nem o significado referencial da mensagem do TF.

É importante destacar que o fato de a letra da música do TF haver sido escrita em uma variedade diastrática do espanhol mexicano e ter sido traduzida na norma-padrão brasileira explica o apagamento de algumas marcas fonéticas e prosódicas no TA.

A segunda atividade de tradução pedagógica presente no LD do 6º ano da coleção *Cercanía* é apenas o item b da 4ª questão da seção *Culturas en diálogo* que mais uma vez traz o gênero textual canção. A 4ª questão traz, como texto motivador de reflexão sobre a língua, a letra da música família do grupo de rock brasileiro Titãs. O item b da 4ª questão solicita ao aluno que traduza ao espanhol todas as palavras da letra que rimam com a palavra família e, ainda no mesmo item, também solicita que o aluno explique se as palavras traduzidas ao espanhol continuam rimando com a palavra família, como podemos observar na figura 3.

A atividade proposta na figura 3 busca conscientizar o aluno sobre as diferenças fonológicas entre o espanhol e o português, pois, ao fazer o aluno refletir sobre se as palavras traduzidas continuam rimando com o substantivo família, poderá levar o aluno a perceber que a presença do som nasal nas palavras portuguesas não permitirá que essas palavras continuem rimando com a palavra família.

No entanto, por tratar-se da tradução de palavras descontextualizadas, a atividade não explora os elementos propostos por Nord (2016), nem enseja a possibilidade de adequação da variedade linguística, como recomendado por Cuéllar (2000).

Figura 3: atividade de análise linguística e semiótica

Culturas en diálogo

4. Lee la letra de la canción "Familia", cantada por el grupo de rock brasileño Titãs.

Família

<p>Família! Família! Papai, mamãe, tia Família! Família! Almoça junto todo dia Nunca perde essa mania... Mas quando a filha Quer fugir de casa Precisa descolar um ganha-pão Filha de família se não casa Papai, mamãe Não dão nem um tostão... Família êh! Família ah! Família! oh! êh! êh! êh! Família êh! Família ah! Família!... Família! Família! Vovô, vovó, sobrinha Família! Família! Janta junto todo dia Nunca perde essa mania... Mas quando o neném Fica doente Uô! Uô! Procura uma farmácia de plantão</p>	<p>Titãs</p> <p>O choro do neném é estridente Uô! Uô! Assim não dá pra ver televisão... Família êh! Família ah! Família! oh! êh! êh! êh! Família êh! Família ah! Família! hiá! hiá! hiá!... Família! Família! Cachorro, gato, galinha Família! Família! Vive junto todo dia Nunca perde essa mania... A mãe morre de medo de barata Uô! Uô! O pai vive com medo de ladrão Jogaram inseticida pela casa Uô! Uô! Botaram cadeado no portão... Família êh! Família ah! Família! Família êh! Família ah! Família! oh! êh! êh! êh! Família êh! Família ah! Família! hiá! hiá! hiá!...</p>
--	--

Sacado de: <<http://letras.mus.br/titas/48973/>>. Acceso el 12 de diciembre de 2014.

a) En la letra de la canción, ¿qué palabras riman con la palabra familia?
Tia, dia, mania, sobrinha, galinha

b) Traduce esas palabras al español. ¿La rima sigue? ¿Esas palabras siguen rimando con la palabra "familia"?
Tia, día, mania, sobrina, gallina. Esas palabras siguen rimando en español.

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.2, p.114)

Na próxima subseção, analisaremos as atividades de tradução do livro do 7º ano da coleção *Cercanía*.

5.2.2 Atividades de tradução pedagógica do livro do 7º ano

O livro do 7º ano da coleção *Cercanía* também propõe duas atividades de tradução aos alunos. A primeira solicita que o aluno leia em voz alta o poema *Miedo*, da poetisa chilena Gabriela Mistral, e a tradução feita deste poema, pela poetisa brasileira Henriqueta Lisboa. A questão também solicita que o aluno observe as diferenças sonoras entre o TF e o TA e, por último, pede ao aluno que interprete o poema (figura 4)

Figura 4: atividade de interpretação textual

Culturas en diálogo

2. Ahora, lee un poema de Gabriela Mistral, poetisa chilena nacida en 1889 que obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1945 como reconocimiento a su labor poético y social. Mistral ha dedicado su vida como poeta y maestra a la defensa de los derechos humanos. La mayoría de sus poemas tratan del amor de una madre por sus hijos y del hecho de que a las mujeres no les gustan las guerras, ya que en ellas se mueren sus hijas e hijos.

Lee silenciosamente la poesía "Miedo". Luego, lee silenciosamente la traducción que Henriqueta Lisboa, una famosa poeta brasileña nacida en Minas Gerais, hizo de la poesía de Gabriela Mistral. Al final, lee los dos poemas en voz alta: ¿qué diferencias sonoras hay entre el poema en español y su traducción brasileña?, ¿Cómo interpretas este poema?

Es bueno que el profesor comente que la traducción de Henriqueta Lisboa mantiene la sonoridad de la poesía de Mistral. Pero hay que observar algunos cambios, como por ejemplo la posición en el segundo verso de la palabra **golondrina** y de la palabra **andorinha**; la sustitución de **manos** por **dedos**; la transformación de la interrogativa "¿cómo juega en las praderas?" por la afirmativa "não brincaria no prado".

Sobre la interpretación de la poesía, se debe observar que hay varias maneras de leer un texto poético. Pero hay algunas claves de lectura:

¡Pistas dejadas por el "yo lírico", que los alumnos deben observar: el hecho de que el poema se llame "Miedo" y de que, a lo largo de los versos, la madre exprese que no quiere que su hija se transforme en golondrina, princesa, reina, ya que de esa manera podría quedarse alejada de sus carifos.

<p>Miedo</p> <p>Yo no quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan, se hunde volando en el Cielo y no baja hasta mi estera; en el alero hace el nido y mis manos no la peinan</p> <p>Yo no quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan.</p> <p>Yo no quiero que a mi niña la vayan a hacer princesa. Con zapatitos de oro ¿cómo juega en las praderas? Y cuando llegue la noche a mi lado no se acuesta...</p> <p>Yo no quiero que a mi niña la vayan a hacer princesa.</p> <p>Y menos quiero que un día me la vayan a hacer reina. La pondrían en un trono a donde mis pies no llegan. Cuando viniese la noche yo no podría mecerla... ¡Yo no quiero que a mi niña me la vayan a hacer reina!</p>	<p>Medo</p> <p>Não quero que minha filha se transforme em andorinha. Para o céu iria voando sem baixar à minha esteira. Nos beirais faria ninho sem a pentearem meus dedos.</p> <p>Não quero que minha filha se transforme em andorinha.</p> <p>Não quero que minha filha se mude numa princesa. Calçando sandálias de ouro não brincaria no prado. E quando a noite descesse não dormiria a meu lado.</p> <p>Não quero que minha filha se mude numa princesa.</p> <p>E menos quero que um dia ela venha a ser rainha. Sentá-la-iam num trono a que meus pés não alcançam. E quando a noite chegasse, niná-la eu não poderia. Não quero que minha filha venha um dia a ser rainha.</p>
--	---



Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.2, p.114)

Observamos que o enunciado da questão traz informações sobre as nacionalidades, tanto da produtora do TF quanto da produtora do TA, sobre o ano de nascimento da poetisa chilena e sobre os temas que Gabriela Mistral costumava abordar em seus poemas. Além dessas informações dadas ao aluno, na mesma página, o LD informa ao professor que

Henriqueta Lisboa mantém a sonoridade do poema de Mistral, mas é preciso estar atento a algumas mudanças, como por exemplo a posição no segundo verso da palavra **golondrina** e da palavra **andorinha**; a substituição de *manos* por *dedos*; a transformação da interrogativa "¿Cómo jugar en las praderas?" Pela afirmativa "não brincava no prado. (Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana 2015, p.114, *tradução nossa*)¹

¹ Texto original: Henriqueta Lisboa mantiene la sonoridade de la poesía de Mistral. Pero hay que observar algunos cambios, como por ejemplo la posición en el segundo verso de la palabra **golondrina** y de la palabra **andorinha**; la sustitución de *manos* por *dedos*; la transformación de la interrogativa "¿Cómo juega en las praderas?" Por la afirmativa "não brincaria no prado" (Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana 2015, p.114)

Destarte, a atividade proposta pela coleção *Cercanía* aos alunos do 7º ano apresenta quase todos os elementos propostos por Nord (2016) para a avaliação do TF. Faltou apenas o momento histórico no qual o TF foi escrito. Para Pontes e Silva (2018), a presença de informações, como: gênero textual, lugar, momento histórico, funções dos textos nas culturas base e meta, público-alvo, morfossintaxe e prosódia tem o potencial de contribuir com o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pelos estudantes, pois por meio da tradução o aluno pode analisar os diferentes matizes de semânticos que uma mesma palavra ou expressão podem expressar.

Corroborando o argumento de Pontes e Silva (2018), a atividade da figura 4, por trazer a maioria dos elementos propostos por Nord (2016) para a análise do TF, proporciona ao aluno a possibilidade de refletir sobre a inadequação da tradução literal da palavra *manos* posto que, se assim fosse feito, eliminaria o efeito prosódico que a palavra *dedos* alcançou no TF.

Quanto a tradução da variação linguística, embora a atividade não traga nenhuma informação sobre esse aspecto, observamos que tanto o TF quanto o TA foram escritos na norma-padrão dos respectivos idiomas, não apresentando assim problemas decorrentes da transferência dos efeitos de sentido da variação sociolinguística.

A segunda atividade de tradução pedagógica presente no LD do 7º ano da coleção *Cercanía* pede ao aluno que escreva em português os títulos de filmes de animação traduzidos ao espanhol, como *ANTZ (hormigaz)*, *Pollitos en fuga*, *El rey león*, *Era de hielo 2*, *Babe: un cerdito en la ciudad* e *Como perros y gatos*

O único elemento, proposto por Nord (2016) que a atividade faz é orientar o aluno que o gênero cinematográfico, animação, é uma “herança” do gênero fábula, como podemos observar no enunciado da questão 2, da seção *vocabulario en contexto* (figura 5). Além disso, a atividade não traz nenhuma orientação didático-pedagógica para o professor.

Também observamos que a atividade, ao apresentar as traduções dos títulos feitas na Espanha e as traduções latino-americanas dos títulos, sem informar a qual país a tradução pertence, induz o aluno dos anos finais do ensino fundamental a concluir que nos 19 países hispano-americanos os títulos dos filmes têm a mesma tradução.

Figura 4: atividade de interpretação textual



Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.2. p.121)

Desse modo, observamos que a atividade de tradução, da figura 5, não está ancorada em uma situação comunicativa como as atividades anteriores, aspecto que foi observado por Pontes e Silva (2014) nas atividades de tradução propostas pelas coleções didáticas *Español !Entérate!* e *Saludos: curso de lengua española*.

Na próxima subseção, analisaremos a atividade de tradução proposta no livro do 8º ano da coleção *Cercanía*.

5.2.3 Atividades de tradução pedagógica do livro do 8º ano

O livro do 8º ano da coleção *Cercanía* traz apenas uma atividade de tradução (figura 6). Em um primeiro momento, a atividade pergunta se os estudantes conhecem a obra *O menino maluquinho* e compara o personagem do clássico de Ziraldo ao do livro de Elvira Lindo, *Manolito gafotas*, abordado pela coleção, no início da unidade 4 do citado volume. Entendemos que o objetivo dessa abordagem inicial é apresentar o livro *O menino maluquinho* aos estudantes da escola pública que, por alguma razão, não o conhecessem ainda.

Figura 5: vocabulário de apoio

Vocabulario de apoyo	
Pibe: muchacho, chaval.	Piel de Judas: inquieto, travieso.
Piola: simpático, astuto, listo.	Barra: grupo de amigos.
Petardo: cohete de pólvora.	Canchero: ducho, experto, hábil.
Traste: trasero.	Deber: tarea escolar.

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.3. p.86)

As questões apresentadas nos itens a e b (figura 6) solicitam que o aluno consulte o dicionário e o vocabulário de apoio (figura 7) para verificar o significado das palavras *polilla*, *pibe* e *piola*.

Figura 6: atividade de interpretação textual

1. En Brasil, hay un personaje muy famoso que se parece mucho a Manolito Gafotas. Es "O Menino Maluquinho", del escritor Ziraldo. ¿Lo conoces? Si tu respuesta es negativa, lee el cuadro A quien no lo sepa para enterarte.

2. Tanto en Chile como en Argentina se tradujo el libro al español, pero con nombres distintos.

a) En la edición chilena, su nombre es *El Polilla*. Mira el diccionario e intenta comprender su significado.
Polilla significa "aquel que destruye las cosas".

b) En la edición argentina, su nombre es *El Pibe Piola*. ¿Qué significa *pibe*? ¿Y *piola*? Consulta el cuadro Vocabulario de apoyo en la próxima página.
Pibe significa menino y *piola* significa astuto.

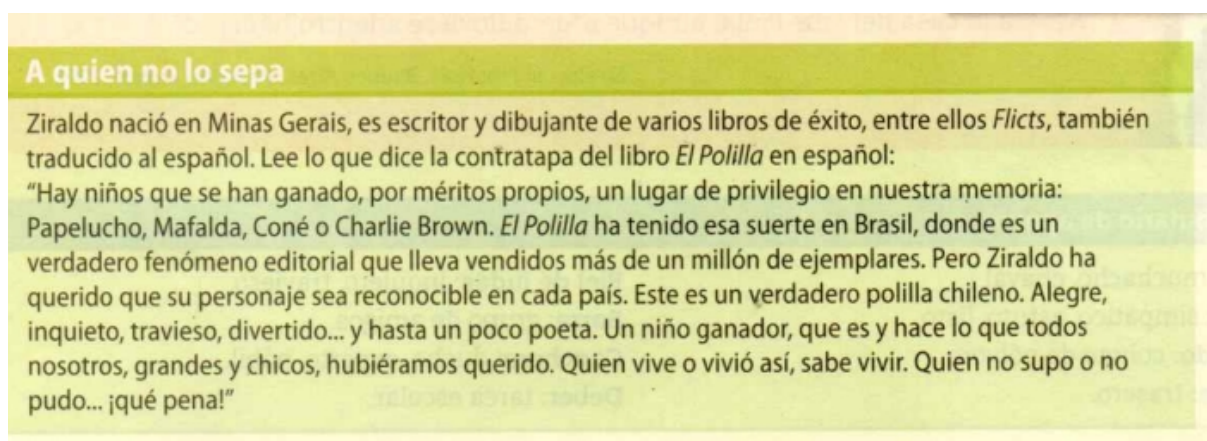
c) ¿Crees que son buenos nombres para "O Menino Maluquinho"?
 Profesora(a), el proceso de traducción es muy complicado y tiene en consideración aspectos sociales y culturales. Aquí hay que pensar además en las características del niño, que es travieso, y ver si eso se confirma en la idea de las traducciones.

3. Lee el primer capítulo de *El Pibe Piola*. Compara las semejanzas y diferencias entre el niño brasileño y el español Manolito Gafotas.

Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.3. p.85)

Além de questionar se os alunos conhecem a obra *O menino maluquinho*, a coleção traz um quadro (figura 8), no qual apresenta informações biográficas de Ziraldo e o texto da orelha do livro traduzido no Chile. Os dados apresentados na figura 7 contemplam, ainda que de modo indireto, alguns aspectos propostos por Nord (2016) para a avaliação do TF, como: função do texto nas culturas base e meta, o porquê da tradução, os temas e o conteúdo, proporcionando assim elementos que auxiliarão os estudantes a realizarem a atividade proposta na figura 6, que solicita aos alunos que avaliem as diferentes escolhas tradutórias, feitas pelos tradutores argentino e chileno, para traduzir o título da obra *O menino maluquinho*.

Figura 7 - quadro informativo



Fonte: Coimbra, Ludmila; Chaves, Luíza Santana (2015, v.3. p.85)

As informações do quadro (figura 8) também contribuem para levar os estudantes brasileiros a refletirem sobre as distâncias linguístico-culturais entre os leitores do TF e os leitores do TA chileno. No entanto, apesar do objetivo principal da atividade ser levar o estudante brasileiro a entender a importância da adequação da variedade linguística ao público-alvo da tradução, a atividade não faz referência direta ao tema da variação linguística, nem no LD do aluno, nem no MP.

É oportuno recordar que apenas a atividade de tradução pedagógica, proposta no LD destinado ao 8º ano do ensino fundamental, a adequação da variedade linguística do TF a uma variedade equivalente da língua espanhola foi posta como objetivo pedagógico.

Com o fim de sintetizar a abordagem dada à tradução pedagógica pela coleção *Cercanía*, consideramos oportuno apresentar os resultados da presente investigação em um quadro. Informamos ao leitor que os aspectos elencados, no quadro 1, se referem ao roteiro de análise proposto em nossa metodologia, que é uma adaptação do terceiro eixo do roteiro de análise produzido por Pontes e Silva (2018).

Quadro 1: Síntese das abordagens das atividades de tradução pedagógica

Abordagem das atividades de tradução pedagógica que proporciona aos alunos dos anos finais do ensino fundamental informações necessárias para que os alunos alcancem os efeitos de sentido solicitados pelo iniciador.	Abordagem das atividades de tradução pedagógica que não proporciona aos alunos dos anos finais do ensino fundamental as informações necessárias para que os alunos alcancem os efeitos de sentido solicitados pelo iniciador.
---	--

<p>1. Traz textos auxiliares que contenham informações sobre o gênero textual, público-alvo, funções dos textos nas culturas base e meta, morfossintaxe e prosódia que possam ajudar o estudante a obter os efeitos de sentido solicitados pelo iniciador. (LD do 6º, 7º e 8º anos)</p> <p>2. Solicitar ao estudante que observe, se após a tradução literal, as palavras continuam rimando. (LD do 6º ano)</p> <p>3. O MP traz explicações sobre as soluções encontradas pelo tradutor, no caso de atividades que solicitam que os alunos observem as diferenças entre os TB e TM. (LD do 7º ano)</p> <p>4. Trazer textos auxiliares que contribuem para que os alunos reflitam sobre as distâncias linguístico-culturais entre os leitores do TB e os leitores do TM. (LD do 8º ano)</p>	<p>1. Solicitar a tradução de palavras isoladas. (LD do 6º ano).</p> <p>2. Não fazer nenhuma referência a adequação da variedade linguística (LD do 6º e 7º anos)</p> <p>3. O MP não apresentar nenhuma orientação didática para o professor sobre as atividades de tradução pedagógica. (LD do 6º e 8º anos).</p> <p>4. Trazer textos que não ajudam o aluno a compreender as semelhanças e diferenças de significado entre os TF e TA. (LD do 7 ano)</p> <p>5. Apresentar traduções feitas com a norma-padrão madrilenha ao lado de traduções feitas com as diferentes normas de prestígio da Hispanoamérica sem esclarecer ao professor e ao aluno a existência dessas diferentes variedades de prestígio. (LD do 7º ano).</p> <p>6. Não fazer referência direta a importância da adequação da variedade linguística. (LD do 8º ano)</p>
--	--

Fonte: produzido pelos autores

Na próxima seção, traremos nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial foi avaliar em que medida as atividades de tradução pedagógica, presentes na coleção *Cercanía*, auxiliam os estudantes de ELE na compreensão dos valores socioculturais de variantes linguísticas nas duas línguas, no entanto ao longo da análise observamos que em apenas uma atividade de tradução pedagógica, proposta pela coleção *Cercanía*, a adequação da variedade linguística do TF a uma variedade equivalente da língua espanhola, usada pelo público-alvo do TA, foi posta como objetivo pedagógico.

Apesar disso, três atividades de tradução pedagógica, da coleção *Cercanía*, incluindo a atividade que abordou o tema da variação linguística, apresentaram, pelo menos, dois dos elementos considerados por Nord (2009, 2012, 2016, 2018) como essenciais para a produção de um texto funcional na cultura meta.

Nesse contexto, destacamos a atividade de tradução pedagógica destinada aos alunos do 7º ano, que dos elementos elencados por Pontes e Silva (2018) só não apresentou o momento histórico. Desse modo, a atividade pôde proporcionar aos estudantes a possibilidade de refletir sobre a inadequação da tradução literal da palavra *manos*, posto que, se assim fosse feito, eliminaria o efeito de sentido que a escolha pela palavra *dedos* trouxe ao TA.

Por fim, salientamos as potencialidades do trabalho com a tradução pedagógica na sala de aula de ELE, posto que, como vimos ao longo deste artigo, a atividade de tradução pedagógica, quando proporciona ao aluno informações como: gênero textual, lugar, momento histórico, funções dos textos nas culturas fonte e

alvo, público-alvo, morfossintaxe e prosódia, dos textos envolvidos, tem o potencial de levar o aprendiz de ELE a compreender diferenças estruturais e socioculturais entre as línguas portuguesa e espanhola.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maria Camila B. **A atividades de tradução nos livros didáticos de língua estrangeira Pasaporte e Vente: uma análise funcionalista**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.

ALEGRE, Tereza. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. **Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias - Novas Perspectivas - Novas Fronteiras**. Porto: Universidade do Porto, 2002. p. 11-28.

BOLAÑOS CUÉLLAR, Sergio. Sobre los límites de la traducibilidad: la variación dialectal textual. *Ikala- Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 9, n. 15, p. 315-347, enero-diciembre, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2018. Disponível em <https://www.mec.gov.br>. Acesso em 08 jul.de 2024.

COELHO, Izete Lehmkul; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane; MAY, Guilheme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo. Editora Contexto, 2020.

CUÉLLAR, Sergio Bolaños. Aproximación sociolingüística a la traducción. **Revista Forma y Función**, n. 13 Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C, p. 157-192, 2000.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. **Mutatis Mutandis** v. 2, n. 2, p 209-243, 2009.

NORD, Christiane. **Texto-base, texto-meta: um modelo funcional de análise pretraslativo**. Tradução e adaptação de Christiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Espanha, 2012.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. São Paulo. Rafael Copetti Editor, 2016.

NORD, Christiane. **Translating is a Purposeful Activity: functionalist approaches explained**. New York, Routledge, 2018.

PONTES, Valdecy de Oliveira; FRANCIS, Mariana Girata. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol. **Mutatis mutandis**, v.7, n.1, p. 83-99. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20795> Acesso em 05 mar. 2024.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Léa de Oliveira. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas

estrangeiras. **TradTerm**, v. 28, p. 338-363, dezembro de 2016. Disponível em: [Vista do A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras \(usp.br\)](#) Acesso em 12 mar. 2024.

PONTES, Valdecy de Oliveira; SILVA, Tatiana Xavier. La traducción en los libros didácticos de español del PNLD 2012. **Revista Entretexos**, v. 18, n. 1, p. 7-30, jan./jun. 2018.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/ learning of foreign languages. In João Sedycias. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada / Issues in Applied Linguistics**. Ed. Brasília, DF. Oficina Editorial do IL/ Editora Plano, v. 1, p. 121-148, 2000.

XIAOYAN DU. A Brief Introduction of Skopos theory. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 2, n. 10, p. 2189-2193, 2012. Disponível em: <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/10/27.pdf> Acesso em: 01. Mar. 2024.

WIDDWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, Pontes, 1991.

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

Bryan Gerdeson Moreira da Silva²
Maria Valdênia Falcão do Nascimento³

RESUMEN

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

Palabras claves: Secuencia didáctica, Retextualización, Enseñanza de lenguas

RESUMO

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

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

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

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

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

1 INTRODUCCIÓN

En un mundo formado por textos, saber leer y comprender géneros textuales es algo imprescindible para que el individuo pueda ejercer su ciudadanía. Estamos rodeados por diversos textos, somos impactados por ellos todos los días, por lo tanto, consideramos que es importante explorar prácticas de lecturas en clases de español como lengua extranjera. Creemos que formar lectores competentes en lengua extranjera es al mismo paso, formar seres comunicativos.

En el presente trabajo nos proponemos a relatar nuestra experiencia como becario en el Programa de Residencia Pedagógica, promovido por las instituciones CAPES/UFC, en la edición del año de 2022 - 2024. El objetivo de este informe es compartir esta experiencia con la comunidad académica, visto que es necesario que cada vez más alumnos de la graduación conozcan las ventajas del trabajo con los géneros en clases de lengua extranjera.

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

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

2 CONTEXTUALIZANDO EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA UFC

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

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

Segundo el dictamen de la CAPES, cada subproyecto, participante del Programa de Residencia Pedagógica, está relacionado a un núcleo formado por un

Coordinador Institucional, un Docente Orientador(a), un Preceptor(a) Escolar y los Residentes. Cada integrante posee una responsabilidad en el proyecto. El Coordinador Institucional y el Docente Orientador acompañan a los residentes desde el inicio del programa hasta el final, promoviendo encuentros de formación profesional, ruedas de conversa, participación en eventos, momentos de reflexión y socialización de experiencias. La preceptora escolar acompaña hasta el límite de 6 residentes en la escuela campo. Es ella quien define asuntos como: la rutina en la escuela campo, cuáles grupos de alumnos de la escuela serán acompañados por los residentes, entre otras actividades inherentes al trabajo docente. Ya los residentes son los alumnos de la graduación que, tras ser aprobado en un proceso de selección, tendrán la oportunidad de participar del programa durante 18 meses, acompañados por el equipo citado anteriormente, en una escuela parcerera de la Universidad.

En cuanto a las actividades desarrolladas en la escuela, primeramente, señalamos las prácticas de observación y diagnóstico de clases de español, impartidas por la preceptora, para alumnos de los primeros años de la enseñanza media. En este período, nos encargamos de analizar y reflexionar sobre los principales puntos fuertes y débiles con relación al nivel de conocimiento sobre la lengua española de dichos alumnos, enseguida, realizamos un diagnóstico a partir de la experiencia vivenciada en clase. Como resultado de nuestras observaciones, constatamos que muchos estudiantes tenían dificultades puntuales en las cuatro competencias comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar, aunque la escritura se destacó cómo el área más problemática.

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

3 EL PROCESO DE RETEXTUALIZACIÓN: ¿EN QUÉ CONSISTE?

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

Cuadro 1. posibilidades de retextualización.

Habla	—>	Escrita (Entrevista oral	—>	Entrevista impresa
Habla	—>	Habla (Conferencia	—>	Traducción simultanea
Escrita	—>	Habla (Texto escrito	—>	Exposición oral
Escrita	—>	Escrita (Texto escrito	—>	Resumen escrito

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

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

Se llama retextualización o proceso de producir un nuevo texto a partir de uno o más textos base. En eventos lingüísticos habituales, la actividad de retextualización se lleva a cabo para atender los más diversos propósitos comunicativos: una secretaria que anota información oral del jefe para redirigir una carta, una persona que cuenta con otra que lee los días y/o revistas, estudiantes que hacen apuntes en el aula, entre otros. (Benfica, s/d, traducción nuestra)

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

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

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

Proposta de trabalho:

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

1. Apresentação do trabalho (30’ -40’) em duas partes:
1ª: Expor as características do gênero textual escolhido, considerando o item 2 abaixo;
2ª: Entregar e apresentar a produção textual de chegada da crônica “A verdade”, considerando as sugestões no item 3 abaixo.

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

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

3. Gêneros textuais sugeridos:

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

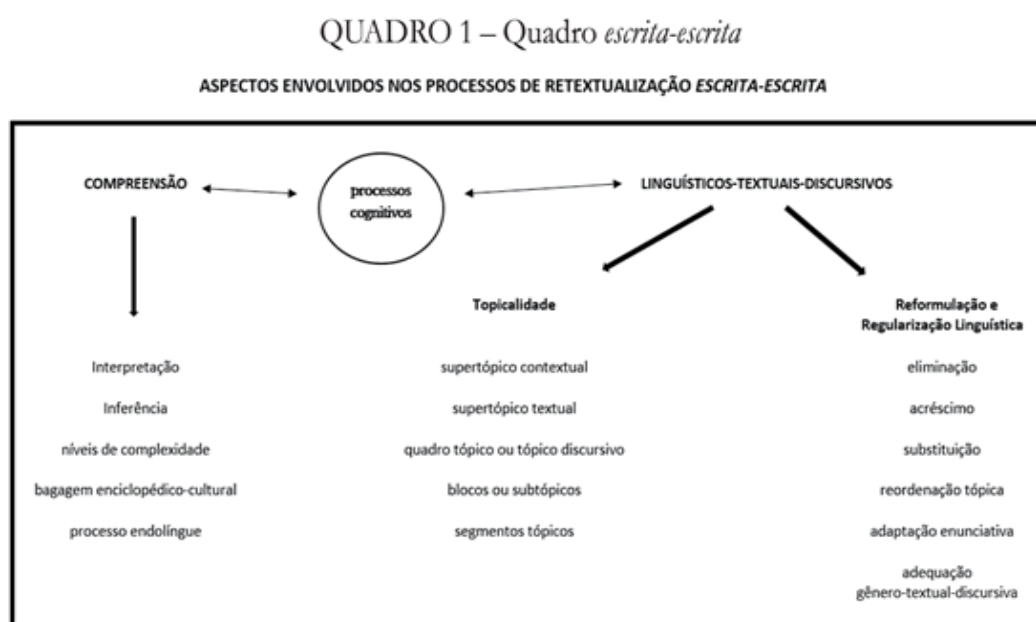
4. Datas para apresentações:
24/10 - 31/10 – 07/11 – 21/11

Fuente: (Bouzada, Faria y Silva, 2013)

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

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

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



Fuente: Dikson (2018)

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

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

4 EL CONCEPTO DE SECUENCIA DIDÁCTICA (SD)

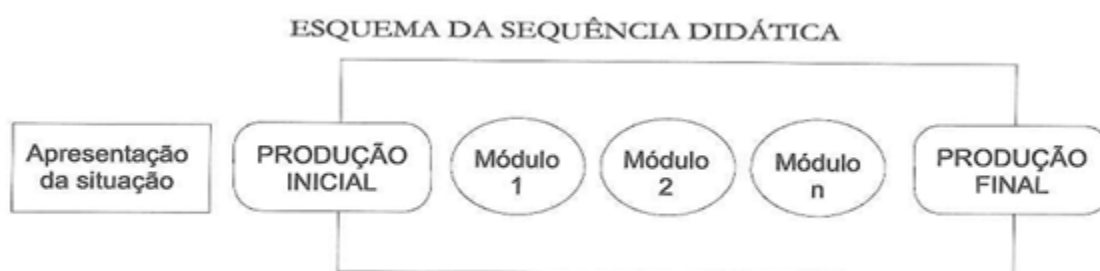
Para tratar sobre la enseñanza de los géneros textuales, recurrimos al estudio sobre secuencia didáctica (SD), de los autores: Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). Estos autores definen una SD como un conjunto de actividades escolares organizadas en módulos con el objetivo de enseñar un género textual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

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

De acuerdo con los autores,

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

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



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

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

cerca la secuencia didáctica propuesta. En suma, los alumnos deben tener conciencia de por qué, cómo y para quién irán producir los textos puestos.

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

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

Como hemos dicho anteriormente, la propuesta de trabajo con secuencias didácticas, a que nos dedicamos en este apartado, se ha popularizado mucho entre académicos y profesores formadores. Autores como Nieto y Batista (2022), quienes han propuesto una secuencia didáctica con el objetivo de enseñar el género artículo de opinión, concluye su investigación enfatizando el éxito en la aplicación del dispositivo. Lo mismo ocurre con el estudio de los autores Ferraça & Lacowicz (2019) que propusieron una secuencia didáctica con el intuito de enseñar el género biografía. Ya la autora Pretto (2015) aplicó una secuencia didáctica para enseñar el género e-mail formal, para alumnos de un curso libre de idiomas. Todas las investigaciones mencionadas han obtenido éxito en el uso de las SDs propuestas.

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

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

Iniciaremos este tópico con una contextualización de nuestra propuesta de secuencia didáctica: En los primeros meses del año lectivo de 2023, en la Escuela EEEP Paulo VI, tuvimos la oportunidad de observar clases de español impartidas por la preceptora escolar para los primeros años de la enseñanza media de cuatro diferentes cursos ofrecido a los alumnos: *Segurança no trabalho I*, *Enfermagem I*, *Redes de computadores I* y *Hospedagem I*.

En esta fase de observación, nos percatamos que muchos alumnos presentaban poco conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua española. Desconocían el significado de muchas palabras y expresiones idiomáticas, así como también presentaban dificultades generales en las habilidades de leer, escribir, hablar y oír. La etapa de observación y diagnóstico de las clases fue fundamental para construir nuestro Proyecto de Intervención (PI), ya que nos permitió notar que los alumnos presentaban muchas dificultades al producir textos escritos. Tal percepción nos hizo idealizar un proyecto con el fin de contribuir para mejorar la destreza escrita, así elaboramos e implementamos un cursillo que hemos titulado de **Comiczar**. Este nombre surgió junto con la idea de retextualizar los cuentos hispanoamericanos en cómics.

El proyecto de intervención tuvo la participación de cerca de 20 alumnos de diferentes cursos, es decir, el cursillo fue ofrecido para alumnos de los siguientes cursos: *Enfermagem I*, *Redes de computadores I*, *Hospedagem I e segurança do trabalho I*.

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

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

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

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

Sobre la elección del trabajo con la escritura, observamos que los alumnos de las escuelas públicas de Brasil tienen poco tiempo para realizar trabajos escritos que no sean copias de contenidos pragmáticos. A ese respecto, Cassany (2021) nos dice que:

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

El *Proyecto Comiczar* también está pensado en esta misma perspectiva, es decir, no queríamos que los alumnos del cursillo hicieran tareas mecánicas como copias, ejercicios de rellenar huecos y etc. Es importante resaltar que realizamos una adaptación en la aplicación de la SD propuesta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004): la producción inicial de los cómics, es decir, la acción de producir una primera versión del género a ser aprendido, solamente fue posible realizarla después del contacto de los alumnos con el género cuento y con el proceso de retextualización, o sea, después del primer módulo.

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

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

Plan general del cursillo – *Comiczar*

MÓDULO 1: EL CUENTO HISPANO AMERICANO

CARGA HORARIA: 40h FECHAS:	TEMAS/ACTIVIDADES	CONTENIDOS:
02/05	Introducción al género cuento	Contexto histórico Definiciones Diferencia entre el cuento popular y el cuento literario Lectura: <u>Conceição Evaristo - Maria - Literatura Afro-Brasileira</u>
04/05	Características de la estructura de un cuento	Tiempo Espacio Narración Personajes Contexto histórico-social <u>Conceição Evaristo - Maria - Literatura Afro-Brasileira</u>
09/05	Introducción al género cuento	El cuento Hispano Americano El Boom y sus autores Lectura: La Luz es como el agua
11/05	Análisis	Lectura y Análisis: La Luz es como el agua
16/05	Análisis:	Lectura y Análisis: <u>El almohadón de plumas</u>
18/05	Análisis	Lectura y Análisis: La Niña de los Ojos Grandes- Ángeles Mastretta
23/05	Análisis: Presentación	
28/05	Análisis: Presentación:	
30/05	Análisis: Presentación:	

01/06	Análisis: Presentación:	
-------	-------------------------	--

MÓDULO 2: LOS COMICS Y SU LENGUAJE

06/06	Introducción al género cómic	Los orígenes del género cómic Los estilos y tipos de cómics Autores destacados (nacionales e internacionales) Lectura: Cómics cortos variados
08/06	Conociendo cómics de lengua hispana	Lectura y análisis: Mafalda, Gaturro etc
13/06	El lenguaje en los cómics	Planes: abierto, medio, cerrado (detalle), americano Actividad
15/06	El lenguaje en los cómics	Ángulos: normal, plongée, contra plongée, dorsal, cenital, perfil etc Actividad
20/06	El lenguaje de los cómics	Texto: <i>letreiramento</i> , balones, y onomatopeyas Actividad
22/06	El lenguaje de los cómics	El diseño de los personajes Actividad
27/06	Presentación	
29/06	Presentación	

MÓDULO 3: DEL LIBRO AL COMIC

01/08	Adaptaciones del libro al cómic	Lectura y análisis: Clásicos brasileños
03/08	Adaptaciones del libro al cómic	Lectura y análisis: Don Quijote (presentación de la historia)
08/08	Adaptaciones del libro al cómic	Lectura y análisis: Don Quijote (cómic)
10/08	Adaptación del cuento al cómic: La niña de los ojos grandes	Exposición y Análisis

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

MÓDULO 4: CONSTRUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS CÓMICOS

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

Fuente: Elaboración propia

5.1 Detallando la experiencia: la retextualización en la secuencia didáctica

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

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

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

La lectura, según Orlandi (2012), no puede considerarse como una decodificación, en la que se propondrían técnicas que derivarían de conocimientos lingüísticos específicos, pero la lectura es el momento crucial en la constitución del texto, momento que configura el espacio de la discursividad y en el que se establece un modo específico de significado, que el lector comprende. Así, la presencia de la literatura, entendida como arte de la palabra, como “obra abierta” (ECO, 1993 apud ASSOLINI, 2013), se transformó, considerando, en el contexto escolar, lo que antes era visto como un medio para captar un mensaje dado. Es entendido hoy, por diferentes teóricos y estudiosos, como un proceso de constitución de significados en el que el sujeto-lector va más allá de la simple decodificación y toma una posición activa en relación con sus ideas y reflexiones. (Campos, 2018, p. 44 - traducción nuestra)

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

5.2 Los Módulos

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

La universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. [...] Debemos recordar, sin embargo, que el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente. (Albaladejo, 2007, p. 6)

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

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

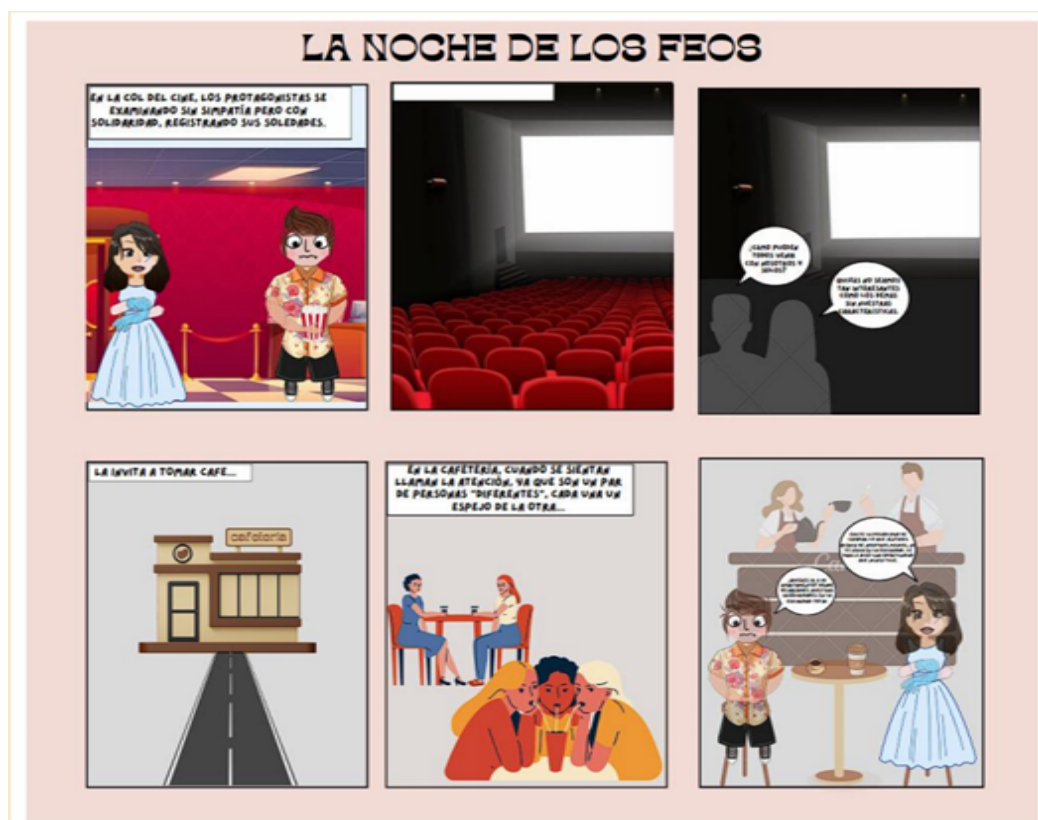
El módulo tres enfatizó la topicalización, es decir, buscar comprender bien las narrativas de un cómic, para eso tuvimos contacto con algunos ejemplares con el interés de analizar este punto en específico. En este módulo, elegimos trabajar con Miguel de Cervantes y su libro *Don Quijote de La Mancha*.

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

Ejemplo de los resultados:

CÓMIC 2: LA NOCHE DE LOS FEOS





6 CONSIDERACIONES FINALES

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

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

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

Es importante considerar que estamos rodeados de textos orales y escritos, así transmitir un mensaje en una rueda de amigos puede ser diferente de transmitir en el trabajo. Tomar notas de una expresión oral que alguien habló es retextualizar,

realizar un resumen de un trabajo para algún trabajo en la facultad es retextualizar, estudiar un tema, escribir en el papel para hablar con un público específico es retextualizar.

Al final de esta experiencia, destaco la importancia del programa de Residencia Pedagógica en mi formación como futuro docente de lengua española. El presente informe de práctica es el resultado de un trabajo sistemático y dedicado en nuestro intento de conseguir promover un aprendizaje significativo de la lengua española.

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VERGUEIRO, Valdomiro. **Quadrinhos na educação**. Editora Contexto, 2015.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

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