

REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE



“Estudos em língua espanhola:
língua, literatura e ensino”



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Ano VI – Vol. I – Edição Nº 8 – Julho de 2020 - Fortaleza – CE

Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2020.1

Coordenador do GEPPELE:
Cícero Anastácio Araújo de Miranda

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA:

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC
valdeniafalcao@ufc.br

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC
valdeci.pontes@ufc.br

Kátia Cilene David da Silva – UFC
katiacilenedavid@yahoo.com.br

Raphael Chaves de Sousa – UFC
chavesrapha@hotmail.com

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

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

Comitê editorial

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

Formatação e diagramação

Raphael Chaves de Sousa– UFC

Colaboradores

Antonio Breno Alves Barros
Ashley Evelyn Reátegui Saraiva

Dados para catalogação:

Número 08

Volume 01

Ano VI – Julho/ 2020

Publicada em meio eletrônico (<https://geppele.ufc.br/>).

Semestral

ISSN 2318-0099

EDIÇÃO TEMÁTICA

“Estudos em língua espanhola: língua,
literatura e ensino”

Fortaleza/CE

Julho - 2020

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que publicamos o número temático da revista eletrônica do Geppelle intitulado “Estudos em língua espanhola: língua, literatura e ensino”. A partir dele, além de promovermos o intercâmbio de pesquisas, no âmbito do hispanismo brasileiro, mais especificamente nas áreas de língua, literatura e ensino, estamos consolidando um periódico no nordeste brasileiro.

Compõem esta edição oito artigos de autoria de alunos e professores da Universidade Federal do Ceará. O primeiro artigo, de autoria de Ricardo Freire da Silva e Valdecy de Oliveira Pontes, apresenta uma análise, a partir do foco socioestilístico, das formas pronominais de tratamento “tú”, “vos” e “usted” em duas obras teatrais chilenas do início do século XX, com Isabel Sandoval, *Modas* (1915) de Armando Moock, autor chileno mais representativo da criação teatral e *Camino de Flores* (1929) de Antonio Acevedo Hernández, considerado o pai do teatro social chileno.

O segundo artigo, de autoria de Layanna Kelly de Sousa Vasconcelos Pereira e Sara de Paula Lima, pretende estabelecer uma reflexão sobre a análise, a avaliação e a seleção de livros didáticos de língua estrangeira, em especial os de língua espanhola, e destacar a importância de realizar essa etapa durante o processo de seleção do livro didático de forma adequada, apresentando critérios bem definidos.

O terceiro artigo, de autoria de Antonia de Jesus Sales, visa elaborar uma agenda de pesquisas realizadas sobre o uso das tecnologias na educação básica, a fim de investigar os tópicos, as áreas mais significativas na referida discussão. Para isto, recorre à busca, coleta de dados, a fim de fazer um mapeamento dos trabalhos publicados em periódicos, buscando depreender os temas mais candentes, nas pesquisas, no âmbito do escopo considerado. Os resultados apontam para uma preocupação constante no que concerne à formação docente, no campo das tecnologias e no uso de softwares na educação.

O quarto artigo, de autoria de Lilian Sanders de Oliveira Sousa e Valdecy de Oliveira Pontes, é fruto de uma análise sociolinguística dos pretéritos simples e

compostos em português e espanhol na “Gramática Contrastiva del Español para Brasileños”, publicada pela Sociedad General Española de Librería S.A. em 2012. Os resultados demonstram que, ainda que proponha um enfoque comunicativo, a gramática desconsidera questões referentes à variação linguística, tais como o contexto comunicativo, as mudanças linguísticas e suas motivações.

O quinto artigo, de autoria de Nathália Cardoso Maciel e Maria Valdênia Falcão do Nascimento, objetivo relatar a experiência das autoras, durante a regência de língua espanhola em uma escola pública de Fortaleza e, a partir do que foi vivenciado, refletir mais especificamente sobre o uso de textos relacionados ao âmbito artístico e a afetividade como estratégias de ensino de espanhol como língua estrangeira. As autoras discutem como o uso dessas estratégias pode influenciar não só na dimensão intelectual, como também na dimensão afetiva do processo de aprendizagem.

O sexto artigo, de autoria de Ismael da Costa Campos e Beatriz Furtado Alencar Lima, traz uma reflexão sobre o estágio de ensino nos cursos de formação de professores, com seus desdobramentos de abordagem em pontos como: a significação do estágio para os professores em formação, o papel do orientador na construção da identidade docente, a formação de professores na universidade, dificuldades encontradas no estágio e na formação acadêmica.

O sétimo capítulo, de autoria de Germana da Cruz Pereira e Leidiane Nogueira Peixoto, apresenta uma proposta didática, no âmbito do ensino médio, para a aprendizagem do fenômeno linguístico conhecido como “voseo”, considerando o gênero textual anúncio publicitário e, ainda, os estudos descritivo-analíticos realizados sobre o “voseo”, na zona linguística do rio da prata.

Por último, o oitavo artigo, de autoria de Maria Celça Ferreira dos Santos e Cícero Anastácio Araújo de Miranda, expõe uma reflexão sobre a importância da leitura crítica para o uso responsável das tecnologias, propondo a abordagem do tema fake news nas aulas de língua espanhola. Na proposição de atividades, os autores sugerem a verificação de notícias, baseada em eixos e estratégias explicitadas na pesquisa, realizando, por fim, a título de ilustração, a análise de uma

notícia falsa, envolvendo o Papa Francisco.

À guisa de conclusão, almejamos que a leitura dos artigos deste dossiê temático contribua para a discussão sobre as questões explicitadas pelos autores em relação ao estudo da língua espanhola, considerando as suas especificidades e as múltiplas perspectivas das áreas de análise linguística, literatura e ensino.

A Comissão Organizadora

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

Profa. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

Profa. Dra. Kátia Cilene David da Silva (UFC)

SUMÁRIO

FORMAS DE TRATAMIENTO EN EL COMIENZO DEL SIGLO XX: ANÁLISIS DE DOS OBRAS TEATRALES CHILENAS.....	10
AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA AGENDA DE PESQUISA DE 2013 A 2017.....	43
EL ABORDAJE DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO SIMPLE Y PERFECTO COMPUESTO EN LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA DEL ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS.....	59
ARTE Y AFECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	74
LA PASANTÍA DE ENSEÑANZA COMO PRIMERA PRÁCTICA DOCENTE: REFLEXIONES, DESCUBRIMIENTOS Y SUPERACIÓN.....	92
EL VOSEO DE LA ZONA DEL RÍO DE LA PLATA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)...	108
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS PARA O COMBATE ÀS <i>FAKE NEWS</i>	121

FORMAS DE TRATAMIENTO EN EL COMIENZO DEL SIGLO XX: ANÁLISIS DE DOS OBRAS TEATRALES CHILENAS.

Ricardo Freire da SILVA*
Valdecy de Oliveira PONTES**

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar, bajo el enfoque socioestilístico, las formas pronominales de tratamiento tú, vos y usted en dos obras teatrales chilenas a comienzos del siglo XX, con Isabel Sandoval, Modas (1915) de Armando Moock, autor chileno más representativo de la creación teatral y Camino de Flores (1929) de Antonio Acevedo Hernández, considerado el padre del teatro social chileno. El análisis de las piezas ocurrió a partir de las relaciones asimétricas descendentes y ascendentes y simétricas de los personajes. Nos basamos en el marco teórico de la Sociolingüística, teniendo en cuenta las aportaciones de Labov (1972, 1978, 2008), Pereira, Coan y Pontes (2016), Calderón (2010), Brown y Gilman (2003 [1960]), Coelho y Souza (2014). A partir de los resultados, podemos aportar que, en las relaciones de intimidad, entre los factores íntimos y no íntimos, prevaleció en las dos obras, las relaciones íntimas y simétricas, con el uso de los pronombres tú y vos y, también, la dimensión de solidaridad, pues solo un fragmento no indicó la relación de intimidad.

Palabras claves: Sociolingüística. Obras teatrales chilenas. Formas pronominales.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir do foco socioestilístico, as formas pronominais de tratamento “tu”, “vos” e “usted” em duas obras teatrais chilenas do início do século XX, com Isabel Sandoval, Modas(1915) de Armando Moock, autor chileno mais representativo da criação teatral e Camino de Flores (1929) de Antonio Acevedo Hernández, considerado o pai do teatro social chileno. A análise das peças ocorreu a partir das relações assimétricas descendentes e ascendentes e simétricas dos personagens. Baseamo-nos nos referenciais teóricos da Sociolinguística, tais como Labov (1972, 1978, 2008), Pereira, Coan e Pontes (2016), Calderón (2010), Brown e Gilman (2003 [1960]), Coelho e Souza (2014). A partir dos resultados, podemos pontuar que, nas relações de intimidade, entre os fatores íntimos e não íntimos, prevaleceu, nas duas obras, as relações íntimas e simétricas, com o uso dos pronombres tú e vos e, também, a dimensão de solidariedade, pois somente um fragmento não indicou a relação de intimidade.

Palavras-chaves: Sociolinguística. Obras teatrais chilenas. Formas pronominais.

Fecha de sumisión: 15/05/2020

Fecha de Aprobación: 18/05/2020

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Graduado em Letras-Espanhol Noturno – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: richard.freire@hotmail.com

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

1 INTRODUCCIÓN

La lengua española posee una gran variedad de usos y formas lo que para muchos estudiantes es algo complejo, pero para una lengua es rico. Con las formas de tratamiento, se constata fenómeno semejante, pues hay cerca de 21 países hispanohablantes que usan más de una forma para referirse a alguien, utilizando a veces relaciones simétricas y/o asimétricas que pueden variar según el interlocutor o la situación comunicativa, lo que muchas veces no refleja la forma estándar de la lengua.

En este contexto, a partir de los postulados de la Socioestilística, este trabajo abordará la variación lingüística sincrónica de las formas de tratamiento pronominales, con enfoque en la segunda persona de singular y sus variantes: (i) el tú (tuteo) que, para Lapesa (1980, p.391-392), es la segunda persona del singular y el tratamiento que se da a los inferiores o entre iguales, cuando hay máxima intimidad; (ii) el vos (voseo) que, según Calderón Campos (2010, p.226), es utilizado para dirigirse a un solo interlocutor, con el que se mantiene una relación de solidaridad, confianza o intimidad; (iii) el usted (ustedeo) que, conforme Carricaburo (1997, p. 9), expresa la formalidad o el poder (en el caso de tratamiento no recíproco, en que se polariza el usted en el que tiene mayor autoridad o jerarquía o más edad [...]).

El corpus para el análisis será dos obras teatrales chilenas situadas a comienzos del siglo XX, con **Isabel Sandoval, Modas**¹ (1915) de Armando Moock, autor chileno más representativo de la creación teatral y **Camino de Flores**² (1929) de Antonio Acevedo Hernández, considerado el padre del teatro social chileno. Estos textos son auténticos y representan el contexto social de la época.

De esa forma, el objetivo de este trabajo es analizar, bajo el enfoque socioestilístico, las obras teatrales del siglo XX, las formas pronominales para segunda persona de singular: tú, vos y usted, observando las relaciones simétricas y asimétricas que un personaje utiliza para dirigirse a alguien.

En la próxima sección, presentaremos un breve contexto histórico sobre la Sociolingüística, un levantamiento de los estudios trabajados sobre la temática y el uso de las formas pronominales en Chile.

1.1 Sociolingüística

La Sociolingüística es un área de la Lingüística que estudia la relación entre la lengua que hablamos y la sociedad en la que vivimos, observando los aspectos sociales y culturales. Para esa corriente, la lengua es una institución social y no puede ser estudiada como una estructura autónoma, sin un contexto situacional, de la cultura y de la historia, que la persona está insertada.

La Sociolingüística parte del principio de que la variación y el cambio lingüístico son inherentes a las lenguas y que deben ser considerados en el análisis lingüístico. La Sociolingüística se interesa por todas las manifestaciones de una lengua y su enfoque es el habla.

En estudios recientes sobre la variación estilística en la modalidad escrita, Coelho y Souza (2014) abordaron, en su investigación, la variación escrita en textos

1 Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93321.html>

2 Disponible en: http://www.fundadoresdelteatrochileno.uchile.cl/Antonio_Acevedo_Hernandez/Obras/Camino_de_flores.html

teatrales, ya que gran parte de los trabajos posee el enfoque en la lengua hablada, principalmente utilizando entrevistas, como corpus. Así, los estudios de la variación estilística utilizando las obras teatrales, como corpus escrito, es un enfoque con un grado de relevancia muy interesante, pues trae una nueva propuesta para el análisis, pues gran parte son de análisis oral.

El término variación lingüística, en la concepción de Labov (1978), para Coelho (2015, p. 16)³ es un proceso por el cual dos formas pueden ocurrir en el mismo contexto con el mismo valor referencial/representacional, o sea, con el mismo significado (traducción de autoría propia), un ejemplo de variación lingüística es la alternancia entre el tuteo y el voseo en algunas zonas de Hispanoamérica, en que ambas las formas son utilizadas con el mismo significado referencial. Otro término importante es variante, que es el lugar en la gramática en que se localiza la variación, de forma más abstracta, como en ejemplo visto anteriormente, la variante es la expresión pronominal para segunda persona del singular. Ya el término variante, para Cezario (2013, p. 142)⁴ “es utilizado para identificar una forma que es usada al lado de otra en la lengua sin que ocurra cambio en significado” (traducción de autoría propia), ejemplificando las variantes tú y vos. Para que una o dos formas sean consideradas variantes deben ser cumplidos dos requisitos: 1. deben ser intercambiables en el mismo contexto; 2. deben mantener el mismo significado referencial/representacional.

Labov (2008 [1972] p. 313) entiende el término social⁵ como “aquellos trazos de la lengua que caracterizan varios subgrupos en una comunidad heterogénea” (traducción propia) y por estilístico⁶, “las alternancias por las cuales un hablante adapta a su lenguaje al contexto inmediato del acto de habla” (traducción de autoría propia). Ambas se expresan, según esa concepción, en el comportamiento del individuo, o sea, en el modo como el hablante habla algo para el oyente.

Bagno (2017, p. 122)⁷ define estilo, como: “un modo distintivo de hablar o escribir” (traducción propia). De esa forma, un individuo posee formas o estilos distintos para hablar o escribir, a partir del contexto que está insertado. Por ejemplo, cuando el personaje Isabel habla con Don Ajeno y su hija Inés, hay un cambio de léxico y gramática, como comprobamos en los fragmentos abajo:

ISABEL – Don Alejo, a usted que le tiene confianza Juan, a usted que le conversa, ¿no sabe usted qué le sucede? Lo he notado triste, distraído, ¿no le ha dicho nada a usted? ¿Será acaso?... Inés, trae de mi pieza el hilo de surcir que está sobre la cómoda. (Váse Inés, 2.a izquierda). (MOOCK, 1915, p.14)

ISABEL – Pero ¿no comprendes, niña, que eres indiscreta? (MOOCK, 1915, p.15)

La variación social reúne las categorías de identificación del hablante,

3 Coelho (2015, p.16) “A variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, como o mesmo significado”.

4 Cezario (2013) “O termo variante é utilizado para identificar uma forma que é usada ao lado de outra na língua sem que se verifique mudança no significado básico”.

5 Labov (2008 [1972]) “aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa comunidade heterogênea”.

6 Labov (2008 [1972]) “as alternâncias pelas quais um falante adapta a sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala”.

7 Bagno (2017) “um modo distintivo de falar ou escrever”

tales como: sexo, franja etaria, grado de escolaridad, clase social, profesión, entre otras. El control por la forma que el hablante alterna su lenguaje a causa de su grado de atención al habla fue también una de las preocupaciones metodológicas de Labov (1978).

Sobre la variación estilística, Labov (1972) atribuye a sus trabajos las categorías sociales y centraliza en grado de atención la dimensión estilística, sin mostrar un patrón de comportamiento condicionado por el estilo. Sus trabajos tienen el enfoque en el habla más espontánea, como la investigación en Martha's Vineyard, en la que el autor analizó la tendencia que los moradores centralizaban la primera vocal de los diptongos /ay/ y /aw/ al pronunciarlas, diferenciando del inglés patrón o estándar.

La variación estilística, para Francom (2001), es la manera de que habla un interlocutor en particular, en distintas ocasiones y contextos. Esa variación estilística se conoce como variación intrahablante, en que el contenido de una conversación, el ambiente en que tiene lugar, el propósito y el modo del discurso son los espacios (locus) del hablante, para que haga el análisis sistemático de la variación.

Brown y Gilman (2003 [1960]) fueron los pioneros en indicar el valor de los indicios de un probable universo estilístico, para las formas de tratamiento, con la distinción T – V. Esa distinción es:

una propiedad que, según los autores, la mayoría de las lenguas presenta, de en su estructura disponer de al menos dos pronombres para el tratamiento del interlocutor, siendo un pronombre más utilizado en situaciones menos formales y/ o de mayor proximidad entre los interlocutores – T –, y otro preferido en situaciones más formales y/ o de mayor distanciamiento entre los interlocutores – V. (Traducción de autoría propia)⁸ (BROWN E GILMAN (2003 [1960]), apud NUNES DE SOUZA, 2014, p. 170)

Esos pronombres poseen una asociación con dos dimensiones, de poder y solidaridad. La relación de poder no es recíproca, en el sentido de que dos personas no tienen el poder una sobre la otra, en una misma área del comportamiento; en esa relación el superior utiliza T y recibe V. Según los autores, el poder se manifiesta de diferentes formas, como: fuerza física, edad, sexo, riqueza y papel ejercido en la Iglesia, en el Estado, entre otros. Así, hay una relación asimétrica descendente, cuando un jefe dirigirse al empleado utilizando el pronombre tú o vos y el empleado usted o ascendente, cuando un hijo utiliza usted para hablar con su padre, mientras el padre tú o vos.

Ya la relación de solidaridad es una relación simétrica y se manifiesta al frecuentar la misma escuela, tener los mismos padres o la misma profesión, como, por ejemplo, cuando dos hermanos o amigos utilizan el tuteo o voseo para comunicarse.

1.2 Uso de las formas pronominales

8 Brown e Gilman (2003 [1960]) “Essa distinção é, em poucas palavras, uma propriedade que, segundo os autores, a maioria das línguas apresenta, de em sua estrutura dispor de ao menos dois pronomes para o tratamento do interlocutor, sendo um pronome mais utilizado em situações menos formais e/ ou de maior proximidade entre os interlocutores – T –, e outro preferido em situações mais formais e/ ou de maior distanciamiento entre os interlocutores – V”.

Este tema ya ha sido investigado por algunos teóricos como Pedro Viejo Esteruelas (2003, 2003) con las formas de tratamientos pronominales y nominales en obras teatrales españolas del siglo XX, con enfoque en la forma de cortesía. Ya Pereira, Coan y Pontes (2016) investigaron la variación lingüística diatópica con los pronombres tú, vos y usted en obras teatrales del fin del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX en cuatro países hispanoamericanos y analizaron, de forma cuantitativa por medio del programa estadístico GOLDVARB (2005), 8 obras teatrales y obtuvieron 507 datos, en los que 49 datos fueron de la forma vos, 69 datos de la forma tú y 389 datos de la forma usted. En este trabajo, se han recogido las formas de tratamiento de Hispanoamérica del siglo XX en obras teatrales, pues es posible darse cuenta del contexto social de la época, en el discurso de los personajes.

Conforme Vieira (2014), la hipótesis de que la variación se manifiesta de forma regular en función de influencias de naturaleza estilística, que constituye parte del interés de los estudios sociolingüísticos labovianos, siendo representado en diversos materiales representativos, como en el caso de textos periodísticos.

Esta investigación es relevante, pues con un breve vistazo por los materiales y libros didácticos de español, como segunda lengua, nos dimos cuenta de que las relaciones entre personas en un contexto formal e/o informal son presentados en tablas de forma muy simplificada, sin profundizar la temática de la variación de las formas – tú, usted, vos – y sus usos, conforme Pontes y Brasil (2017). Además, se resalta que por veces los libros didácticos explican solamente las dos primeras formas y no exponen al alumno el pronombre vos y cuando hay es solo la conjugación. Así, el intuito de este trabajo es aportar las formas pronominales y sus relaciones en el contexto chileno, a partir de dos obras teatrales del siglo XX.

Sin embargo, la forma pronominal “vos” está aceptado por la RAE (Real Academia Española), que muchas veces no aparece en los libros y cuando aparece no hay una explicación tan fundamentada al respecto, pues es un pronombre que dependiendo de la localidad va a cambiar su uso formal, de acuerdo con Brasil (2014), como por ejemplo en Argentina. Según Couto y Kulikovski (2011), es usado en los diversos ámbitos sociales coloquiales y familiares, poseyendo un prestigio social. Ya en Chile, para Calderón Campos (2010), es más frecuente entre los jóvenes, urbanos, cultos y en situaciones informales; y, en España, el vos no es tan utilizado, resistió en algunas zonas aisladas y es mucho más usual entre los hablantes de varios países de Hispanoamérica que usted o tú.

Observando las tablas del uso del pronombre de la segunda persona del singular en España Peninsular e Hispanoamérica, podemos observar que pronombre es más utilizado en cada lugar.

En España, se utiliza el tuteo en contexto de confianza con fórmulas simétricas de solidaridad informal y el ustededeo en trato de formalidad con solidaridad diferente.

Cuadro 1: Las formas pronominales en España

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	Tú	usted
Plural	vosotros/as	ustedes

Fuente: CARRICABURO, N. Las fórmulas de tratamiento en el español actual. p.10

Ya en América Tuteante, su uso predominante es tuteo en grado de familiaridad y ustededeo en contexto de poder.

Cuadro 2: Las formas pronominales en América Tuteante

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	Tú	usted
Plural	Ustedes	

Fuente: CARRICABURO, N. Las fórmulas de tratamiento en el español actual. p.12

En América Voseante, las formas predominantes son el voseo que es utilizado en acercamiento y ustededeo que es usado en distanciamiento.

Cuadro 3: Las formas pronominales en América Voseante

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	Vos	usted
Plural	Ustedes	

Fuente: CARRICABURO, N. Las fórmulas de tratamiento en el español actual. p.12

Por fin, en América Tuteante/Voseante, hay una competición de uso entre el tuteo y voseo y el ustededeo.

Cuadro 4: Las formas pronominales en América Tuteante/Voseante

Número	Informalidad, Solidaridad, Familiaridad, Acercamiento	Formalidad, Cortesía, Poder, Distanciamiento
Singular	tú vos	usted
Plural	Ustedes	

Fuente: CARRICABURO, N. Las fórmulas de tratamiento en el español actual. p.13

1.3 Uso de las formas pronominales en Chile

El uso de las formas pronominales en Chile es distinto de los demás países hispanoamericanos, pues el ustededeo es formal y el tuteo y el voseo compiten en el trato de confianza. Siendo que se prefiere en Chile, el tipo de trato con la morfología verbal, sin expresar los pronombres.

Los hablantes chilenos utilizan el ustededeo, conforme Hummel (2010, p. 107), para dirigirse a personas de mayor edad, personas de rango o cargo superior, con autoridad; para expresar respecto; en situaciones públicas con gente desconocida; en situaciones muy formales, de distancia. Sin embargo, en un primer contacto entre desconocidos, se convierte con mucha facilidad en tuteo, a partir de un cierto grado de confianza. Según Hummel (2010, p. 105), la facilidad con la que los hablantes cambian las formas lingüísticas de tratamiento con la misma persona es una de las características más importantes del español de Chile.

Ya el tuteo, para Hummel (2010, p. 107), expresa “proximidad, igualdad, confianza, amistad”, es el trato más normal, con gente de misma edad, hasta los 30 años; de 3 a 50 años, en situaciones informales, de calidez. Es también la preferencia en el habla culta chilena, que no es simplemente utilizado en contexto de confianza, sino también una marca cultural. Por eso, estableció el tú académico

utilizado por personas que se consideran progresistas.

Por fin, el voseo como forma tradicional de trato de confianza, pasó a ser una forma muy estigmatizada por su carácter inculto. En Chile, se usan las formas voseo vo(s) tomái(s), comí(s), viví(s), en que las implosivas del pronombre y de las desinencias se realiza con una aspiración (forma más culta) o se elide (algo menos culto).

Hay dos tipos de voseo: el voseo auténtico y el voseo mixto. Para Torrejón (2010):

el voseo auténtico consiste en usar formas verbales derivadas de las de segunda persona plural, construidas con el pronombre arcaico vos como sujeto, para dirigirse a un solo interlocutor. [...] Ya el voseo mixto se presenta en las modalidades de voseo mixto pronominal consiste en hacer concordar el pronombre vos, sujeto a las mismas restricciones que en el voseo auténtico, con una forma verbal conjugada en segunda persona singular y voseo mixto verbal consiste en construir las formas verbales derivadas de las de segunda persona plural con el pronombre tú, o en usar las formas te, ti, tu tuyo. (TORREJÓN, 2010, p. 415-416)

El voseo auténtico es frecuente en las zonas rurales y entre los hablantes con nivel de escolaridad en las áreas urbanas. Ya el voseo secundario surgió en el lenguaje juvenil informal y es practicado en la burguesía urbana, en que se evita el uso del pronombre vos. En la obra Camino de Flores, observamos en un mismo fragmento el voseo auténtico (1) y voseo secundario (2).

Rosalía – A toa hora, en too momento... siempre. ¡Te veo con tu manta e labor, con la guitarra en brazos, sonriéndome como vos sabís, y mirándome con esos ojos... me llegan a dar calofríos! Vos no sábís (1)... Quisiera'star en toas las partes en que'stis vos, en toas partes. . . ocupar con mi nombre, con mi cariño too tu corazón. . . toa tu vía! Ser el latío de tu sangre, la visión de tu; sueños como vos lo sois pa mí. Mira, cuando veo el cielo, las flores, la luna, el torrente, pienso en vos que de too hablás (2) en tus canciones y te quiero tanto que no sé. . . que haré si me engañás. (HERNÁNDEZ, 1929)

Al esclarecer los puntos relevantes para el análisis de los datos, tenemos conciencia de que la percepción del autor podrá o no reflejar la realidad lingüística y social de la época, pues es una pieza teatral y no equivale a una comunidad de habla. Las variables independientes, elegidas para este estudio, se dividen en la variable extralingüística, como: nacionalidad de los escritores, géneros de los interlocutores (personajes) y sus relaciones, la variable lingüística, como: posición del pronombre de tratamiento en relación con el verbo y la concordancia verbal.

A partir de este contexto tan diversificado, proponemos como objetivo analizar los usos de los pronombres de tratamiento en obras teatrales. A seguir, presentaremos los procedimientos metodológicos del presente estudio.

2 METODOLOGÍA

Los autores fueron elegidos por ser representativos en el teatro chileno y sus obras disponibles en el internet. Así, Armando Moock Bousquet (1894 – 1942) se orienta en la construcción de una "pintura de costumbres" que prolonga las opciones estéticas de la literatura; sus melodramas y comedias sentimentales son contextualizados por lo general en el universo sociocultural de las "capas medias" chilenas y argentinas, de allí que algunos críticos lo destacan como un "dramaturgo

de consenso". Su producción dramática supera las cincuenta obras, entre las que destacan: Pueblecito, La serpiente, Un crimen en mi pueblo, Rigoberto y Mocosita.

Por su parte, Antonio Acevedo Hernández (1886 – 1962) es el precursor del teatro social chileno, en que escribió en sus obras la cruda realidad de los marginados, a partir de su propia experiencia vital. Sus obras muestran la pobreza y los problemas que ella conlleva: explotación, marginalidad, alcoholismo y violencia. Son características de sus producciones: la reivindicación social que se mantiene firme en medio de textos influenciados tanto por el folclor como por la religiosidad popular. Sus principales producciones son: Los payadores, Irredentos, Almas perdidas, La canción rota, Árbol viejo, Camino de Flores y Chañarcillo, que es tal vez la obra más reconocida del autor.

Elegimos el periodo histórico del siglo XX, porque dependiendo del periodo especificado, podemos encontrar distintos usos de las formas de tratamiento pronominal para segunda persona, como por ejemplo siglo XV, con las formas vos y vuestra merced y en el siglo XX, hay las tres formas trabajadas en mi estudio. Y las obras teatrales¹ que utilizan para designar aquellas obras literarias concebidas para representar ante un público una acción que varios personajes (encarnados por los actores) llevan a cabo mediante el diálogo.

A partir de este corpus, recogemos los datos referentes a la variable dependiente de esta investigación, que trata de la alternancia de las formas de tratamiento pronominales para segunda persona del singular tú, vos y usted, utilizando los ejes clásicos del poder y de la solidaridad y relaciones simétricas y asimétricas ascendentes y descendentes.

Para Carricaburo (1997), los ejes clásicos son:

El eje horizontal puede ser recíproco para la solidaridad o confianza, cuando ambos se tutean (T-T), o recíproco para el poder o la deferencia, cuando ambos se tratan de usted (U-U). Cuando el eje es vertical, el polo del tuteo o del voseo es el que está marcado por el menos poder (- poder). (CARRICABURO, 1997, p. 9)

Las relaciones simétricas y asimétricas cambian conforme las interacciones entre los personajes. Las relaciones simétricas se producen entre dos o más personajes que estén en el mismo rol y manejan un registro o nivel de habla, sea en contexto formal o informal. Ya las relaciones asimétricas se producen entre dos o más personajes que cumplen distinto rol en la interacción comunicativa.

El análisis será compuesto por dos bloques: inicialmente, cuantificamos las ocurrencias para cada forma pronominal de tratamiento para la segunda persona del singular y, después, analizamos cualitativamente, con enfoque socioestilístico, los fragmentos de las obras, a partir de los criterios de Brown y Gilman (1960) y de Labov (1972, 1978), que son: las relaciones de intimidad y familiares y la franja etaria. Para las relaciones de intimidad, los factores fueron: íntimos y no íntimos, ya las relaciones familiares, los factores sugeridos fueron: sin parentesco o con parentesco y el último la franja etaria entre joven y mediana edad.

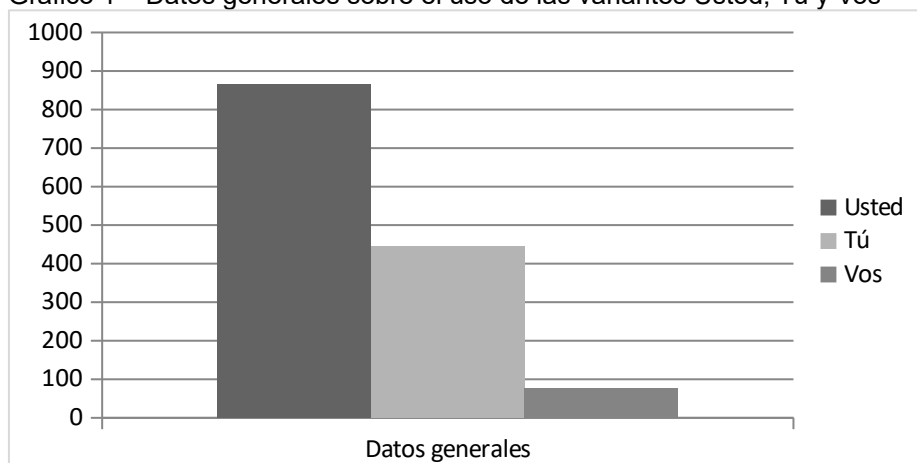
2.1 El análisis del corpus

Las variantes que, según Coelho (2015, p. 17), son las formas

1 Fuente: disponible en: <https://sites.google.com/site/lenguaenliteratura/el-genero-dramatico>

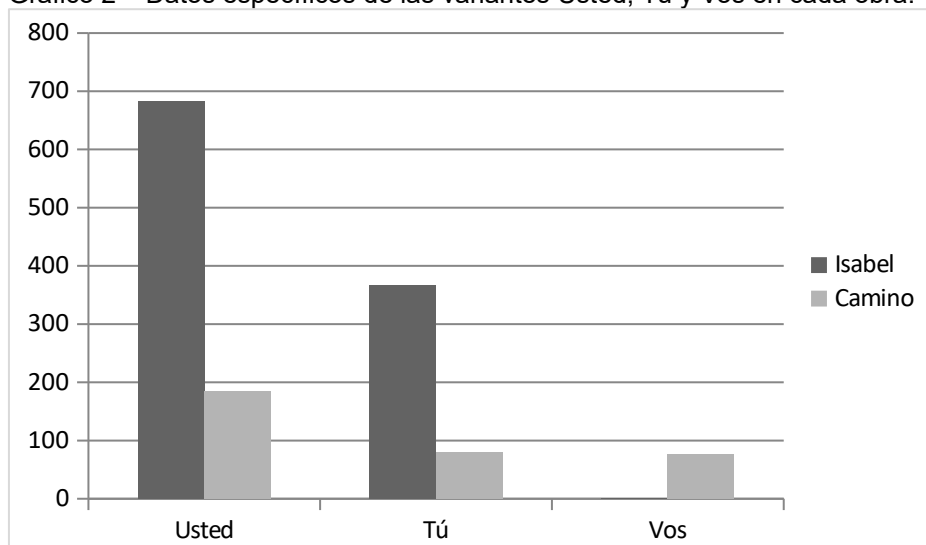
individuales que disputan por la expresión de la variable², (traducción propia) para las formas pronominales de tratamiento para la segunda persona del singular son: tú, vos y usted, que fueron cuantificadas en las dos obras en un total de 1388 ocurrencias, en los que obtuvimos 866 datos de usted, 446 datos de tú y 76 datos de vos. Como podemos observar en el gráfico:

Gráfico 1 – Datos generales sobre el uso de las variantes Usted, Tú y Vos



En la primera obra, Isabel Sandoval, Modas (1915), una comedia compuesta por dos actos, obtuvimos 1048 ocurrencias, en los que 682 datos son de usted, 366 datos de tú y no hay ocurrencias de vos. Ya en la segunda obra Camino de Flores (1929), una leyenda dramática compuesta en un acto, obtuvimos 340 ocurrencias, en los que 184 datos son de usted, 80 datos de tú y 76 datos de vos. Como podemos observar en el gráfico 2:

Gráfico 2 – Datos específicos de las variantes Usted, Tú y Vos en cada obra.



La obra Isabel Sandoval, Modas tiene siete personajes, que forman 3 grupos familiares, el primer grupo es formado por Isabel, la madre y sus tres hijos (Inés, Juan y Lalo), el segundo grupo por Don Alejo, el padre, que vende perfumes y su hija Adriana, que trabaja con Isabel y descubre que Juan no le ama más y que su

2 Coelho (2015) “são as formas individuais que disputam pela expressão da variável”

hermano Lalo está enamorado de ella y el último grupo compuesto por Doña Enriqueta y su hija, mientras que Juan está enamorado de ella, por ser rica.

Analizando todo el contexto de las obras, elegimos algunos fragmentos para el análisis cualitativo con enfoque socioestilístico de las relaciones entre los personajes, a partir de los presupuestos de Brown y Gilman (1960) sobre las dimensiones de poder y solidaridad y Labov (1972, 1978) sobre la variación social.

Las categorías para el análisis del primer libro son: relación de intimidad, como: entre Inés y Adriana, Isabel y Don Ajeno, relación familiar, como: entre hermanos, de la madre y sus hijos, de sus hijos con la madre y franja etaria, entre Inés y Enriqueta.

En las relaciones de intimidad dos factores fueron elegidos: íntimos y no íntimos, con tres criterios que sirven para clasificar las relaciones de intimidad. Los criterios: (i) los personajes comparten secretos; (ii) los personajes tienen una amistad antigua y significativa; (iii) los personajes poseen afectos (marido y mujer, novios, amantes, enamorados). Para que sean considerado íntimos, es necesario que los personajes atiendan a, por lo menos, dos criterios.

En el fragmento de Inés y Adriana, hay una relación simétrica, porque utilizan el tuteo, que indica un grado de confianza y ellas son jóvenes. Y, según Brown y Gilman (1960), hay una relación de intimidad, en que ellas son íntimas. Los criterios (i) y (ii) fueron atendidos y predomina el uso de las variantes correlacionadas a la dimensión de solidaridad.

ADRIANA – ¿Qué te sucede?

INÉS – ¡Cuidado que es fea la caída que tiene esta falda!

ADRIANA – No te preocupes que a la dueña de ese vestido no le importan las caídas...

INÉS – Lo dices con malicia; no seas mala lengua; desde que esa señora se ha interesado por Juan, tú la tienes tirria. (MOOCK, 1915, p.8)

Otro punto es la relación entre Don Ajeno y Doña Isabel, porque hay una relación de amistad, en que podrían utilizar el tuteo, ya que expresa confianza, pero ellos utilizan el ustedeo y los términos de tratamiento como: Don y Doña, por tratarse de una relación de respeto, configurando una relación simétrica. Hay una relación de intimidad, puesto que ellos son íntimos y atienden los criterios (i) y (ii). Así, configuran la dimensión de solidaridad.

ISABEL – ¡Don Alejo, por Dios! No diga usted herejías que están las niñas oyéndolas.

ALEJO – Bueno, niñas, no oigan, que las herejías han sido para doña Isabel! Y ahora me voy por segunda vez. Y el caso es que..., se está tan bien aquí que no dan ganas de irse.

ISABEL – ¿Volverá usted pronto?

ALEJO – Si me necesita usted. No tengo prisa.

ISABEL – Deseaba consultarle.

ALEJO – Pues me quedo. (MOOCK, 1915, p.13)

Para esta categoría, sobre las relaciones familiares son sugeridos para el control de este grupo, los siguientes criterios, basándose en Brown y Gilman (1960): sin parentesco y con parentesco; que engloba los subgrupos: entre hermanos, de madre para hijo y de hija para padre.

En este apartado, en que hay un diálogo entre los hermanos y su madre, los hermanos utilizan el tuteo para dirigirse uno al otro, demostrando un grado de

familiaridad con relación simétrica, ya que todos usan el mismo pronombre de tratamiento, predominando el uso de variantes ligadas a la dimensión de solidaridad. Sin embargo, la madre utiliza con su hijo Juan, el tuteo, caracterizando una relación asimétrica descendente. De esa forma, hay una dimensión de solidaridad.

JUAN – Buenas tardes madre. (Golpeándole en la mejilla suavemente, de un modo que parece que lo hace no por devoción sino por obligación). Buenas tardes chiquillas. (Mirando despreciativamente a Lalo que está en un rincón). ¡Ah! estas tú aquí, temprano has vuelto del trabajo.

LALO – Un poco.

ISABEL – ¿Has andado mucho? ¿Dónde has estado? Estas pálido, ¿Vienes enfermo, hijo mío?

JUAN – ¡Qué torbellino de preguntas! No traigo nada.

INÉS - Son atenciones, pero tú no entiendes de ellas; porque te hablan te enojas y porque no te hablan también; es difícil comprenderte.

JUAN – Siempre he dicho «yo» lo mismo.

ISABEL – Vaya, ¿van a empezar a reñir?

ADRIANA – ¿No sabes la noticia? A Lalo...

ISABEL – ¿Quieres comer algo, Juan? (MOOCK, 1915, p. 27-28)

En el fragmento, Adriana utiliza el tuteo con su padre, mientras que su padre usa el ustedeo con su hija, caracterizando una relación asimétrica ascendente con el predominio del uso de variantes con dimensión de poder.

ALEJO – ¿Tal vez? ¿Para que usted me diga tal vez he hecho yo este brillante discurso? ¡No faltaba más! ¡Caray! tengo razón, señora... ¡Adriana!

ADRIANA – (Asomándose por una de las puertas con las mangas de la blusa arremangadas, según parece estaba lavando la loza del almuerzo). ¿Me llamas papá?

ALEJO – Trae un muestrario de perfumes. (MOOCK, 1915, p. 64)

La franja etaria, una variable social Laboviana, tendrá como factor sugerido para el control: joven (hasta 29 años) y mediana edad (entre 30 y 60 años).

En el fragmento, cuando Inés (19 años) habla con D. Enriqueta (50 años), hay un cambio de tratamiento, ella utiliza el término señora y el ustedeo, dos pronombres indican una relación de respeto con una persona mayor y también porque D. Enriqueta es una cliente. Así, hay una relación asimétrica ascendente, cuando Inés habla con D. Enriqueta, empleando el ustedeo y asimétrica descendente, cuando D. Enriqueta habla con Inés, utilizando el tuteo. En este fragmento, hay una estratificación social Laboviana sobre la franja etaria, en la que tenemos una joven y una mujer de media edad con un uso de la dimensión de poder y solidaridad, respectivamente:

INÉS – Pase usted, señora, ¿cómo está usted?

ENRIQUETA – Bien, niña; pero deja que descanse: tu escalerita me mata. (Reparando en Adriana). ¿Cómo va, hijita? (MOOCK, 1915, p. 72-73)

La obra Camino de Flores tiene ocho personajes que forma 1 grupo familiar y 2 dos personajes hombres, el grupo es compuesto por familia: la abuela, Ño Isidro y los hijos (Rosálía, Florentina, Engracia y Lucho), el primer hombre es El Raco, un personaje que aparece solo en el inicio de la trama y el segundo es Manuel, que posee un papel fundamental en la historia.

La historia ocurre en un rancho, que al fondo hay una montaña central de Chile. La trama es una leyenda dramática que empieza con una discusión entre El

Raco y Rosalía, siendo que él es enamorado por ella. Rosalía y Florentina son hermanas y están enamorada por Manuel, un abajino y poeta. La abuela es el personaje que explica la leyenda que titula la obra, Camino de Flores, Manuel es protagonista de la historia que no sabe lo que hacer, pues era enamorado por Florentina y descubre que la persona que ama, Rosalía, es hermana de Florentina.

Las categorías para el análisis del segundo libro son: relación de intimidad, como: entre El Raco y Rosalía, Rosalía y Manuel y Manuel y Florentina, relación familiar, como: entre hermanos, de la abuela y sus nietos, de sus nietos con la abuela y franja etaria, entre Manuel y Ño Isidro.

Los dos factores elegidos para las relaciones de intimidad son: íntimos y no íntimos, con tres criterios que sirven para clasificar las relaciones de intimidad. Los criterios: (i) los personajes comparten secretos; (ii) los personajes tienen una amistad antigua y significativa; (iii) los personajes poseen afectos (marido y mujer, novios, amantes, enamorados). Para que sean considerado íntimos, es necesario que los personajes atiendan a, por lo menos, dos criterios.

En el fragmento, Rosalía y El Raco, hay una relación simétrica, porque utilizan el tuteo y voseo, que indica un grado de confianza y ellos son jóvenes. De esa forma, configura una relación de intimidad, en que ellos son íntimos. Los criterios (i) y (iii) fueron atendidos y predomina el uso de las variantes correlacionadas a la dimensión de solidaridad. En este fragmento, observamos, también, que hay una competición entre las variantes tú y vos, mientras que el vos secundario, utilizado por los jóvenes, es una variación del vos auténtico, utilizado por los rurales.

ROSALIA – Te digo que no, que es imposible. A mí no me importa que tengas tierras y plata, tehalla demasiado pesado e sangre, y no'stoy dispuesta a soportarte más.

EL RACO – Pero, Rosalía... Porque habís cambiao tanto. Si antes me decías que me querías. ¿Te acorday? En las topiaúras por vos pelié cuatro veces. Porque te miraban; por vos apuñaleo al mesmo José Arnero. (HERNÁNDEZ, 1929)

Ya en el apartado, la relación entre Manuel y Rosalía es simétrica, pues hay la utilización de las variantes tú y vos, indicando un acercamiento. De esa forma, hay una relación de intimidad, en que ellos son íntimos y los criterios (i) y (iii) fueron atendidos, predominando el uso de las variantes correlacionadas a la dimensión de solidaridad. Observamos, también, el empleo de dos formas del pronombre vos, el vos auténtico utilizado por Rosalía, una joven del campo y el vos secundario empleado por Manuel, un poeta.

MANUEL – ¿Tu hermana no te ayúda?

ROSALÍA – Sí; pero agora'stá muy triste. Cuando canto aquella canción que me enseñaste, esa del Ausente, se pone muy penosa; parece que le dan ganas de llorar.

MANUEL – ¿Por qué será? (Pensativo).

ROSALÍA – No sé.

MANUEL – Yo creí que no habías éido porque ya... no me querías.

ROSALÍA – ¡Manuel! ¿Vos dudás de mí?

MANUEL – Y querís que no. Si yo pa vos no soy más que la toná que se apriende cuando'stá de moda, que se canta pa pasar una pena. Y espués, pa qué... espués se apriende otra.... ¿Rosalía, me querís?

ROSALÍA – Y me lo preguntás. Si supieras lo que temí por vos. (HERNÁNDEZ, 1929)

Otro punto es la relación entre Manuel y Florentina que es simétrica con la utilización del ustedeo, indicando una formalidad, con el empleo de Señorita. La relación es no íntima, pues atienden apenas uno de los criterios que es (i) y hay el predominio del uso de variantes con la dimensión de poder.

MANUEL – ¡Señorita!
 ROSALÍA – ¡Manuel!
 FLORENTINA – Ustedes un mentiroso que engañará a mi hermana como lo hizo con otra.
 ROSALÍA – Hermanita.
 MANUEL – Florencia, yo le diré...
 FLORENTINA – ¿Otra mentira? Nosotras somos montañesas, por aquí no hay cantores ni hombres que sepan bonitas historia. Todas las hazañas de los leones y de la nieve y de los bandíos las sabemos de memoria. Pero las mentiras son muy bonitas. Yo oí hace tiempo una mentira que me hizo creer que el cielo había bajado a la tierra. Y esa mentira me costará la vía. (Llora). (HERNÁNDEZ, 1929)

Ya para esta categoría, sobre las relaciones familiares son sugeridos para el control de este grupo, los siguientes criterios, basándose en Brown y Gilman (1960), son: sin parentesco y con parentesco; que engloba los subgrupos: entre hermanas, de abuela y sus nietos, de nietos con la abuela.

En este apartado, la relación entre las hermanas, en que ellas utilizan el tuteo y voseo para dirigirse una a otra, demostrando un grado de familiaridad con relación simétrica, ya que ellas usan pronombres de tratamiento que indican acercamiento. De esa forma, un predominio del uso de las variantes ligadas a la dimensión de solidaridad.

ROSALÍA – Hermanita, dime que tenís... que...
 FLORENTINA – Na, hermana... na... Oye, no creas en las mentiras ni en las canciones que causan dolores más juertes que las puñalás... más juertes que las puñalás... (Váse llorando por la izquierda) (Pausa). (HERNÁNDEZ, 1929)

Ya en el fragmento abajo, la interacción entre la abuela y sus nietas ocurre de forma asimétrica descendente, cuando la abuela utiliza el voseo con el Ño Isidro y sus nietas, ya Florentina usa el ustedeo con Ño Isidro, caracterizando una relación asimétrica ascendente. De esa forma, hay una dimensión de poder.

ABUELA – Ná... (Gesto de incredulidad). Quién sabe. Oye Isidro, vos no sabís un remedio güeno pa las niñas que no tienen ná...
 ÑO ISIDRO – La pomá de cabresto dicen, que es santa...
 FLORENTINA – Yo no alivio con esa pomá... Ni quiero que me hagan burla... Yo tengo lo que tengo, y a nadie l'importa ná.
 ÑO ISIDRO – Chiquilla. . . más 'respeto! . . .
 FLORENTINA – Es que no puco hablar de otro moó porque tengo pena. Porque tengo ganas de llorar, ganas de morirme... Porque me quiero ir lejos de aquí... lejos... Porque me muero de pena... (Llora).
 ROSALÍA – ¡Florencia!
 FLORENTINA – ¡Qué Dios te libre a vos! (Mutis derecha).
 ROSALÍA – Mamita... (Muy afligida).
 ABUELITA – Tamién vos... Pobrecita. (HERNÁNDEZ, 1929)

Y por fin, la franja etaria, una variable social Laboviana, tendrá como factor sugerido para el control: un joven (hasta 29 años), Manuel y mediana edad

(entre 30 y 60 años), Ño Isidro.

En el fragmento, cuando Manuel habla con Ño Isidro, hay un cambio de tratamiento, pues él utiliza el pronombre usted, que indica una relación de respecto, diferente de cuando él habla con Rosalía, en que usa el voseo. Ya Ño Isidro, cuando habla con Manuel usa el ustededeo, configurando una relación simétrica y, al hablar con Rosalía, utiliza el tuteo, caracterizando una relación asimétrica descendente.

ÑO ISIDRO – Cómo está, mocito. ¿Qué dicen esas puestas?... .

MANUEL – Así no más, ño Isidro. Cómo quiere que esté un pobre y desconocío... Usté sabe que los pobres hediondean a la lengua...

ÑO ISIDRO – Conque esas tenemos. . . psh, seafilige por muy poco. Y vos, Rosalía' estás con la boca abierta oyendo lo que no te importa. Andá y dile a tu hermana que necesito hoy esas brasas. (HERNÁNDEZ, 1929)

3 CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados atestaron que en las obras teatrales chilenas analizadas hay un patrón regular de comportamiento de la variación estilística y que esta propuesta de analizar obras teatrales, a partir del uso de los pronombres para segunda persona, puede ser aplicada a otros textos dialógicos.

A partir de los resultados, podemos aportar que, en las relaciones de intimidad, entre los factores íntimos y no íntimos, prevaleció en las dos obras, las relaciones íntimas y simétricas, con el uso de los pronombres tú y vos y, también, la dimensión de solidaridad, pues solo un fragmento no indicó una relación de intimidad.

Ya para las relaciones familiares, los factores con parentesco y sin parentesco, obtuvimos cien por ciento (100%) de relaciones con parentescos, utilizando tuteo o voseo en las relaciones simétricas y asimétricas descendentes, con dimensión de solidaridad y en las relaciones asimétricas ascendentes, usando el ustededeo, encontramos la dimensión de poder.

Por fin, para la franja etaria, los factores fueron: ser jóvenes y de mediana edad. En este grupo, identificamos las dimensiones de solidaridad y de poder y, aún, las relaciones asimétricas descendente y ascendente.

REFERENCIAS

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (eds.) **Sociolinguistics. The Essential Readings**. United Kingdom: Blackwell, 2003 [1960]. p. 156-176.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Universidad de Valencia, Valencia: 2010, p. 225-236.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, S. A., 1997. 83 páginas. (Cuadernos de Lengua Española)

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. MARTELOTTA, M. E. (Org.). 2. ed., 2ª reimpressão. **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 141-155.

COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. Uma proposta metodológica para o tratamento da variação estilística em textos escritos. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. (Org.). **Varição Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 163-199.

COELHO, I. L. et al (Orgs.). **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. (Coleção para conhecer lingüística)

FONTANELLA DE WEINBERG, M^a B. **Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico**. In: Bosque, I. /Demonte, V. (eds.): Gramática Descriptiva de la lengua española, 1. Madrid: RAE, 1999, p. 1399-1425.

FRANCOM, J. **Variación estilística y dialecto**. El 7 de mayo, 2001. Disponible en: <http://www.academia.edu/> accesado en 20 de mayo de 2018, a las 8 horas e 11 minutos.

HERNANDEZ, A. A. **Camino de Flores**. 1929

HUMMEL, M. Reflexiones metodológicas y teóricas sobre el estudio de las formas de tratamiento en el mundo hispanohablante, a partir de una investigación en Santiago de Chile. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 101-162.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. De M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAPESA, R. **Historia de la lengua. octava edición refundida y muy aumentada**, Madrid, Gredos. 1980.

MOOCK, A. **Isabel Sandoval, Modas**. 1915, 104 p.

PEDROVIEJO ESTERUELAS, J. M. **Formas de tratamiento pronominales y nominales en el siglo XX. Análisis de dos obras de teatro: Historia de una escalera y Bajarse al moro**, 2003.

_____, J. M. Formas de tratamiento en la primera mitad del siglo XX. Análisis de Historia de una escalera. In: **Hispanista**, n. 14, 2003.

PEREIRA, L. L. de O., COAN, M., PONTES, V. de O. Variação lingüística no uso das formas de tratamento tú, vos e usted em peças teatrais hispano-americanas. **Veredas atemática**, vol. 20 nº 2, 2016.

PONTES, V. de O., LIMA, J. V. M. de. Proposta de análise estilística para o estudo da variação entre as formas de tratamento tú e usted. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli** | V. 7, N. 1, p. 143-166, jan.-abr. 2018

TORREJÓN, A. El voseo en Chile: una aproximación diacrónica. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 413-427.

_____ Nuevas observaciones sobre el voseo en el español de Chile: una aproximación diacrónica. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 755-769.

AVALIAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Layanna Kelly de Sousa VASCONCELOS Pereira*
Sara de Paula LIMA**

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma monografia cujo objetivo foi estabelecer uma reflexão sobre a análise, a avaliação e a seleção de livros didáticos de língua estrangeira, em especial os de língua espanhola, e destacar a importância de realizar essa etapa durante o processo de seleção do livro didático de forma adequada apresentando critérios bem definidos. Portanto, nos deteremos principalmente na apresentação do instrumento. A partir de tal reflexão construímos um instrumento de avaliação que possa orientar essa seleção de materiais de língua espanhola para as séries finais do ensino fundamental, ressaltamos também que esse instrumento pode ser adaptado a outros contextos de ensino. Nos baseamos em alguns modelos já existentes de instrumento de avaliação de livros didáticos dos últimos dez anos (CANALES, 2010; SILVA, PARREIRAS E FERNANDES, 2015; BORELLA E SCHROEDER, 2013) que realizam esse processo como um todo, também nos debruçamos nos estudos sobre o livro didático de língua estrangeira e sua importância (ALMEIDA FILHO, 1994; CORACINI, 1999; XAVIER E URIO, 2006; SILVA, 2012; SILVA, 2015; GUERMANDI, 2016) e, por fim, nas competências gerais e específicas da BNCC do Ensino Fundamental de língua inglesa e de outros documentos oficiais que regem o ensino na educação básica no Brasil.

Palavras-chave: Instrumento. Avaliação. Livro didático. Língua espanhola.

RESUMEN

El presente trabajo es un recorte de una monografía cuyo objetivo fue establecer una reflexión sobre el análisis, la evaluación y la selección de libros didáticos de lengua extranjera, en especial los de lengua española, y destacar la importancia de realizar esa etapa durante el proceso de selección del libro didático de forma adecuada presentando criterios bien definidos. Por lo tanto, nos detendremos principalmente en la presentación del instrumento. A partir de tal reflexión construimos un instrumento de evaluación que pueda orientar esa selección de materiales de lengua española para las series finales de la enseñanza fundamental, destacamos también que ese instrumento puede ser adaptado a otros contextos de enseñanza. Nos basamos en algunos modelos de instrumentos ya existentes de evaluación de libros didáticos de los últimos diez años (CANALES, 2010; SILVA, PARREIRAS E FERNANDES, 2015; BORELLA E SCHROEDER, 2013) que realizan ese proceso de manera general, también nos dedicamos a los estudios sobre el libro didático de lengua extranjera y su importancia (ALMEIDA FILHO, 1994; CORACINI, 1999; XAVIER Y URIO, 2006; SILVA, 2012; SILVA, 2015; GUERMANDI, 2016) y, por

* Professora Titular de Língua Espanhola em uma escola particular de Fortaleza, CE. Pós-graduada em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras, UFC. E-mail: layannavasconcelos@hotmail.com.

** Doutora em Linguística, UFC. Professora Titular do Departamento de Letras Estrangeiras da UFC. E-mail: profasaralima@gmail.com

último, en las competencias generales y específicas de la BNCC de la Enseñanza Fundamental de lengua inglesa y de otros documentos oficiales que rigen la enseñanza en la educación básica en Brasil.

Palabras clave: Instrumento. Evaluación. Libro didáctico. Lengua española.

Fecha de sumisión: 23/06/2020

Fecha de Aprobación: 01/07/2020

1 INTRODUÇÃO

Através desse trabalho, buscamos refletir sobre a análise, avaliação e seleção de livros didáticos de língua estrangeira, em especial os de língua espanhola, e destacar a importância de realizar essas etapas de forma adequada. A partir de tal reflexão construímos um instrumento, a partir de instrumentos existentes reformulando-os e complementando-os e a partir do referencial teórico que será apresentado durante o trabalho, para que possa orientar a seleção desses materiais de língua espanhola para as séries finais do ensino fundamental.

A finalidade desse instrumento é indicar parâmetros que possam orientar o professor de espanhol como língua estrangeira na escolha do livro didático e adequá-lo ao processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

O livro didático é um componente de grande importância no ensino e segundo Xavier e Urió (2006) pode-se dizer que o livro didático (LD) é o que influencia sobremaneira as decisões didático-pedagógicas do professor. No que cabe ao ensino de língua estrangeira, o LD tem papel determinante nesse processo, pois, muitas vezes, é o único instrumento de que dispõem professores e alunos para terem contato com a língua estudada, sendo que, em alguns casos, ainda que ele não esteja presente na mesa do estudante, é com base nele que os docentes baseiam suas aulas (CORACINI, 1999).

Gostaríamos de destacar alguns trabalhos dos últimos dez anos que propuseram um instrumento de análise de material didático na área de língua estrangeira. Esse período de tempo foi escolhido, pois as pesquisas nessa área são muito frequentes e sempre apresentam novos aspectos a serem observados no livro didático, assim como também se refere a um período posterior à inclusão da língua estrangeira no PNL. Dos três materiais aqui analisados apenas um se refere especificamente à língua espanhola (CANALES, 2010), e está direcionado ao contexto europeu, já os demais, que são nacionais, se direcionam à língua inglesa (SILVA, PARREIRAS E FERNANDES, 2015; BORELLA E SCHROEDER, 2013). Após a análise dessas pesquisas, percebemos a escassez de instrumentos de análise e avaliação de LD que estivessem direcionadas à língua espanhola e suas especificidades. Dos trabalhos encontrados, a grande maioria está voltada para livros de língua inglesa. Alguns são bastante criteriosos, outros são bastante subjetivos e por isso despendem muito tempo para se chegar a uma conclusão clara da proposta do material.

Por uma inquietação pessoal e por experiências vividas ao longo da trajetória docente, a ausência de critérios bem definidos e direcionados à língua espanhola dificultam a análise crítica e a seleção dos materiais que serão usados em sala.

Diante disso, realizamos o levantamento de questões pertinentes para a construção do instrumento a partir da discussão de três pontos que acreditamos ser

principais. Esses pontos foram selecionados a partir das características apresentadas pelos materiais analisados e pensamos em dividi-las em blocos para facilitar a análise. Os blocos estão divididos em: características nócio-funcionais, para o qual nos baseamos nos elementos pedagógicos e funcionais que os livros didáticos devem apresentar de forma coerente encontrados nos trabalhos analisados, a fim de contribuir para uma melhor aprendizagem e nas competências gerais e específicas da BNCC; atividades propostas pelo material didático que são os elementos práticos diretamente ligados ao bloco anterior e as discussões relacionadas à cultura hispânica para que as particularidades da língua não se percam, além de analisar sua função social.

O documento oficial que dará suporte para a elaboração desse instrumento será a BNCC que, embora seja direcionado apenas à língua inglesa, pretendemos adaptá-la ao ensino da língua espanhola.

Para a produção do instrumento, delimitamos apenas o ensino fundamental, visto que a BNCC do Ensino Médio não havia sido publicada até o período de elaboração deste trabalho.

Após esta introdução, na seção seguinte, aprofundamos a discussão sobre o ensino da língua espanhola.

2 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

O ensino da língua espanhola no Brasil antecede a Lei 11.161/2005, que regulamenta o ensino do espanhol nas escolas de Ensino Médio. Antes disso, embora acordos políticos e econômicos tivessem sido firmados entre nosso país e seus vizinhos o ensino da língua espanhola nas escolas ainda era pouco, ou nada, valorizado. Segundo Moraes (2010), mesmo que de maneira tímida a língua espanhola foi sendo incorporada à educação básica através da Reforma de Capanema como consta no Título II, Capítulo II, Art. 12 do Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942.

Após a Reforma de Capanema, a Lei 5692/71 – em 1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e, alguns anos depois, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino da língua espanhola ainda segue em segundo plano (MORAES, 2010), pois a oferta caberia às condições da escola em oferecê-la com eficiência.

Outro documento que sustentou e defendeu por muito tempo o ensino de língua estrangeira nas escolas foram os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), ainda que não sejam obrigatórios, têm a sua legitimidade.

A presença da língua espanhola na sociedade brasileira veio ganhando espaço ao longo do tempo, no entanto a maior visibilidade da língua culminou com a Lei nº. 11.161 de 05 de agosto de 2005 que garantia a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio e sendo facultativa no Ensino Fundamental. No entanto, essa lei foi revogada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que torna obrigatório apenas o ensino da língua inglesa e a língua espanhola como optativa, ficando a critério de cada instituição de ensino (BRASIL, 2017, c).

No que se refere ao ensino de língua espanhola no Brasil, a oferta dessa disciplina nas escolas brasileiras teve um crescimento significativo a partir da promulgação da Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que regulamentou o ensino do espanhol nas escolas de ensino médio, o que provocou um forte investimento por parte das editoras em materiais didáticos diversificados, visando conquistar espaço

nesse novo mercado. Essa lei, que tinha como objetivo estimular o ensino de espanhol nas escolas de Ensino Médio, acabou desencadeando um maior interesse nas escolas em implementar essa disciplina a partir das séries finais do Ensino Fundamental, que ocorreu não só nas escolas públicas, mas também nas escolas particulares.

O ensino do espanhol nas séries finais do ensino fundamental ainda era algo novo e durante algum tempo essa etapa careceu de parâmetros que orientassem a seleção do livro didático a ser adotado pelos professores nas escolas.

Após esta reflexão, seguimos na próxima seção discutindo o uso e a relevância do livro didático de LE que sempre teve papel fundamental dentro e fora da sala de aula.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como previamente mencionado o LD de língua estrangeira, serve de guia para o trabalho do professor (XAVIER E URIO, 2006; CORACINI, 1999; SILVA, 2012) e que é objeto de estudo, desde muito tempo no campo da Linguística Aplicada (doravante, LA) (MOITA LOPES, 1999, p. 424).

A diversidade de materiais produzidos veio exigindo do professor um cuidado maior na seleção do material a ser utilizado, levando sempre em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o contexto de ensino e aprendizagem, os recursos dos materiais disponíveis e o público ao qual se destinam, no entanto, Xavier e Urio (2006) afirmam que nem sempre o LD atende as demandas exigidas pelo contexto de ensino.

Os livros que são destinados às séries finais do ensino fundamental nas escolas públicas seguem o padrão adotado pelo Plano Nacional do Livro didático (PNLD), tendo em vista a oferta do idioma nessas escolas.

O número de pesquisas sobre livro didático é crescente e os estudos direcionados a análise desses materiais é proporcional. Cunningsworth (1995, p. 7, apud Vilaça, 2009, p. 7) e Richards (2002, apud SARMENTO E LAMBERTS, 2016) são exemplos de autores que realizaram pesquisas nas quais se destaca a importância do livro didático, assim como há outros autores como Canales (2010), Silva, Parreiras e Fernandes (2015) e Borella e Schroeder (2013) que propõem instrumentos que orientem o professor na escolha desse material.

Cunningsworth (1995, p. 7, apud Vilaça, 2009, p. 7) apresenta os diversos papéis desempenhados pelo livro didático com os quais concordamos, são eles:

- Recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito);
- Fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa;
- Fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc;
- Programa de ensino;
- Recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de auto-acesso;
- Suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança.

Segundo Richards (2002, apud SARMENTO E LAMBERTS, 2016, p. 295) o livro didático apresenta como vantagens: a padronização do conteúdo;

manutenção da qualidade de ensino, quando o livro é de boa qualidade, segundo ele; apresentação de uma variedade de recursos, facilidade na apresentação das aulas, principalmente no caso de professores inexperientes e ser fonte de modelos de linguagem e insumo linguístico. Quanto às limitações, o autor apresenta: presença de material não-autêntico; não adequação às necessidades dos alunos, inviabilidade de adaptação e possibilidade de uma possível redução nas habilidades de criação do professor, que apenas conduz o material.

Embora o material não esteja de acordo com o público, ele pode ser adaptado às necessidades dos aprendizes de diversas formas. Segundo Sarmento e Lamberts (2016), o livro não pode desempenhar o papel principal nas aulas, mas o de suporte, de auxiliar nesse processo tanto para alunos como para professores. Os professores que serão encarregados de adaptar as atividades e os assuntos propostos, pois eles têm maior contato com os alunos para desenvolver suas habilidades.

Dada a importância desse material em sala de aula e a possibilidade de ser adaptado à situação de ensino, sua escolha deve ser realizada obedecendo critérios básicos que serão apresentados nas seções que tratam dos instrumentos de análise, avaliação e seleção do livro didático.

Na quarta seção, a seguir, abordamos a BNCC do ensino fundamental explicitando normas e orientações que dizem respeito ao ensino da LE que compõem sua proposta.

4 A BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, Brasil, 2017, b).

A Base atua em conjunto com os currículos escolares, suas ações são complementares com o objetivo de assegurar as aprendizagens essenciais determinadas para cada etapa da Educação Básica. São as decisões referentes ao currículo que adequarão as proposições da BNCC à realidade local, fato que considera a autonomia dos sistemas e das instituições escolares, assim como o contexto e as características dos alunos.

Em relação ao Ensino Fundamental, seu conteúdo está organizado em cinco áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), onde cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos. Também considera as características e especificidades do alunado e as demandas pedagógicas para essas fases da escolarização. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais, que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017, b), sendo desenvolvidas progressivamente ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

São determinadas competências gerais para a área de linguagens, que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. No entanto, nos atentaremos apenas para as competências específicas de língua estrangeira, que, no caso, refere-se apenas ao inglês. O ensino dessa língua obriga a rever as relações entre língua,

território e cultura, pois os falantes já não se encontram nos países onde essa língua é oficial, assim como também priorizar o foco da função social e política da língua. Outras duas implicações são colocadas em questão como os multiletramentos e as abordagens de ensino, onde a primeira é concebida através das práticas sociais do mundo digital que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Já a segunda, corresponde à relativização de crenças como o ensino das variações da língua e o nível de proficiência dos aprendizes (BRASIL, 2017, b).

A base (BRASIL, 2017, b) afirma que o aprender uma língua estrangeira, o aluno concebe a capacidade de desenvolver e compreender diferentes linguagens, em contextos diferentes em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. A aprendizagem de uma língua estrangeira é norteada por eixos (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão cultural), que estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa. Acreditamos na transferência do texto da BNCC ao ensino da língua espanhola nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar, assim como também nos servirá de suporte para a indicação de elementos adequados à elaboração de itens de análise para o instrumento de análise de livro didático, objeto desse trabalho. A publicação da BNCC substitui a utilização de outros documentos, como os PCNs, publicados em 1998, graças a seu poder normatizador.

Após o percurso de tratarmos do ensino do espanhol no Brasil, o livro didático e a BNCC, na quinta seção, discutimos alguns modelos instrumento de avaliação de livros didáticos, objetos de estudo dessa investigação.

5 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção analisamos estudos que propõem instrumentos de análise e avaliação de livro didático de língua estrangeira, aspectos da linguagem, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, análise da BNCC e do PNLD. A seguir, realizamos um levantamento de alguns trabalhos dos últimos dez anos que se dedicaram à elaboração de instrumentos que norteasse a escolha do livro didático de língua estrangeira.

Nesses estudos encontramos muitos pontos convergentes com os objetivos da presente pesquisa, no entanto, a nosso ver, alguns pontos precisariam ser colocados em questão como apresentamos a seguir.

Canales (2010) apresenta em seu trabalho uma proposta de análise e avaliação de material didático baseado em alguns documentos que considera importantes para o ensino de língua, em especial o espanhol, são eles o Marco Comum Europeu (MCER), as Orientações curriculares para o ensino médio, os National Standards in Foreign Language Education (Padrões Nacionais em Ensino de Línguas Estrangeiras) e o Plano Curricular do Instituto Cervantes. Tais documentos apresentam critérios para o ensino de idiomas e defendem uma aprendizagem autônoma e participativa.

A autora acredita que em um futuro próximo o ensino do espanhol será muito frequente em escolas e institutos o que provocará um aumento na produção de materiais didáticos. No entanto, é necessário ter critérios bem definidos para analisar esses materiais e adequá-los ao público que se destina.

Ela apresenta uma grande variedade de instrumentos produzidos por outros autores e com os mais variados objetivos no contexto europeu.

Fundamentada nos documentos oficiais apresentados anteriormente e nos instrumentos encontrados, Canales (2010) propõe um instrumento-guia de análise de material didático que está dividido em oito blocos. Cada bloco apresenta subcategorias para que, segundo a autora, o material seja analisado nos mais diversos aspectos.

Os blocos apresentados são: 1. Dados identificativos (autor, títulos, editora, ano, proposta metodológica, perspectiva sobre a aprendizagem de línguas, etc.); 2. Aspectos formais (elementos que compõem a obra e suas características, edição, estrutura e organização do manual) e se eles possuem uma função didática e não apenas ilustrativa; 3. Situação educativa (a qual público o material está destinado, à educação escolar ou ao curso livre); 4. Descrição dos objetivos gerais; 5. Análise dos princípios metodológicos que regem a obra; 6. Trabalho por parte do aluno; 7. Componentes do material (enunciados, textos e fichas) e 8. Especificação dos conteúdos dos materiais).

A autora reconhece que, devido à ausência de materiais que atendessem às exigências do instrumento, o material não pôde ser experimentado e validado. Fato que impossibilitou a análise do próprio instrumento e da possibilidade de ajustes.

Diferente de Canales (2010), propomos um instrumento mais acessível aos avaliadores, tendo em vista a falta de tempo por parte dos professores para realizar essa tarefa. Nosso objetivo é apresentar um instrumento aplicável a diversos contextos de ensino relacionado às Séries Finais do Ensino Fundamental. Também objetivamos analisar o material de maneira mais globalizada, valorizando a objetividade que o contexto escolar requer.

Um segundo trabalho que também apresenta um panorama de pesquisas que propuseram instrumentos de seleção de material didático foi o de Silva, Parreiras e Fernandes (2015).

Silva, Parreiras e Fernandes (2015) apresentaram um instrumento com 21 perguntas baseados em vários autores e nas proposições do PNLD de língua estrangeira. Segundo os autores, eles buscaram elaborar um instrumento que respeitasse a subjetividade inerente ao processo de avaliação sem perder de vista a sistematização. As respostas para as perguntas não se resumem ao preenchimento de sim/não/parcialmente ou atribuições de peso ou notas, mas devem ser escritas para que haja uma reflexão por parte dos docentes. Acreditamos que devido a celeridade do processo de escolha do LD um questionário nesse formato não seria adequado à situação.

Embora reconheçamos a importância da subjetividade no processo de seleção do material didático como afirmam Silva, Parreiras E Fernandes (2015), acreditamos que essa subjetividade pode dificultar a agilidade da escolha e da comparação dos materiais envolvidos. Pois, é importante que se tenha critérios bem definidos para esse processo (ALMEIDA FILHO, 1994; SILVA, 2005).

Em relação ao trabalho de Borella e Schroeder (2013), percebemos que a análise e a avaliação do material didático não se limitam apenas às atividades de leitura, mas aos objetivos pedagógicos propostos pelo material e a adequação desses objetivos aos documentos oficiais que regem o ensino na educação básica.

O terceiro e último trabalho que nos valem como fundamentação teórica para a construção de um instrumento que auxilie na seleção do livro didático é o de Borella e Schroeder (2013). As autoras mencionadas fazem uma comparação de três instrumentos de análise de material didático pertencentes a Richards (1998) e Bohn (1988). Nos instrumentos avaliados por elas, analisam características

semelhantes, no entanto o de Bohn apresenta um número maior de categorias avaliadas.

Além dos instrumentos mencionados, Borella e Schroeder (2013) fundamentam-se também na proposta dos PCN que relacionam a aprendizagem do aluno nos conhecimentos direcionados à natureza sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, ao conhecimento sistêmico, de mundo e da organização textual, às habilidades de compreensão e produção escrita e oral, à aprendizagem baseada em tarefas, aos conteúdos e aos temas transversais e, por fim, temas relacionados a aprender a aprender.

A proposta desenvolvida por essas autoras divide-se em cinco fichas com diversas perguntas que levarão o professor/avaliador a refletir sobre o material didático analisado. A resposta para cada pergunta é atribuída através de uma nota de 1 a 3, sendo 1 “negação da pergunta”, 2 “afirmação parcial” e 3 “afirmação total da questão”.

As perguntas de cada uma das cinco fichas estão relacionadas às propostas dos PCN e recebem, por parte das autoras, justificativa de uso.

Tomados deste arcabouço teórico, buscamos no penúltimo capítulo apresentar o instrumento de avaliação ao qual se propôs essa pesquisa.

6 PROPOSTA DE INSTRUMENTO

Este instrumento de análise, avaliação e seleção de material didático se fundamenta nos trabalhos aqui mencionados, nos objetivos que regem a BNCC de língua estrangeira e em nossas experiências docentes. Nossa proposta foi pensada para ser acessível e aplicável de maneira clara e objetiva, mas sem deixar de lado a subjetividade do professor inerente a esse processo.

Como já mencionamos, nos preocupamos com três pontos importantes que são as características nocio-funcionais do material, as atividades e os aspectos socioculturais.

Para a elaboração do instrumento, utilizamos as pesquisas de Canales (2010), Silva, Parreiras E Fernandes (2015) E Borella E Schroeder (2013).

No que se refere ao guia de análise de livro didático proposto pelo governo, o PNLD, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017, a). Embora seja um documento oficial, produzido para análise de materiais didáticos, as escolas particulares podem optar por rejeitá-lo, visto que é sabido que os critérios adotados pelas escolas particulares podem divergir dos critérios adotados pelas escolas públicas. Considerando que o espanhol não é língua obrigatória nas séries finais do ensino fundamental, não há outras opções oficiais de instrumentos balizadores, além do proposto pelo PNLD, para a seleção do material nas escolas que fazem opção pelo ensino do espanhol nessa etapa da educação básica.

Vale salientar que, além dos eixos já apresentados pela BNCC, o livro didático deve proporcionar aos alunos diferentes contextos utilizando-se dos mais diversos recursos gráficos. Portanto, deve ser um material com o visual atraente para que o aluno tenha acesso a diferentes modos semióticos. A multimodalidade no livro didático veio se desenvolvendo ao longo dos anos como um recurso

pedagógico para tornar a aprendizagem significativa, já que as crianças e adolescentes, que estão no ensino fundamental, nasceram e vivem na era tecnológica, onde tudo está conectado à rede, onde os alunos já se acostumaram a diversos modos semióticos (ALVES, 2016, p. 41).

Pensando nisso, realizamos um recorte dos instrumentos citados, valendo-nos dos questionamentos neles presentes e modificando determinados pontos de acordo com os objetivos do nosso trabalho. A seguir, apresentamos nossa proposta de instrumento que está dividida em três blocos (A, B e C), sendo A referente às características nocio-funcionais, B às atividades propostas e C aos aspectos socioculturais. Nele, o avaliador poderá atribuir nota de 1 a 3 para os trinta e dois questionamentos levantados, sendo que o número 1 corresponde a SIM, 2 a PARCIALMENTE e 3 a NÃO. Após cada bloco, disponibilizamos um espaço para que sejam feitas observações a respeito do material para que a subjetividade inerente ao processo não seja esquecida.

INSTRUMENTO DE ANÁLISE, AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Prezado avaliador,

Este instrumento lhe servirá de guia para a análise, avaliação e seleção de livro didático. Ao preencher a Ficha descritiva não deixe de detalhar no último ponto as características do material ou da coleção que serão analisados por este instrumento como nível de ensino, programação do conteúdo, estrutura divisões subdivisões (unidades e capítulos), glossário, dicionário visual e caderno de exercícios.

Atribuir-se-á nota de 1 a 3 para os trinta e dois questionamentos levantados, sendo que o número 1 corresponde a SIM, 2 a PARCIALMENTE e 3 a NÃO. Após cada bloco, está disponibilizado um espaço para que sejam feitas observações a respeito do material se necessário.

FICHA DESCRITIVA
Coleção:
Autor (es):
Editora:
Ano de publicação:
Preço:
Materiais componentes:

A - CARACTERÍSTICAS NÓCIO-FUNCIONAIS	1	2	3
1. A coleção apresenta linearidade no que se refere ao conteúdo de cada unidade e de cada livro?			
2. A organização é clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica apresentada pelo Manual do Professor?			
3. Leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, através de assuntos variados, que lhe interessem?			

4. Está de acordo com a faixa etária e com o nível dos aprendizes?			
5. Está adequado com o nível socioeconômico e cultural dos aprendizes?			
6. A coleção oferece algum material complementar como CD de áudio, livros com leituras complementares e acesso a plataformas digitais?			
7. A coleção traz estratégias diferenciadas de ensino/aprendizagem, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras?			
8. O livro do professor apresenta de forma clara e objetiva a proposta didático-pedagógica do material?			
9. Há coerência entre a fundamentação teórica utilizada para a produção do material e a proposta de ensino presente no livro do aluno, levando em consideração as necessidades do aprendiz?			
10. A abordagem apresentada pelo material está de acordo com a apresentada no Manual do Professor?			
11. Favorece práticas de produção (escrita e oral) e leitura de textos em língua espanhola relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação?			
12. O material apresenta diversidade de modos semióticos, como textos, imagens, áudios, etc., que contribuem para facilitar a aprendizagem do estudante?			
13. As imagens apresentadas cumprem uma função didática capaz de introduzir, contextualizar e apresentar os conteúdos?			
14. A compra do material é acessível? Ou seja, há disponibilidade desse material para venda de forma facilitada para o estudante?			
15. O material apresenta elementos que comprovem o desenvolvimento dos cinco eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) propostos pela BNCC?			
OBSERVAÇÕES:			

B – ATIVIDADES PROPOSTAS	1	2	3
16. Apresenta assuntos de interesse dos aprendizes?			
17. Há atividades relativas a diferentes situações de comunicação (leitura, escrita, audição e oralidade), que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do Ensino Fundamental?			
18. Motiva e desafia os alunos durante a realização dessas atividades?			
19. Os textos apresentados nas atividades são autênticos e não adaptados?			
20. Apresenta diversidade de gêneros textuais?			
21. As atividades de leitura são desenvolvidas através de pré-leitura, leitura e pós-leitura?			
22. Apresenta resumos que auxiliam os alunos no aprendizado do conteúdo estudado?			
23. Apresentam textos (escritos e orais) e atividades que podem ser desenvolvidas relacionadas a outras matérias de maneira interdisciplinar?			
24. Há relevância entre as atividades de leitura, escrita, audição e oralidade, integrando propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira?			
25. Apresenta a linguagem tal como usada em contextos reais de uso, via textos autênticos ou pelo menos adaptações de textos autênticos?			
26. Propõe tarefas que podem ser desenvolvidas em situações reais de comunicação?			
27. Provoca o aprendiz para que este se posicione criticamente aos temas apresentados?			
28. Se preocupam em trabalhar com os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)?			
OBSERVAÇÕES:			

C - ASPECTOS SOCIOCULTURAIS			
29. Apresenta diversidade de raça, gênero e cultura dos 21 países hispano falantes?			
30. Apresenta variação linguística correspondentes aos países de língua espanhola?			
31. O material possibilita que o aluno conheça diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua espanhola de acordo com as competências específicas da BNCC?			
32. Permite o favorecimento do convívio, do respeito, da superação de conflitos e da valorização da diversidade entre os povos de acordo com o eixo dimensão intercultural da BNCC?			
OBSERVAÇÕES:			

A seguir, buscamos esclarecer a construção do instrumento, apresentando em quadros a reformulação das questões presentes referencial teórico da pesquisa além da inserção de novas questões produzidas através da experiência da pesquisadora e das competências da BNCC. O primeiro é o de Canales (2010), no qual também nos inspiramos para produzir a ficha descritiva, que não seguimos o mesmo critério adotado pela esta autora de apenas selecionar os elementos presentes no material didático. Não nos baseamos exatamente nas perguntas de seu instrumento, mas em seu discurso sobre a importância de cada seção. Há uma grande convergência entre os critérios estabelecidos nos três instrumentos analisados, no entanto, o de Canales, que é o mais extenso e engloba grande parte das temáticas apresentadas nos demais instrumentos. Todas as perguntas que extraímos dos instrumentos de Silva, Parreiras e Fernandes (2015) e Borella e Schroeder (2013) também estão presentes no de Canales, por isso apresentaremos apenas dois quadros com a comparação das perguntas.

Quadro 1 – Silva, Parreiras E Fernandes (2015)

Perguntas do instrumento deste trabalho	Perguntas de Silva, Parreiras e Fernandes (2015)
1. A coleção apresenta linearidade no que se refere ao conteúdo de cada unidade e de cada livro?	1. A coleção é linear no que se refere ao conteúdo de cada unidade? A organização é clara, coerente e funcional, do ponto de vista da sua proposta didático-pedagógica?
2. A organização é clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica apresentada pelo Manual do Professor?	
6. A coleção oferece algum material complementar como CD de áudio, livros com leituras complementares e acesso a plataformas digitais?	3. A coleção oferece algum material de apoio, como indicação de leitura complementar, livro digital, acesso aos OEDs (Objetos Educacionais Digitais), etc.?
7. A coleção traz estratégias diferenciadas de ensino/aprendizagem, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto?	8. A coleção traz diferentes tipos de estratégias de ensino/aprendizagem, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras?
8. O livro do professor apresenta de forma clara e objetiva a proposta didático-pedagógica do material?	16. O livro do professor explicita de forma clara e objetiva a proposta didático-pedagógica?
9. Há coerência entre a fundamentação teórica utilizada para a produção do material e a proposta de ensino presente no livro do aluno, levando em consideração as necessidades do aprendiz?	18. Há uma coerência entre sua fundamentação e a proposta de ensino presente no livro do aluno, levando em consideração as necessidades dos alunos?
10. A abordagem apresentada pelo material está de acordo com a apresentada no Manual do Professor?	19. Qual abordagem embasa a coleção em questão?
11. Favorece práticas de produção	6. Os textos apresentam aspectos

(escrita e oral) e leitura de textos em língua espanhola relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação?	relacionados ao mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes (cultural, social, étnica, etária e de gênero)?
17. Há atividades relativas a diferentes situações de comunicação (leitura, escrita, audição e oralidade), que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do Ensino Fundamental?	11. Há atividades relativas a diferentes situações de comunicação, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do Ensino Médio?
24. Há relevância entre as atividades de leitura, escrita, audição e oralidade, integrando propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira?	13. Há relevância entre as atividades de leitura, escrita e oralidade, integrando propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira?
27. Provoca o aprendiz para que este se posicione criticamente aos temas apresentados?	9. A coleção propõe atividades que convidam o aluno a usar a língua de forma crítica?
29. Apresenta diversidade de raça, gênero e cultura dos 21 países hispano falantes?	7. A coleção reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?

Quadro 2 – Borella e Schroeder (2013)

Perguntas do instrumento deste trabalho	Perguntas de Borella e Schroeder (2013)
3. Leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, através de assuntos variados, que lhe interessem?	6. Leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, via discussão/apresentação de assuntos variados, que lhe digam respeito?
4. Está de acordo com a faixa etária e com o nível dos aprendizes?	2. Está de acordo com a faixa etária e com o ciclo dos aprendizes?
5. Está adequado com o nível socioeconômico e cultural dos aprendizes?	3. Está adequado com o nível socioeconômico e cultural dos aprendizes?
16. Apresenta assuntos de interesse dos aprendizes?	1. Apresenta assuntos do interesse dos aprendizes?
18. Motiva e desafia os alunos durante a realização dessas atividades?	22. Motiva e desafia os alunos?
19. Os textos apresentados nas atividades são autênticos e não adaptados?	17. São autênticos e não adaptados?
20. Apresenta diversidade de gêneros textuais?	8. Apresenta textos pertencentes a diferentes gêneros textuais?
21. As atividades de leitura são desenvolvidas através de pré-leitura, leitura e pós-leitura?	19. São trabalhados através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura?
22. Apresenta resumos que auxiliam os alunos no aprendizado do conteúdo estudado?	24. Apresenta resumos que auxiliam os alunos no aprendizado do conteúdo estudado?

23. Apresentam textos (escritos e orais) e atividades que podem ser desenvolvidas relacionadas a outras matérias de maneira interdisciplinar?	25. Apresentam textos e atividades (ou sugestões para as mesmas) que envolvem outras matérias, tornando o material interdisciplinar?
25. Apresenta a linguagem tal como usada em contextos reais de uso, via textos autênticos ou pelo menos adaptações de textos autênticos?	9. Apresenta a linguagem tal como usada em contextos reais de uso, via textos autênticos ou pelo menos adaptações de textos autênticos?
26. Propõe tarefas que podem ser desenvolvidas em situações reais de comunicação?	10. Propõe tarefas a partir dos textos que o aluno poderá realizar no mundo real?
28. Se preocupam em trabalhar com os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)?	26. Se preocupam em trabalhar com os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)?
30. Apresenta variação linguística correspondentes aos países de língua espanhola?	5. Apresenta variação linguística?

Após comparar as perguntas utilizadas nesse instrumento com as dos analisados é possível perceber que muitas perguntas estão como nos instrumentos originais, visto que nosso objetivo não foi propor um instrumento inovador e nos opor por completo aos que já existem. Esclarecemos que tivemos por objetivo reorganizar os já existentes e modificando-os ao contexto da língua espanhola no ensino fundamental para escolas públicas e particulares.

As perguntas 12, 13 e 14 são questionamentos baseados em nossa experiência profissional, que acreditamos ser importante e que não são abordados nos instrumentos analisados. Já as perguntas 15, 31 e 32 foram idealizadas a partir das competências gerais e específicas da BNCC de língua inglesa, sobre a qual já falamos neste trabalho e justificamos o porquê do uso da língua inglesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos a importância do livro didático de língua estrangeira, seus papéis em sala de aula, assim como também sobre alguns instrumentos que guiam o professor na difícil tarefa de selecionar esse material para o contexto de ensino no qual está inserido. Apresentamos também a atual situação do espanhol no Brasil de uma maneira muito generalizada no que se refere às leis que regem o ensino na educação básica em nosso país.

A BNCC, mencionada neste trabalho, é um documento relativamente recente, que veio para revogar alguns parâmetros referentes ao contexto brasileiro e propor certo nivelamento no ensino com o desenvolvimento competências e habilidades em cada etapa escolar.

O instrumento, nesse caso produzido, apresenta tópicos gerais que devem ser analisados em um livro didático. Assim posto, não nos detivemos em analisar as quatro competências isoladas, visto que nosso objetivo era realizar um panorama geral do material e selecionar aquele que melhor se adequasse à situação na qual seria utilizado. Levamos em consideração a agilidade que esse processo requer e os fatores que podem influenciar na escolha do livro didático que

não os pedagógicos.

Este trabalho foi idealizado e produzido a partir de materiais já existente, onde procuramos apresentar como pontos de análise características essenciais e um material didático. Essa construção se deu através da reflexão do nosso referencial teórico e nossas experiências profissionais, que nos levou à produção de três blocos que dividem o instrumento. Tais blocos, estão diretamente ligados para que possam possibilitar uma análise global do LD que contribua para a aprendizagem da língua espanhola. As características nócio-funcionais estão relacionadas à parte conceitual do material e suas propostas, as atividades se relacionam à prática e se elas são coerentes com a proposta analisada no primeiro bloco, já os aspectos socioculturais se referem à língua como instrumento de cultura e sua função social.

Tal instrumento ainda não foi validado e nem utilizado na prática, pretendemos preencher essas lacunas em trabalhos futuros. Nosso objetivo para outros trabalhos é apresentá-lo a outros professores para que possam dar suas contribuições e assim melhorá-lo.

Retomando o que foi dito por Almeida Filho (1994) no início desse artigo, a escolha do livro didático não deve ser intuitiva, mas guiada por parâmetros bem estabelecidos. Ele é de grande importância, visto que foi, e parece que será, o material no qual se apoiarão professores e alunos nos mais diversos contextos educacionais para cumprir os papéis destacados por Cunningsworth (1995, p. 7, apud Vilaça, 2009, p. 7) Richards (2002, apud SARMENTO E LAMBERTS, 2016) na segunda seção deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas**. Contexturas – ensino crítico de Língua Inglesa, 2, APLIESP, Campinas, p. 43-52, 1994.

ALVES, A. R. B. **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea**. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.prolei.cibec.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010

_____. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 de mar de 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 de mar de 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Lei que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. BRASÍLIA, DF, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 21 jul 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional do livro didático (PNLD).** Brasília. MEC, 2017 (a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 16 jun 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília. MEC, 2017 (b). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 16 jun 2018.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASÍLIA, DF, 2017 (c). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 21 jul 2018.

BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. **O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação.** Entretextos, Londrina, v. 13, n. 1, p. 231-256, jan./jun. 2013.

CANALES, A. B. **Criterios para el análisis, la valoración y la Elaboración de materiales didácticos de español como Lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes.** Resla, Alcalá de Henares, v. 23, p. 71-91, 2010.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999. p. 17- 26.

GUERMANDI, M. **Interação no ensino de língua espanhola: análise das orientações do manual do professor e das atividades do livro Cercanía Joven.** 2016, 118f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

MOITA LOPES, L. P. **Fotografias da Linguística Aplicada no campo das Línguas Estrangeiras no Brasil.** *D.E.L.T.A.*, São Paulo: PUC-SP, v. 15, n. especial, p. 419-435, 1999.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola: Desafios à atuação docente.** 2010, 139f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

RICHARDS, J. **Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education.** Cambridge: University Press, 1998.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. H. **O papel do livro didático no ensino de inglês**: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. Revista (Con)Textos Linguísticos, Espírito Santo, v. 10, n. 17, p. 291-300, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SILVA, L.M.P. da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola: 2005, p.184.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês**: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional. 2012, 332f. Tese de Doutorado. Departamento de Letras PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, R. C.; PARREIRAS, V. A.; FERNANDES, G. G. M. **Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD**: uma proposta para guiar a análise. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015

VILAÇA, M, L, C. **O material didático no ensino de língua estrangeira**: definições, modalidades e papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. VIII, n. XXX, p. 1-14, Jul-Set 2009. ISSN-1678-3182. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>> Acesso em: 24 de abr. 2019.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. **O professor de inglês e o livro didático**: que relação é essa? Trabalhos em Linguística Aplicada – Revista do Instituto de Linguagem da Unicamp, Campinas, 45(1), p. 29-54, jan./jun.2006.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA AGENDA DE PESQUISA DE 2013 A 2017

TECHNOLOGIES IN BASIC EDUCATION: A RESEARCH AGENDA FROM 2013 TO 2017

Antonia de Jesus SALES*

RESUMO

As tecnologias como ferramentas inseridas no contexto da educação têm gerado uma série de discussões e novas formas de trabalhar no âmbito educativo. Nesse sentido, urge a necessidade de discutirmos o papel que a tecnologia tem desempenhado nestas discussões de cunho pedagógico. Dessa forma, o presente estudo visa fazer uma agenda de pesquisa, a fim de investigar os tópicos, as áreas mais significativas na referida discussão. Para isto, recorreremos à busca, coleta de dados, a fim de fazer um mapeamento dos trabalhos publicados em periódicos buscando depreender os temas mais candentes, nas pesquisas, no âmbito do escopo considerado. Os resultados apontam para uma preocupação constante no que concerne a formação docente no campo das tecnologias e o uso de softwares na educação.

Palavras – chave: Tecnologias. Educação Básica. Agenda de pesquisa.

ABSTRACT

The technologies as tools inserted in the educational context, have generated a series of discussions. Thus, there is a necessity to discuss the role the technology performs in the discussions related to pedagogical issues. This way, the present paper aims to make a research agenda, in order the order to investigate the main topics, the more meaningful areas in this field. In order to accomplish it, we collected data, in order to map the academic articles published in journals, trying to understand the themes more present in the research in the considered field. The results point some concerns related to the teacher's training in the field of technology and as to the use of software in Education.

Keywords: Technologies. Basic Education. Research Agenda.

Fecha de sumisión: 04/12/2018

Fecha de Aprobación: 19/12/2019

1 INTRODUÇÃO

O campo dos estudos das tecnologias tem sido amplamente discutido

* Doutoranda em Estudos da Tradução (Univ. Federal de Santa Catarina – UFSC); Cursando Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (Univ. Federal do Ceará – UFC). Prof. Subst. no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Campus Umirim). antonia_saless@hotmail.com

dentro da área educacional. As tecnologias como ferramentas inseridas no contexto da educação têm gerado uma série de discussões e novas formas de trabalhar no âmbito educativo. Nesse sentido, urge a necessidade de discutirmos o papel que a tecnologia tem desempenhado nestas discussões de cunho pedagógico. Dessa forma, o presente estudo visa fazer uma agenda, síntese de pesquisa, a fim de investigar quais os tópicos, as áreas mais candentes no campo das tecnologias na educação. Para isto, recorreremos à busca, pela coleta de dados, a fim de fazer um mapeamento dos trabalhos publicados em periódicos buscando depreender os temas mais candentes, nas pesquisas, no âmbito do escopo considerado.

Algumas questões norteiam o referido estudo: Que espaço as tecnologias ocupam no campo de pesquisas dentro da Educação Básica? Quais os temas mais candentes nos estudos feitos no campo de tecnologias na Educação Básica no escopo delimitado?

Dentro do referido contexto de busca almejamos compreender como os estudos sobre tecnologias na educação tem evoluído quando contextualizamos a educação básica neste âmbito de mudanças que a tecnologias tem trazido nos últimos anos.

Como referencial teórico, discutiremos o uso da tecnologia na Educação (GARCIA et al, 2011; COSTA e LOPES, 2015; PRETO, 2010, dentre outros) e a síntese com instrumento de pesquisa (MEDEIROS e DIAS, 2015; NUNES, 2015, dentre outros).

Como percurso metodológico, analisaremos as publicações da Revista Educação Temática Digital - revista renomada no meio acadêmico brasileiro, considerando o período de 2013 a 2017, para buscarmos compreender a dinâmica de evolução dos estudos em tecnologias na Educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas subseções, a seguir, apresentamos o referencial teórico do presente estudo. Para isto, as subseções estão subdivididas da seguinte forma: inicialmente, discutiremos o uso da tecnologia na educação. A seguir, falaremos, um pouco, sobre a síntese como instrumento de pesquisa.

2.1 O uso da tecnologia na educação

O uso da tecnologia na educação tem suscitado diversas discussões no campo acadêmico, dentre estas: o papel do professor nesse contexto de ensino (GARCIA et al, 2011), as redes sociais colaborativas em educação (COSTA e LOPES, 2015; PRETO, 2010), o letramento digital dos professores (FREITAS, 2010); o uso de softwares na educação (VALENTE, 1999); as tecnologias digitais no ensino (BORDINI, EI KADRI, 2015; MOURA, 2015, CANI et al, 2017), ambientes virtuais de aprendizagem (LENDRO, WEISSHEIMER e COOPER, 2015), os portais educacionais como suporte pedagógico (2013), as tecnologias na educação a distância (ROMÃO e NUNES, 2013).

Os estudos, citados anteriormente, comprovam a amplitude dos estudos sobre Educação e tecnologia e, desta forma, justificam o presente estudo. Compreender a evolução dos estudos, no campo citado, promovem a conscientização dos avanços e limitações e dos pontos carentes de pesquisas.

Considerando o espaço da escola, Romão e Nunes (2013, p. 265) afirmam que:

(...) O essencial da escola não é apenas contribuir com informações, senão, além de ensinar a conviver com o diverso, ajudar a cada um a “adquirir as destrezas necessárias para buscar, analisar, criticar, relacionar” e experimentar essas informações na perspectiva de que sejam saberes úteis. Importa fazer a passagem da informação/dados para o conhecimento e, portanto, saber utilizá-la(...)

Na subseção seguinte discutimos a síntese como um instrumento de pesquisa.

2.2 A síntese como instrumento de pesquisa

A síntese, como metodologia de pesquisa, tem sido amplamente utilizada nos estudos de mapeamento e na investigação do estado da arte em diversos âmbitos (ver SANTOS, 2013; CARNEIRO, 2012; PONTES, SOUSA e SILVA, 2015; ALVES e VASCONCELLOS, 2016). Segundo Carneiro (2012):

Sínteses de pesquisa ou mapeamentos caracterizam-se pelo exercício de elencar os trabalhos já realizados em determinada área ou campo de estudos. É através da síntese que se pode ter uma imagem mais definida sobre o que se conhece acerca de determinada área em determinado período de tempo. (CARNEIRO, 2012, p. 13).

No meio acadêmico, a síntese também é chamada agenda de pesquisa ou análise sistemática. Um questionamento relevante a se fazer é quanto à nomenclatura deste tipo de estudo, pois algumas denominações distintas têm sido usadas para esta tipificação de estudo. Temos Estado da Arte (MEDEIROS e DIAS, 2015; NUNES, 2015); Agenda de Pesquisa (PONTES, SOUSA e SILVA, 2015; BOTTENTUIT JUNIOR, 2013), Revisão de Literatura (CARVALHO e ISHITANI, 2013) e Revisão Sistemática ou Síntese de Pesquisa (SAMPAIO, 2007). Para pesquisas conhecidas como Estado da Arte, Ferreira traz a seguinte definição:

(...) Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Ainda segundo a autora, o que parece mover estes pesquisadores do campo do estado da arte é o “desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, *idem*, p. 259) e assim construir pesquisas pelo viés de levantamento e de avaliação do conhecimento já produzido sobre determinado tema. A discussão, anteriormente feita, é relevante, uma vez que este tipo de pesquisa está, sobremaneira, em voga.

Na seção a seguir, delimitamos os caminhos metodológicos percorridos neste estudo.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

A presente análise sistemática é de natureza qualitativa, propondo-se, assim, a investigar os temas mais discutidos no campo do uso das tecnologias dentro do meio educativo. Através da quantificação da produção de artigos em dois periódicos nacionais, temos como objetivo geral, investigar os estudos sobre o âmbito educacional quanto ao uso de tecnologias digitais no espaço no escopo de tempo delimitado (2013 - 2017) e como objetivos específicos, identificar os temas mais candentes na relação tecnologias digitais e Educação Básica, assim como fazer um panorama da inserção das tecnologias digitais no campo da Educação Básica nos últimos anos, considerando o período delimitado.

Dessa forma, a coleta de dados prevê uma análise, pela quantificação de um corpus delimitado. O corpus constitui-se de artigos publicados na Revista Educação Temática Digital, no período de 2013 a 2017. A escolha do gênero artigo de revistas científicas se dá, por considerarmos que os periódicos acadêmicos são relevantes ferramentas de divulgação de pesquisa e espaço acessível tanto aos pesquisadores quanto aos leitores destes. O referido periódico foi escolhido devido a relevância destes dentro da comunidade acadêmica, classificado em nível de qualidade pelo sistema Qualis¹.

Nesse sentido, a metodologia será de cunho bibliográfico e exploratório, já que esta se baseia na investigação e análise de conteúdos publicados em determinado suporte, no caso, aqui, um periódico relacionado à comunidade científica. A seguir apresentamos uma breve descrição da revista escolhida como escopo de análise do presente estudo:

3.1 Revista Educação Temática Digital

Segundo o site da revista², esta publicação tem como escopo questões de cunho multidisciplinar, que permeiam todas as áreas no campo da Educação e faz parte da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. E, por isto, ela é temática e tem como suporte apenas o ambiente digital e de acesso aberto, gratuito. A organização da revista abrange dossiês, artigos, ensaios e relatos de experiência. Ateremo-nos, aqui, aos artigos, uma vez que o acesso e a procura por estes é mais corrente, além de serem muito citados no espaço acadêmico. A referida publicação existe desde 1999. Segundo a descrição do periódico no site:

(...) A ETD – Educação Temática Digital é uma publicação eletrônica multidisciplinar, que se dedica à publicação de artigos da comunidade científica nacional e internacional que investiguem questões de interesse do campo educacional e áreas afins, tendo como objetivo a contribuição para a formação do pesquisador da área de Educação por meio da divulgação e disseminação de pesquisas e estudos realizados por educadores, vinculados a instituições nacionais e estrangeiras. O propósito da revista é possuir um escopo multidisciplinar atendendo todas as áreas que permeiam a Educação. Por essa, razão ela é temática e funciona somente no ambiente digital (tipo de suporte), que pode ser traduzido para eletrônico ou on-line, ou seja, é exclusivamente digital e praticante do acesso aberto. (Revista Educação Temática Digital, 2018)

1 O Qualis classifica os periódicos acadêmicos e eventos. O sistema Qualis, que pode ser acessado no end.: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/>

2 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>

Ademais, o periódico, aqui consultado, e que nos servirá de base de dados para uma análise e cotejamento dos resultados encontrados, é classificada com Qualis A1 pelo sistema Qualis de classificação. A relevância desta publicação é outra justificativa para a escolha desta para embasar o presente estudo. Nesse sentido, a escolha deste periódico se dá tanto pela relevância acadêmica deste, mas também na exiguidade de tempo durante a coleta de dados, que nos impossibilitou expandir a busca.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Ao buscar os artigos científicos no período determinado neste estudo, temos:

Quadro 1: 2013 (v.15, n.1) – Número Temático: “Práticas educativas, formação de professores e inclusão social”.

CARVALHO, R. N. S.; ISHITANI, L.	Fatores motivacionais para o desenvolvimento de <i>mobile serious games</i> com foco no público da terceira idade: uma revisão de literatura
SILVA, R. R. D. da.	A interatividade como tecnologia do governo da docência no Ensino Médio.
CIMADEVILA, M. P. R.; ZUCHETTI, D. T.; BASSANI, P. B. S.	O “novo” profissional da Rede Estadual do RS e as tecnologias na educação.
SILVA, L. M. F.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C.	Capoeira e temas transversais: avaliando um blog didático para as aulas de educação física.
LE MOS, S.; PEDRO, N.	Expectativas e satisfação dos estudantes em cursos em <i>E-learning</i> no ensino pós-doutorado.

Quadro 2: 2013 (v.15, n.2) – Número Temático: Formação e novos saberes aplicados à educação.

RAVASIO, M. H.; FUHR, A. P. de O.	Infância e tecnologia: aproximações e diálogos.
MORAES, L. A de O.; ARENA, A. P. B.	Novas práticas de leitura: implicações no comportamento do aluno-leitor.
ARRUDA, E. P.	A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento.
MAGALHÃES, C. M.; MILL, D.	Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem.
BACKES, L.	Espaço de Convivência Digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação.

Quadro 3: 2013 (v.15, n.3) – Número Temático: Educação: da prática à teoria sob diversos olhares.

CUNHA, C. S. da.; REIS, A.	A educação a distância no contexto brasileiro e o modelo de produção de materiais didáticos.
PREBIANCA, G. V. V.; JUNIOR, V. P. dos S.; MOMM, C. F.; SILVA, L. F. da; NEHRING, H.	O uso de <i>softwares</i> educacionais como ferramentas mediacionais e de inclusão tecnológica.

Quadro 4: 2014 (v.16, n.1) – Pesquisa, desenvolvimento e formação na educação.

KLUBER, T. E.	Atlas/ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica.
MACEDO, A. L.; BEHAR, P. A.; TERRA, B. F.	<i>Monitoring interaction and collective text production through text mining.</i>
ARAUJO, U. F.; FRUCHTER, R.; GARBIN, M. C.; PASCOALINO, L. N.; ARAUJO, V. A.	<i>The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools.</i>
DAVID, P. B.; BARBOSA, L. L.; LIMA, S. de P.; LIMA, J. G. de M.	Aulas <i>Web</i> dialogam: uso da abordagem freiriana na elaboração de materiais didáticos <i>online</i> .

Quadro 4: 2014 (v.16, n. 2) – Olhares da educação e tecnologia no processo transformativo do ensino-aprendizagem.

NOGUEIRA, M. G.; PADILHA, M. A. S.	Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora?
HEIDRICH, R. de O.; BRANCO, M. A. A.; MOSSMANN, J. B.; SCHUH, A.	Neuro-navegática: <i>software</i> desenvolvido para interação com <i>Brain Computer Interface</i> para auxiliar o processo de inclusão de pessoas com paralisia cerebral.

As edições da revista publicadas em 2015 não trouxeram artigos na área de tecnologia especificamente. A seguir continuamos nossa síntese no ano de 2016:

Quadro 5: 2016 (v.18, n. 1) – Tecnologias digitais, Educação e Processos Formativos

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S. P.; PIMENTEL, M.	Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura.
VELOSO, M. M. S. de; BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. De L.	A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a

	autoria na educação.
ABEGG, I.; BASTOS, F. da P.	Convergência e integração de tecnologias criativas em ambientes virtuais.
CHAVES, H. V.; FILHO, O. N. M.	Percepção de tempo e necessidade de atividade na sociedade do excesso: educação no contexto das tecnologias digitais.
SANTOS, V. L. P. dos; PEREIRA, J. M. da S.; MERCADO, L. P. L.	<i>WHATSAPP</i> : Um viés <i>online</i> como estratégia didática na formação profissional de docentes.
SIQUEIRA, G. C.; FONTOURA, H. A.	A invasão das tecnologias de informação e comunicação nas escolas e o diálogo necessário.
TORREZZAN, C. A. W.; BEHAR, P. A.	Mapeamento de competências de equipes desenvolvedoras: um olhar na construção interdisciplinar de materiais educacionais digitais.
MELLO, M. N. de G.; MAIA, E. V.; CALIXTO, M. F.	<i>Concweb: hybrid learning tool for reinforced concrete design.</i>
TORRES, A. L.; MOTA, M. M.; FERREIRA, H. S.; FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C.	As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza.

As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza.

Quadro 5: 2016 (v.18, n. 2) – Pesquisas com, sobre e nas práticas escolares, curriculares, de pensamento, de linguagem.

ARAÚJO, C. H. dos; PEIXOTO, J.	Docência Online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais em rede.
SOUZA, A. A.; SCHNEIDER, H. N.	Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais.

Quadro 6: 2016 (v.18, n. 4) – Educação, visualidades e espacialidades no contemporâneo.

MACHADO, L. R.; GRANDE, T. P. F.; BEHAR, P. A.; LUNA, F. de M. R.	Mapeamento de competências digitais: a inclusão social de idosos.
SARAIVA, K.	Inclusão digital, controles, vigilâncias e linhas de fuga.

Quadro 7: 2017 (v.19, n. 1) – (Des)ocupar é resistir?

GARCIA, M. F.; BUZATO, M. El K.; RIEDO, C. R. F.; SILVA, D. da.	Novos letramentos e docência na educação a distância.
SARAIVA, K.	Inclusão digital, controles, vigilâncias e linhas de fuga.

Quadro 8: 2017 (v.19, n. 4) – É preciso defender a escola

LIMA, F. S. L.; MATIAS, L. F.; PEREIRA, E.	Contribuições tecnológicas para elaboração de atlas escolar.
HORNINK, G. G.; COMPIANI, M.	Reflexões das mediações online no processo de formação continuada de professores com foco nos problemas ambientais locais.
BERNARDO, J. C. O.; KARWOSKI, A. M.	A leitura em dispositivos digitais móveis.
VENCATO, A. P.	Gênero e sexualidades em tempos instáveis: mídias digitais, identificações e conflitos.

Na seção a seguir, temos uma apresentação e análise dos resultados encontrados. Os dados encontrados, em número de artigos, com relação aos anos delimitados, aqui, de publicação, são:

Tabela 1 – Número de artigos por ano

ANO	NÚMERO DE ARTIGOS
2013	12
2014	6
2015	0
2016	13
2017	6
Total:	37

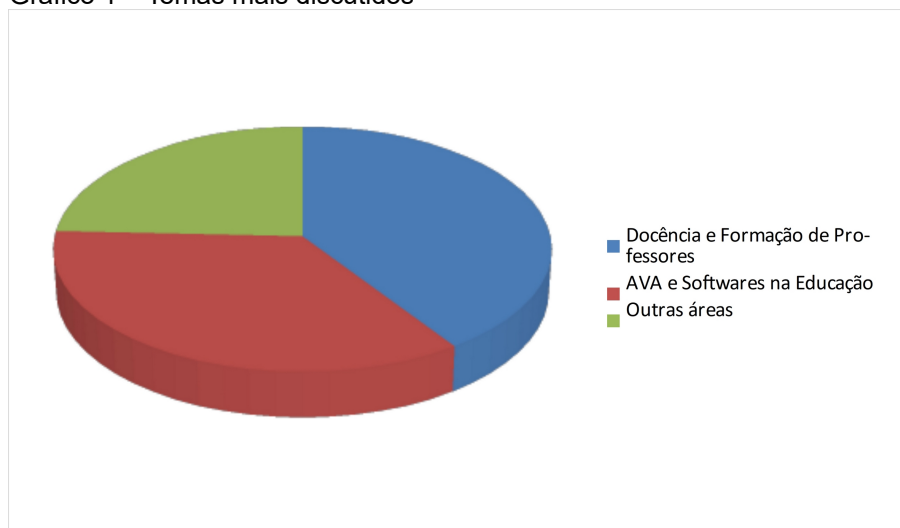
Fonte: elaborado pela autora

Temos, então, 37 artigos, no período delimitado, num universo de 112 artigos publicado no referido período, que tratam da relação entre tecnologias e

educação. Dos 37 artigos encontrados, os temas mais candentes foram com relação a formação de professores (SILVA, 2013; CIMADEVILA, 2013; ARRUDA, 2013; SANTOS, CARVALHO e PIMENTEL, 2016; SANTOS, PEREIRA e MERCADO, 2016; TORRES et al., 2016; ARAÚJO e PEIXOTO, 2016; SOUSA e SCHNEIDER, 2016; GARCIA et al., 2017; HORNINK e COMPIANI, 2017). Estas discussões permeiam tópicos relacionados a softwares, ambiente virtual de aprendizagem, tecnologias digitais e docência online e mediação online.

Esquemmatizando as áreas mais discutidas no referido periódico, temos:

Gráfico 1 – Temas mais discutidos



Fonte: Elaborado pela autora.

Enquadrados como outras áreas, temos uma revisão de literatura (CARVALHO, 2013; NOGUEIRA e PADILHA, 2014), o que comprova a carência deste tipo de estudo. Uma outra área carente foi a área de jogos na educação. Encontramos apenas um estudo neste campo (CARVALHO e ISHITANI, 2013). Da mesma forma, há uma carência de estudos mais voltados para a prática, ou seja, pesquisas que incentivem a aplicação das tecnologias no espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou construir uma agenda de pesquisa sobre o uso de tecnologias no âmbito educacional. Para isto, buscamos uma revista de prestígio acadêmico – Revista Educação Temática Digital – e estipulamos um período de cinco anos – 2013 a 2017 – para termos um apanhado do que tem sido pesquisado neste quinquênio, como uma forma de compreender o que tem sido estudado no campo estudado.

Os dados mostram que a preocupação maior é com questões que permeiam a conjuntura da formação de professores, principalmente, no que concerne à educação online. Percebemos, assim, uma carência de estudos sobre questões práticas de como utilizar os recursos digitais e tecnológicos no ambiente de sala de aula, uma vez que a sala de aula, por suas complexidades se mostra um espaço de desafio quanto ao uso destes recursos. Observamos, também, muitos estudos teóricos e pouca quantidade de estudos práticos. Precisamos de proposições de como usar a tecnologia de fato no espaço escolar, uma vez que esta está intimamente ligada ao desenvolvimento dos processos educativos, conforme

comprovam os dados pesquisados aqui.

Os resultados apontaram que as áreas mais pesquisadas são formação de professores e docência e AVA softwares na educação. Como áreas carentes de pesquisas temos: a área gamificação e estudos mais práticos.

Baseado nos estudos discutidos e nas questões levantadas neste trabalho, esperamos que novos estudos surjam nos campos carentes de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABEGG, Ilse; DE BASTOS, Fábio da Purificação. Convergência e integração de tecnologias criativas em ambientes virtuais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 60-70, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635592/12227> . Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8635592>.

ALVES, Daniel Antonio de Sousa; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa. Metodologias de pesquisa em Estudos da Tradução: uma análise bibliométrica de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2006 e 2010. **Revista Delta**, v.2, n. 32, p. 375-404, 2016.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana. Docência online: trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais em rede. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 404-417, jul. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639484/13322>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8639484>.

ARAUJO, Ulisses Ferreira; FRUCHTER, Renate; GARBIN, Monica Cristina; PASCOALINO, Lucas Nóbilo; ARANTES, Valéria Amorim. A reorganização de tempos, espaços e relações na escola com o uso de metodologias ativas de aprendizagem e ferramentas colaborativas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 84-99, abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1331>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1331>

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 264-280, jul. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1282>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1282>.

BACKES, Luciana. Espaço de Convivência Digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 337-355, jul. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1286>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1286>.

BERNARDO, Julio Cesar Oliveira; KARWOSKI, Acir Mario. A leitura em dispositivos digitais móveis. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 795-807, out. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646355/16864>>.

Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646355>.

BORDINI, Sueli Ribeiro Marques; EL KADRI, Michele Salles. A utilização do aparelho celular nas aulas de inglês: relatos de experiência. In: Governo do Estado do Paraná. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, 2014.

CANI, Josiane Brunetti; PINHEIRO, Ivana Queiroz; SANTIAGO, Maria Elizabete Villela; SOARES, Gilvan Mateus. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, 2017.

CARNEIRO, Tom Jones da Silva. **A pesquisa em CALL no Brasil**: um mapeamento de estudos publicados em periódicos nacionais de 2001 a 2011. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza, 2012.

CARVALHO, Roberta Nogueira Sales de; ISHITANI, Lucila. Fatores motivacionais para desenvolvimento de mobile serious games com foco no público da terceira idade: uma revisão de literatura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 16-32, fev. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1292>>. Acesso em:

03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i1.1292>.

CHAVES, Hamilton Viana; MAIA FILHO, Osterne Nonato. Percepção de tempo e necessidade de atividade na sociedade do excesso: educação no contexto das tecnologias digitais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 71-82, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635719/12228>>.

Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8635719>.

CIMADEVILA, Mely Paula Rabadan; ZUCHETTI, Dinorá Tereza; BASSANI, Patrícia B. Scherer. O “novo” profissional da Rede Estadual do RS e as tecnologias na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 67-86, fev. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1295>>. Acesso em:

03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i1.1295>.

COSTA, Dilermando Moraes; LOPES, Jurema Rosa. A perspectiva docente quanto ao uso do whatsapp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em um curso livre de idiomas. **XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015.

CUNHA, Claudia Silveira da; REIS, Alcenir. A educação a distância no contexto brasileiro e o modelo de produção de materiais didáticos: desafios a ação educativa. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 455-473, nov. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1266>>. Acesso em:

03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i3.1266>.

DAVID, Priscila Barros; BARBOSA, Lorena Lima; LIMA, Sara de Paula; LIMA, Jéssia Gabrielle de Menezes. Aulas Web dialogam: uso da abordagem freireana na

elaboração de materiais didáticos online. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 115-133, abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1333>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1333>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago./2002.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 03. p. 335 - 352. dez./ 2010, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>

GARCIA, Marta Fernandes; RABELO, Dóris Firmino; SILVA, Dirceu da; AMARAL, Sérgio Ferreira do. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79 - 87, jan./abr. 2011, disponível em <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108/8715>

HEIDRICH, Regina de Oliveira; BRANCO, Marsal Avila Alves; MOSSMAN, João Batista; SCHUH, Anderson. Neuro-navegática: software desenvolvido para interação com Brain Computer Interface para auxiliar o processo de inclusão escolar de pessoas com paralisia cerebral. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 287-306, ago. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1320>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v16i2.1320>.

HORNINK, Gabriel Gerber; COMPIANI, Maurício. Reflections of online mediations in the process of continuing teacher training focusing on local environmental problems. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 773-794, out. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646285/16863>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646285>.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Portais Educacionais e suas características: contribuições para o Estado da Arte. **Holos**, Ano 29, v. 3, 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/950>>, Acesso em: 05/11/2018.

KLÜBER, Tiago Emanuel. Atlas/t.i como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 5-23, mar. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1326>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1326>.

LEMOS, Susana; PEDRO, Neuza. Expectativas e satisfação dos estudantes em cursos em E-learning no ensino pós-graduado. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1297>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i1.1297>.

LENDRO, Diego César; WEISSHEIMER, Janaína, COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em inglês como língua adicional: produção online e presencial em contexto universitário. **Hipertextus Revista Digital**, v. 10, jul./2013.

LIMA, Suely Franco Siqueira; MATIAS, Lindon Fonseca; PEREIRA, Eduardo. Contribuições tecnológicas para elaboração de atlas escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 737-758, out. 2017. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646252/16861>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8646252>.

MACEDO, Alexandra Lorandi; BEHAR, Patricia Alejandra; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra. Acompanhamento da interação e produção textual coletiva por meio de mineração de textos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 67-83, mar. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1330>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v16i1.1330>.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio; MILL, Daniel. Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 320-336, jul. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1285>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1285>.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Lório. O Estado da Arte sobre a pesquisa em educação do campo na região Nordeste (1998 – 2015). **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 3, 2015.

MELLO, Gláucia Nolasco de Almeida; MAIA, Elizabeth Vieira; CALIXTO, José Márcio Fonseca. CONCWEB: *hybrid learning tool for reinforced concrete design*. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 156-177, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638248/12232>>. Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8638248>.

MORAES, Léa Anny de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Novas práticas de leitura: implicações no comportamento do aluno-leitor. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 230-249, jul. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1280>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1280>.

MOURA, Adelina. Aprendizagem móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula. In: SOUZA, Karine Pinheiro, RIBEIRO, Renata Aquino; SANTIAGO, Catarina Tavares; AMORIM, Rosendo Freitas (Orgs.). **Jornadas Virtuais: Vivências e práticas das tecnologias educativas**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC; Fortaleza: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBCT, 2016.

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora?. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 268-286, ago. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1319>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v16i2.1319>.

NUNES, João Batista Carvalho Nunes. Estado da Arte sobre Analítica da Aprendizagem na América Latina. **Anais dos workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação – CBIE 2015.**

PONTES, V. O. ; SOUSA, B. B. A. A.; SILVA, R. F. da. Tradução e ensino de língua estrangeira: uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. **Cadernos de Tradução.** Florianópolis, v. 35, n.2, p. 260-288, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/nuQtT1>> Acesso em: 25 ago. 2018.

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira et al. O uso de softwares educacionais como ferramentas mediacionais e de inclusão tecnológica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 474-494, out. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1267>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i3.1267>.

PRETTO, Nelson. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 26, n. 03. p. 305 - 316. dez. 2010, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15>.

RAVASIO, Marcele Homrich; FUHR, Ana Paulo de Oliveira. Infância e tecnologia: aproximações e diálogos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 220-229, mar. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1279>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1279>.

ROMÃO, Eliana Sampaio e NUNES, Cesar Aparecido. Ensinar e aprender a distância: que mais importa? **Revista EDaPECI São Cristóvão (SE)** v. 13. n. 2, p. 262 - 277 mai. /ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/1298>

SAMPAIO, R F; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. De Fisioterapia**, v. 11, n.1, 2007.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em 08/11/2018.

SANTOS, Edméa Oliveira; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 23-42, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640749/12238>>. Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010.** 313 p. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; PEREIRA, Jasete Maria Santos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Whatsapp: um viés online como estratégia didática na formação

profissional de docentes. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 104-121, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637398/12229>>. Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8637398>.

SARAIVA, Karla. Inclusão digital, controles, vigilâncias e linhas de fuga. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 922-941, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644449>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8644449>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A interatividade como tecnologia de governo da docência no ensino médio. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 48-66, fev. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1294>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i1.1294>.

SIQUEIRA, Grazielle Cancio; FONTOURA, Helena Amaral da. A invasão das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas e o diálogo necessário. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 122-135, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637541/12230>>. Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8637541>.

SILVA, Luciana Maria Fernandes; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Capoeira e temas transversais: avaliação de um blog didático para as aulas de educação física. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 87-106, fev. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1296>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v15i1.1296>.

SOUZA, Adriana, A. N.; NOU SCHNEIDER, Henrique. Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 418-436, jul. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640946/13324>>. Acesso em: 03 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8640946>.

SOUZA, K. P. de; RIBEIRO, R. A.; SANTIAGO, C. T. et al (Org.). **Jornadas Virtuais: Vivências práticas das tecnologias educativas**. Fortaleza: SEDUC/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência, 2016.

TORREZZAN, Cristina, A. W.; BEHAR, Patricia, A.. Mapeamento de competências de equipes desenvolvedoras: um olhar na construção interdisciplinar de materiais educacionais digitais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 136-155, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638211/12231>>. Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8638211>.

TORRES, Aline Lima et al. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de

Fortaleza. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 198-214, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640601>>. Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640601>.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de *softwares* usados na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1999.

VAN WEE, Bert., BANISTER, David. (2015). How to Write a Literature Review Paper? **Transport Reviews**, v. 36, n. 2, p. 278-288, 2016. DOI: 10.1080/01441647.2015.1065456.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 43-59, abr. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639486/12226>>. Acesso em: 02 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8639486>.

EL ABORDAJE DE LOS PRETÉRITOS PERFECTO SIMPLE Y PERFECTO COMPUESTO EN LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA DEL ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS

Lilian Sanders de Oliveira SOUSA*
Valdecy de Oliveira PONTES**

RESUMEN

El objetivo de este artículo es investigar cómo ocurre el abordaje de los pretéritos perfecto simple y perfecto compuesto, analizando contrastivamente las relaciones de tiempo y valores expresos por dichos tiempos verbales en las lenguas española y portuguesa, en la Gramática Contrastiva del Español para Brasileños, publicada por la Sociedad General Española de Librería S.A en 2012. Además, investigar cómo la gramática aborda la variación lingüística y sus motivaciones, considerando su propuesta comunicativa. Para alcanzar los objetivos, nos fundamentaremos en los estudios sociolingüísticos variacionistas aportados por Labov (1978), Calvet (2002), Tarallo (2005), Mollica (2003) y WLH (2006); y, para el análisis de los tiempos verbales, retomamos los estudios de Alarcos Llorach (2007), Bechara (2009), Cunha y Cintra (2008), Dias (2004), Duarte (2017), Gómez Torrego (2006), Gutiérrez Araus (1997), Matte Bon (2010), Oliveira (2007), Pontes (2009), Pontes y Francis (2014) y RAE (2010). Los resultados demuestran que, aunque proponga un enfoque comunicativo, la gramática desconsidera las cuestiones referentes a la variación lingüística, propuesta por la sociolingüística, tales como el contexto comunicativo, los cambios lingüísticos y sus motivaciones.

Palabras-clave: variación lingüística, gramática, pretérito.

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar como ocorre a abordagem dos pretéritos perfeito simples e perfeito composto, analisando contrastivamente as relações de tempo e valores expressos por esses tempos verbais nas línguas espanhola e portuguesa, na Gramática Contrastiva del Español para Brasileños, publicada pela Sociedad General Española de Librería S.A. em 2012. Além de pesquisar como a gramática aborda a variação linguística e suas motivações, considerando sua proposta comunicativa. Para alcançar os objetivos, fundamentar-nos-e-mos em estudos sociolingüísticos variacionistas apresentados por Labov (1978), Calvet (2002), Tarallo (2005), Mollica (2003), WLH (2006); e, para a análise dos tempos verbais, retomaremos os estudos de Alarcos Llorach (2007), Bechara (2009), Cunha e Cintra (2008), Dias (2004), Duarte (2017), Gómez Torrego (2006), Gutiérrez Araus (1997), Matte Bom (2010), Oliveira (2007), Pontes (2009), Pontes e Francis (2014) e RAE (2010). Os resultados demonstram que, ainda que proponha um enfoque comunicativo, a gramática desconsidera questões referentes à variação linguística, tais como o contexto comunicativo, as mudanças linguísticas e suas motivações.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Graduada em Letras – Espanhol – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: liliansanders@yahoo.com.br.

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

Palavras- chaves: variação linguística, gramática, pretérito.

Fecha de sumisión: 20/05/2020

Fecha de Aprobación: 21/05/2020

1 INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el Instituto Cervantes (2018), más de 577 millones de personas hablan español en el mundo, sea como lengua nativa, segunda o extranjera. El español es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional.

En Brasil, el uso del español como lengua extranjera está experimentando, en los últimos años, un mayor crecimiento. Ese crecimiento se explica, por un lado, por la implantación del Mercosur. Por otro lado, a partir de la ley nº 11.161/2005, que torna obligatoria la enseñanza de la lengua española en la enseñanza media en las escuelas públicas y privadas. Sin embargo, esta ley fue derogada en 2017 por la medida provisional nº 746 que trae cambios al sistema educativo brasileño. Por esta, la enseñanza del español deja de ser obligatoria y pasa a ser opcional en la enseñanza media (PONTES Y NOBRE, 2017).

Al realizar un análisis comparativo entre las lenguas neolatinas, Richman (1965 apud LEIVA, 1994) concluyó que el portugués y el español son las lenguas romances más cercanas con más de 90% de léxico común. Los factores para esas semejanzas son: i) geográfico: proximidad de España y Portugal; ii) histórico: dominio de España sob Portugal en los años 1580 hasta 1640; iii) literario: en el siglo XIII, la literatura portuguesa estaba en su auge llevando a los españoles a escribir en portugués, siglos después, en la Renaciencia XV, fue la vez de los portugueses escribir en español, pues España estaba en su auge literario; iv) préstamo de fuente común: el latín clásico, italiano, greco, árabe, etc.; v) origen común de las lenguas: el latín vulgar. Esa proximidad entre las dos lenguas posibilita, en los primeros momentos de aprendizaje de la lengua extranjera, una facilidad y aprendizaje rápido. No obstante, avanzando en los estudios, las semejanzas empiezan a traer las dificultades.

Muchos investigadores como, por ejemplo, Dias (2004), Duarte (2017), Gutiérrez Araus (1997), Oliveira (2007) y Pontes (2009) han analizado los tiempos verbales del pretérito, especialmente, el pretérito perfecto simples y el pretérito perfecto compuesto, desde las semejanzas y divergencias de los usos y valores en portugués en contraste con el español, hasta el empleo diversificado de esos tiempos verbales en los países hispanohablantes. Ambas las formas verbales, en portugués y español, poseen estructuras bastante semejantes debido a la proximidad entre las lenguas, pero sus significaciones son distintas, lo que ocasiona muchas dudas.

Con respecto a la enseñanza de gramática, según los Parámetros Curriculares Nacionales para Enseñanza Media - PCNEM (BRASIL, 2000), en la enseñanza de una lengua extranjera, casi siempre, encontramos la exposición de la estructura normativa de la lengua, la memorización de reglas y de forma descontextualizada de la realidad, tornando la enseñanza limitada a las estructuras fijas, sin explotar los contextos y usos lingüísticos. Pontes (2009) retoma Jovanovic (1986) y afirma que, en la enseñanza de lengua extranjera, la gramática siempre se mantuvo en lugar de destaque con ejercicios estructuralistas.

El objetivo de este artículo es investigar cómo ocurre el abordaje del

pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto, analizando contrastivamente las relaciones de tiempo y valores expresos por dichos tiempos verbales en las lenguas española y portuguesa. Además, investigar cómo la gramática aborda la variación lingüística en el uso de estos tiempos verbales.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Sociolingüística

La sociolingüística es un área de conocimiento que estudia la lengua en su uso real, considerando las relaciones de estructura y los aspectos sociales y culturales de la producción lingüística. De acuerdo con ese abordaje lingüística, la lengua es un factor social y no puede ser estudiada de forma autónoma, independiente del contexto situacional o de la historia de las personas que la utiliza (CEZARIO Y VOTRE; MARTELOTTA, 2011).

A partir de la década de 60, la noción de que la lengua es un factor social y que los cambios lingüísticos son inherentes a ella son retomados en los estudios de un grupo de lingüísticas y sociólogos, entre ellos, William Labov, conocido como el fundador de la sociolingüística variacionista o teoría de la variación. El modelo propuesto por Labov fue una reacción a la ausencia del contexto social en los estudios estructuralistas y generativistas (TARALLO, 2005).

Según Mollica (2005), variación lingüística es un fenómeno universal y se presume la existencia de formas alternativas llamadas de variantes. Calvet (2002) retoma Labov (1978) al definir variable por el conjunto constituido por los diferentes modos de realizar la misma cosa y por variante cada una de las formas de realizar la misma cosa. Y llama la atención para el hecho de que, si por un lado tenemos la variación lingüística, definida como las diversas formas de decir “la misma cosa”; de otro, lado tenemos los factores sociales o variables (o condicionantes) internos (factores fonológicos, morfológicos, entre otros) y externos (inherentes al individuo, sociales o a los contextos) que motivarían el uso de una forma u otra.

Conforme Mollica (2003), es el papel de la sociolingüística es investigar el grado de estabilidad y mutabilidad de la variación, diagnosticar las variables que poseen efectos positivos o negativos sobre el uso lingüístico y analizar su comportamiento regular y sistemático.

Con respecto a la enseñanza, González Nieto (2011) concluye que la sociolingüística contribuye para la pedagogía, pues objetiva concientizar que no existe solamente una norma, sino muchas normas de hablar, que se adecuan a las diferentes situaciones y ámbitos del discurso. Por lo tanto, es imprescindible mantener el equilibrio para que los alumnos adquieran al mismo tiempo la norma estándar y una conciencia sociolingüística de la adecuación del idioma a la situación, al tema y a los interlocutores (GONZÁLEZ NIETO, 2011).

Sobre la enseñanza de una lengua extranjera, los PCNEM (BRASIL, 2000) mencionan la importancia de desarrollar la competencia comunicativa, a partir de otras competencias, como por ejemplo: la capacidad de distinguir las variantes lingüísticas, capacidad de elegir el registro adecuado a la situación en que se procesa la comunicación y comprender de qué forma determinada expresión puede ser interpretada en razón de sus aspectos sociales y culturales.

De hecho, la variación lingüística ocurre en todos los niveles lingüísticos, sean fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, discursivos y lexicales de la lengua. Nuestra investigación se detendrá en el análisis del abordaje didáctico, por

una gramática contrastiva, de la variación que ocurre en los usos del pretérito perfecto simple y del pretérito perfecto compuesto.

2.2 El pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en español

Desde una perspectiva gramatical, el pretérito perfecto simple es conocido, también, por pretérito, pretérito indefinido, pretérito absoluto, entre otras nomenclaturas, en algunas gramáticas. Según la RAE (2010), este tiempo verbal localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento de habla. La situación narrada es presentada como completa o acabada. Para Matte Bon (2010, p. 23), “[el enunciador] usará el pretérito indefinido cuando quiere informar sobre hechos en sí, sin añadir nada más”.

Aún, conforme la RAE (2010), el carácter aspectual perfectivo¹ del pretérito perfecto simple no permite que haga referencia a acciones repetidas, excepto cuando venga añadido de un complemento de frecuencia que aporte dicha significación. Además, según la RAE (2010), cuando este tiempo verbal está acompañado por determinados complementos temporales de localización, induce el pretérito perfecto simple a asumir un aspecto incoativo, o sea, que focaliza solamente el inicio de la acción, como, por ejemplo:

1. Vimos la película a las diez (RAE, 2010, p. 441).

El ejemplo (1) pone de relieve el comienzo de la acción que es ver una película, es decir, empezamos a ver la película a las diez y no la acción de forma completa, con su inicio y fin. Gómez Torrego (2005) nos afirma que el pretérito perfecto simple es la forma verbal más apropiada, junto con los presentes históricos, para las narraciones.

Por otra parte, el pretérito perfecto compuesto se constituye con el presente del verbo auxiliar haber + el verbo en el participio pasado. En la terminología de Bello (1995), el pretérito perfecto compuesto es un antepresente. De esta forma, el hablante lo utiliza cuando lo comunicado se considera dentro del círculo de las actuales circunstancias (físicas o mentales). Gómez Torrego (2006) comparte con la RAE (2010) y Matte Bon (2010) que esta relación de ahora del hablante puede ser puramente psicológica.

La RAE (2010) nombra este tipo de uso como perfecto compuesto continuo y lo caracteriza como una situación pasada que se prolonga hasta el presente y sigue abierta. Gutiérrez Araus (1997) resalta que, en algunas variedades americanas del español, más concretamente en el español de México, es muy frecuente el valor continuativo del pretérito perfecto compuesto, como por ejemplo, podemos identificar en un saludo habitual a un amigo que hace un año que no se ve:

2. Pepe, ¿cómo has estado? (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997, p. 23)

El autor explica que, en el ejemplo (2), el verbo “has estado” incluye el

1 Según la RAE (2010), el aspecto nos informa sobre la estructura interna de los sucesos. O sea, presenta el punto de vista del cual el enunciador considera la acción expresada por el verbo (CUNHA Y CINTRA, 2008). Corôa (1985) nos llama la atención para el hecho que el aspecto es una propiedad del suceso y no se refiere al momento de la enunciación. Además, para la autora, el aspecto perfectivo (también llamado de aoristo) focaliza la acción en su conjunto (desde su principio al fin) y la presenta como acabada.

presente (estás) y el pasado (estuviste) (GUTIÉRREZ ARAUS, 1997). Con frecuencia, el empleo de este tiempo verbal va sin ningún tipo de marcador temporal. Entretanto, cuando este va acompañado por algún tipo de marcador temporal, raramente son marcadores que remitan a un pasado acabado (MATTE BON, 2010). Ya que existe una concordancia déctica entre el tiempo del verbo auxiliar (presente) y los complementos (RAE, 2010).

Dias (2004) retoma los estudios de Porto Dapena (1989) y afirma que el pretérito perfecto compuesto admite adverbios como “últimamente”, “recientemente”, “hace unos momentos”, entre otros, en que aunque haga referencia a un tiempo muy cerca del presente, no está necesariamente incluido en él, por ejemplo, en:

3. Últimamente le ha dado por la bebida (DIAS, 2004, p.16).

Con respecto a la variación lingüística en los pretéritos analizados, Aleza Izquierdo (2010) nos afirma que el uso de las formas de pretérito perfecto simple y compuesto presenta un panorama muy complejo. En muchos países, como los que forma la zona de Río de la Plata y Chile, ocurre la predominancia de la forma simple sobre la forma compuesta. La autora destaca que lo contrario, también, puede ocurrir, como por ejemplo, en Bolivia, en algunas zonas de Perú y Argentina y en las zonas de contacto en las que ocurre el influjo de las lenguas amerindias. Oliveira (2007), en su investigación, expone que la presencia de adverbios que incluyen el evento narrado en el plano actual de habla no suele ser un factor determinante en la elección de la forma compuesta en detrimento de la forma simple. De igual manera, ocurre con los adverbios que denotan la anterioridad de los hechos narrados.

En Ecuador, las formas pretéritas, además de los valores comunes, han adquirido un valor existencial. O sea, para aquellos hechos en los que el hablante los ha vivenciado directamente se utiliza la forma simple y para aquellos hechos en los que el hablante no los ha experimentado directamente, utiliza la forma compuesta (OLIVEIRA, 2007).

En algunos países que mantienen la convivencia del pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto, la elección de una forma en detrimento de la otra, muchas veces, está alejada de la temporalidad y tiene que ver más con aspectos modales o pragmático-discursivos, e incluso estilísticos. En países como Puerto Rico, México, Colombia, Venezuela y América Central, por ejemplo, el pretérito perfecto simple es utilizado para hablar de acciones acabadas o concluidas, no importando la lejanía o proximidad de la acción. Por lo tanto, puede tener la función de un pasado inmediato (ALEZA IZQUIERDO, 2010).

En México, por ejemplo, el pretérito perfecto simple es utilizado para indicar acontecimientos reales e identificables, mientras que el perfecto compuesto es utilizado para acontecimientos, que aunque sean perfectivos y estén concluidos en el pasado, son relativamente abstractos en la mente del hablante, como por ejemplo, contextos negativos o con sujetos inanimados (ALEZA IZQUIERDO, 2010). Gutierrez Araus (1997) afirma que, específicamente en el español de América, cuando el hablante quiere poner de relieve una acción que se concluyó en el pasado y constituye el punto máximo de una narrativa presentada en pretérito simple, utiliza el pretérito perfecto compuesto.

Dias (2004), en su investigación, propone que, en América, la oposición modal entre el uso del pretérito perfecto simple y compuesto en los contextos lingüísticos donde los marcadores aspectuales no están vinculados, son los factores pragmáticos y semánticos que determinarán la elección entre uno u otro. Por

ejemplo, en determinados contextos lingüísticos y extralingüísticos, la opción por el uso de la forma compuesta indicaría una actitud de incertidumbre del hablante frente a la realización del evento o a la determinación del sujeto u objeto (DIAS, 2004).

2.3 El pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en portugués.

Para Cunha y Cintra (2008) en portugués, diferente de lo que ocurre en otras lenguas románicas, existe una distinción clara entre el empleo del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. El pretérito perfecto simple se utiliza para “describir el pasado tal como parece a un observador situado en el presente y que lo considera del presente”² (CUNHA Y CINTRA, 2008, p. 468). Bechara (2009) el pretérito perfecto fija y encuadra la acción dentro de un espacio de tiempo determinado.

4. Dormí como un ángel.³

Corôa (1985) converge con Cunha y Cintra (2008) al afirmar que el pretérito perfecto simple expresa un hecho ocurrido visto desde una perspectiva “actual”, o sea, el momento del evento y el momento de referencia son simultáneos. Además, Corôa (1985) justifica que, en el perfecto, el resultado es más importante que el propio evento.

Ese tiempo verbal también puede ser utilizado para hablar de acciones repetidas o continuas, pero es necesario añadir un adverbio o locución adverbial que exprese dicha repetición (CUNHA Y CINTRA, 2008). En estos casos, la idea de repetición también se da por el uso del adverbio y no por el verbo, por ejemplo:

5. Dormí varias veces en aquella casa.⁴

Por otra parte, el pretérito perfecto compuesto está constituido por el verbo “ter” conjugado en el presente de indicativo + el participio del verbo principal. En portugués, los verbos auxiliares más utilizados son “ter”, “haver”, “ser” y “estar”; y, entre los tiempos compuestos, el más utilizado es el verbo “ter” (CUNHA Y CINTRA, 2008). Bechara (2009) afirma que los verbos auxiliares “ter”, “haver” y “ser” se combinan con el verbo principal para formar los tiempos compuestos y que estas combinaciones expresan una acción verbal concluida.

Según Cunha y Cintra (2008) y Bechara (2009), el uso de este tiempo verbal está asociado a repeticiones de hechos o a su continuidad hasta el presente en que hablamos, por ejemplo:

6. He escrito bastantes poemas = sigo escribiendo. (CUNHA Y CINTRA, 2008, p. 469)⁵

Boleó (1938 apud DUARTE, 2017) afirma que ese valor iterativo y durativo, sin añadir adverbios al pretérito perfecto compuesto en portugués, lo

2 Traducción nuestra: “descobrir o passado tal como aparece a um observador situado no presente e que o considera no presente” (CUNHA Y CINTRA, 2008, p. 468)

3 Traducción nuestra: “Dormi como um anjo”. (CUNHA Y CINTRA, 2008, p. 468)

4 Ejemplo elaborado por los autores.

5 Traducción nuestra: “Tenho escrito bastantes poemas. = continuo escrevendo.” (CUNHA Y CINTRA, 2008, p. 469)

atribuye un lugar inconfundible y único en el cuadro de lenguas románticas.

Duarte (2017), a partir de su investigación, concluye que prevalece el desuso de la forma compuesta del pretérito perfecto y por lo tanto puede aportar dificultades para los estudiantes brasileños del español como lengua extranjera. Bagno (2011) afirma que, en muchas lenguas, la expresión de aspecto es más relevante que la de tiempo y, por lo tanto, tenemos el uso de algunos tiempos verbales con otros valores aspectuales, como, por ejemplo:

7. La casa que viví cuando era niña. (=vivía) – pretérito perfecto simple como pretérito imperfecto (BAGNO, 2011, p. 576)⁶.

Ese autor afirma, aún, que las investigaciones lingüísticas sobre el portugués brasileño comprueban que existen tiempos verbales que ya no son más utilizados en la mayoría de los géneros hablados y escritos.

3 METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS

Con el objetivo de analizar el abordaje del pretérito perfecto simple y del pretérito perfecto compuesto en la “Gramática Contrastiva del Español para Brasileños”, bajo un enfoque sociolingüístico, será adoptada la investigación descriptiva de carácter cualitativo (PRODANOV Y FREITAS, 2013).

Para la realización de esta investigación, seleccionamos la Gramática Contrastiva del Español para Brasileños de las autoras Concha Moreno y Gretel Eres Fernández, publicada por la Sociedad General Española de Librería S. A. (SGEL) en 2012. Optamos por trabajar con la referida gramática, pues esa propone un enfoque comunicativo. Canale y Swain (1980 apud MELERO ABADÍA, 2000) afirman que un enfoque comunicativo se constituye a partir de por lo menos cuatro dimensiones, entre ellas, la competencia sociolingüística.

La gramática está dividida en 27 unidades temáticas, para el desarrollo de la investigación seleccionamos la unidad 21, “El Indicativo”, que presenta todos los tiempos verbales del modo indicativo en Español. Entretanto, nos detendremos en los tópicos que explotan los tiempos pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto.

Para alcanzar los objetivos propuestos, en la unidad temática elegida, serán analizados las siguientes cuestiones: 1) ¿La gramática aborda: norma patrón o normas no patrón?¹ 2) ¿La gramática aborda los cambios lingüísticos? 3) ¿La gramática hace referencia a las motivaciones lingüísticas y extralingüísticas para el uso de los tiempos verbales? 4) ¿La gramática presenta textos auténticos, comprobando la ocurrencia de la variación de los tiempos verbales? 5) ¿La gramática presenta el contraste en el uso del pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto en portugués y español?

4 ANÁLISIS

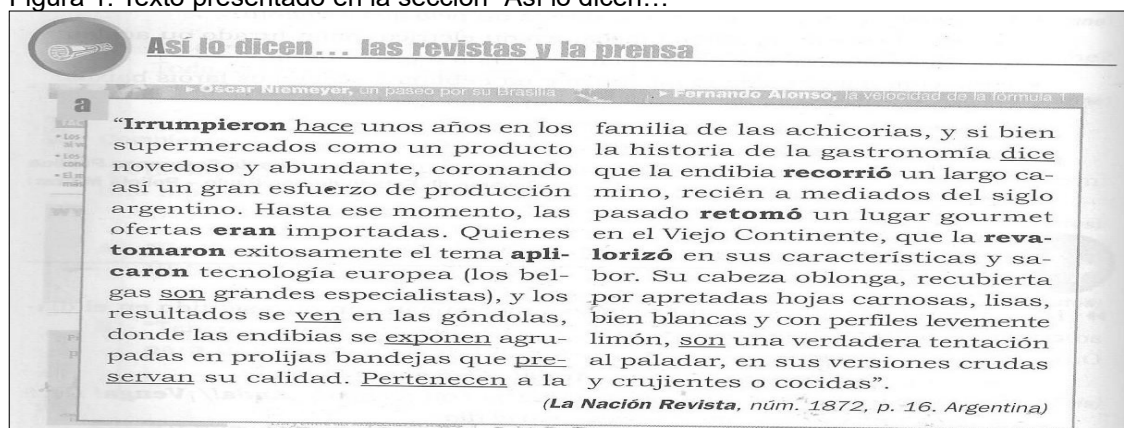
6 Traducción nuestra: “A casa que eu morei quando eu era menina. (=morava)” (BAGNO, 2011, p. 576)

1 Según Mattos e Silva (2005), norma patrón (también llamada de norma normativo-prescriptiva o norma prescriptiva) es un concepto tradicional y se repite de gramático a gramático, se aleja de la realidad de los usos. La norma social (también llamada de norma normal) es aquella actuante en los usos hablados de la variante de las lenguas y definen los grupos sociales.

El primer aspecto analizado fue si la gramática utiliza textos auténticos, comprobando la ocurrencia de la variación en los tiempos verbales. Bagno (2011) afirma que, al trabajar con diversos géneros textuales, los aprendices desarrollarán la conciencia de las múltiples posibilidades de los usos de la lengua. Explotar textos auténticos en diversos géneros textuales posibilita a los alumnos un contacto con la lengua meta en su uso real.

De hecho, las autoras se preocupan en traer muestras reales de uso de la lengua, como, por ejemplo, en la unidad analizada, son presentados dos trechos de textos publicados en revistas (La Nación Revista, de Argentina) y en periódico (El País, de España). Estos textos son utilizados posteriormente en una actividad para activación de los conocimientos, como exponemos abajo:

Figura 1: Texto presentado en la sección “Así lo dicen...”

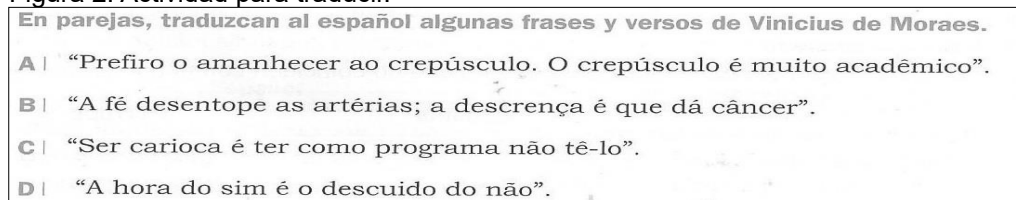


Fuente: Gramática Contrastiva del Español para Brasileños, 2012, p.223.

Como observamos, aunque la gramática utilice textos auténticos, las autoras desconsideran la variación lingüística. De acuerdo con Pontes (2009), la variación lingüística es primordial para que el hablante logre alcanzar la competencia sociolingüística y esta es vital para el desarrollo de la competencia comunicativa. En este espacio, las autoras podrían exponer textos auténticos, de diversos géneros y de varios países, en contextos diferentes, y, en seguida, hacer el contraste entre los usos y los distintos matices de significado.

Observando las actividades propuestas por las autoras, percibimos una valoración de las actividades de traducción, abajo siguen los ejemplos de algunas actividades:

Figura 2: Actividad para traducir.



Fuente: Gramática Contrastiva del Español para Brasileños, 2012, p. 236.

Observamos que, en estas actividades, lo que se propone es la traducción directa, literal y destituida de un contexto situacional. Conforme Pontes y Francis (2014), para traducir, es de vital importancia interpretar y analizar, además de las estructuras lexicales y morfosintácticas, los contextos discursivos y pragmáticos. Por otra parte, Duarte (2017) afirma que utilizar actividades de

traducción, observando el contexto situacional y demás factores extralingüísticos, puede favorecer el aprendizaje de los pretéritos en español.

A continuación, exponemos una actividad en que las autoras proponen a los aprendices que valoren las construcciones verbales de las frases en presente, pasado o futuro. Ese modelo de actividad es interesante, pero las autoras lo hacen sin expresar, nuevamente, los contextos situacionales. Retomando los PCNEM (BRASIL, 2000), para desarrollar la competencia comunicativa es necesario desarrollar la capacidad de distinguir entre las diversas variantes lingüísticas y eso solo es posible, a partir de un contexto comunicativo. Conforme Sánchez (1997), el contexto es de extrema importancia en la metodología comunicativa, teniendo en cuenta otros componentes, además del gramatical. Esta actividad tendría mejor provecho, si las frases estuvieran en un contexto comunicativo. Además, exponer algunas frases con diferentes formas verbales, pero con valores de tiempo iguales. De esta forma, se podría explotar los diversos valores que los tiempos pueden expresar.

Figura 3: Actividad para valorar los verbos.

En parejas, lean estas frases y digan qué valor tienen los verbos o construcciones subrayadas.

- a) ▶ La próxima vez vamos a comer a un restaurante más elegante. → futuro
 - ▶ ¡Hombre! Eso será si estamos todos de acuerdo.
- b) ▶ Estas cosas me ponen muy nervioso. Si pudiera, me iba.
 - ▶ Ten paciencia, que ya se está terminando.

Fuente: Gramática Contrastiva del Español para Brasileños, 2012, p. 236

Con respecto a los usos de los tiempos verbales, estos son presentados en cuadros y analizados, a partir de frases pertenecientes a los textos presentados en la sección “así lo dicen...” u otras frases aisladas de su contexto situacional. Aunque proponga un abordaje comunicativo, lo que se observa es un abordaje estructural de lengua.

Sobre la variación lingüística, la gramática excluye algunos usos, como por ejemplo, al delimitar el uso del pretérito perfecto simple para expresar “acontecimientos terminados en un tiempo también terminado del que está fuera el hablante” (p. 225), las autoras desconsideran otras posibilidades de usos, como, el pretérito perfecto con valor reiterativo, añadiendo un adverbio o complemento que denote frecuencia; o, todavía, el pretérito perfecto simple con valor aspectual incoativo con determinados complementos (GÓMEZ TORREGO, 2006; RAE, 2010).

Figura 4: Usos de pretérito perfecto simple en español.

Tanto este tiempo como el pretérito perfecto compuesto (ver “Lo decimos diferente”) se refieren a hechos terminados. La diferencia es la inclusión o no en el *aquí* y *ahora* del hablante. Se usa para:

	Español	Portugués
Organizar los acontecimientos en las narraciones.	<i>Irrumpieron hace unos años en los supermercados coronando así un gran esfuerzo de producción argentino. Quienes tomaron exitosamente el tema aplicaron tecnología europea.</i>	<i>Faz alguns anos invadiram os supermercados, coroado, assim, um grande esforço de produção argentino. Aqueles que abraçaram a ideia aplicaram tecnologia europeia.</i>
Presentar los acontecimientos en un tiempo determinado.	<i>En un aparte, Perrin explicó algunos secretos. Nos quedamos con ellos toda la noche.</i>	<i>Num aparte, Perrin contou alguns segredos. Ficamos com eles a noite toda.</i>

Fuente: Gramática Contrastiva del Español para Brasileños, 2012, p. 226

Al explicar la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto, las autoras afirman que estos tiempos verbales se refieren a hechos pasados y que su diferencia está entre el aquí y ahora del hablante (MORENO Y ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 226). Como ya hemos mencionado, Gómez Torrego (2006) y la RAE (2010) comparten la idea de que, ese aquí y ahora, la zona temporal del hablante, puede ser una relación puramente psicológica, es decir, el hablante lo siente en el presente o no quiere/puede considerarlo en el pasado o, todavía, tiene la esperanza que ocurra. Además, el pretérito perfecto compuesto puede asumir el aspecto durativo y expresar hechos que se mantiene hasta el presente, o sea, todavía no terminado (RAE, 2010).

Las autoras aportan que los marcadores temporales no son imprescindibles en el uso de pretérito perfecto compuesto, pero, cuando él ocurre suele ir acompañando de marcadores como, por ejemplo “este/esta/estos/estas (este año, esta semana, este siglo), hoy, hasta ahora, nunca y alguna vez” (MORENO Y ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 225). No obstante, conforme mencionado por Dias (2004), el pretérito perfecto compuesto admite algunos marcadores temporales como, por ejemplo “últimamente”, que, aunque haga referencia a un tiempo muy cerca del presente, no está incluido en él. Además, conforme vimos en los estudios de Aleza Izquierdo (2010), algunas zonas temporales, en la selección de uso entre una forma u otra, no consideran esta anterioridad y lejanía de la acción verbal.

Las autoras mencionan, de forma sucinta, que “se prefiere [el uso del pretérito perfecto compuesto] frente a otros tiempos perfectos – en las zonas hispanohablantes que lo usan” (MORENO Y ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 231). Sin embargo, no mencionan cuáles son las zonas e ignoran sus motivaciones para que este fenómeno ocurra, como por ejemplo, en Ecuador, donde la experiencia directa o indirecta con los hechos narrados determinarán cual pretérito perfecto será utilizado (ALEZA IZQUIERDO, 2010). Las autoras podrían añadir la información que, además de los usos mencionados, en algunas zonas dialectales, así como en portugués, existe una predominancia de un tiempo verbal sobre otro y citar algunas zonas dialectales o, todavía, un mapa demostrando esa predominancia. Por supuesto, no es nuestra intención que la gramática aporte todas las variaciones existentes en los usos de los pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto, sino que mencione su existencia, principalmente, por la cercanía que existe entre Brasil y estos países, y, aún, que motive a los alumnos a investigar dichas variaciones.

Con respecto al contraste entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en español y portugués, las autoras se limitan a relacionar el pretérito perfecto compuesto en español al pretérito perfecto simple en portugués y afirman que, “en ningún caso, [el pretérito perfecto compuesto en español] equivale al pretérito perfecto compuesto [en portugués], ya que este tiempo expresa hechos repetidos o continuos” (MORENO Y ERES FERNÁNDEZ, 2012, p. 231). Observamos que las autoras desconsideran que el aspecto reiterativo o continuo no es característica exclusiva del pretérito perfecto compuesto en portugués. Incluso, estos aspectos pueden ser encontrados con verbos en pretérito perfecto simple o presente en español y portugués (GÓMEZ TORREGO, 2005; CUNHA Y CINTRA, 2008; BECHARA, 2009; RAE, 2010). Además, existen contextos, como, por ejemplo, una situación que se prolonga hasta el momento de habla, que admiten el uso de los dos tiempos, pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto, conforme Barbosa (2008 apud DUARTE, 2017). Como podemos observar, por ejemplo, en las frases:

8. Gabriele vive en Estados Unidos desde que nació (DUARTE, 2017, p. 51);
9. Gabriele siempre vivió en Estados Unidos (DUARTE, 2017, p. 51);
10. Gabriele ha vivido en Estados Unidos (desde que nació) (DUARTE, 2017, p. 51);

Referente, todavía, al pretérito perfecto compuesto, la gramática no presenta la formación de dicho tiempo verbal. Esa información sería pertinente, considerando que: a) los verbos auxiliares son distintos entre portugués y español. Conforme Masip (2010), esta sería una de las dificultades para los brasileños, al aprender español, pues están acostumbrados con la forma simple de los tiempos verbales y, cuando utilizan, la forma compuesta del verbo auxiliar es tener; b) la importancia del auxiliar, teniendo en cuenta que este aporta la significación del presente en este tiempo verbal. Masip (2010), también, lo apunta como una de las dificultades para los brasileños en asimilar esta relación con el presente.

A partir de dichas observaciones, concluimos que las autoras no abordan la variación lingüística existente en los usos de los tiempos pretéritos y sus motivaciones lingüísticas o extralingüísticas, ni los cambios lingüísticos. Aunque utilicen textos auténticos, además de estar destituidos de un contexto situacional, las autoras no explotan ese recurso para demostrar la ocurrencia de la variación lingüística. Por lo tanto, concluimos que la gramática aborda solo la norma patrón.

Con el objetivo de mejorar la visualización de los análisis expuestos en esta sección, sigue el cuadro con las respuestas a las cuestiones presentadas en la metodología:

Cuadro 1: Panorama de las cuestiones de investigación.

	TEXTO	EXPOSICIÓN DEL CONTENIDO GRAMATICAL SOBRE LOS VERBOS Y LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	ACTIVIDADES
¿La gramática aborda: norma patrón y normas no patrón?	Norma patrón.	Normas patrón.	Norma patrón.
¿La gramática aborda los cambios lingüísticos?	No	No	No
¿La gramática hace referencia a las motivaciones lingüísticas y extralingüísticas para el uso de los tiempos verbales?	No	No	No

¿La gramática presenta textos auténticos, comprobando la ocurrencia de la variación en la elección de estos tiempos verbales?	No	No	No
¿La gramática presenta el contraste en el uso de pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto en portugués y español?	No	Sí, parcialmente.	No

Fuente: elaborado por los autores.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo tenía como objetivo analizar cómo ocurría el abordaje del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto, analizando contrastivamente las relaciones de tiempo y valores expresos por los dichos tiempos verbales en las lenguas española y portuguesa en la Gramática Contrastiva del Español para Brasileños. Además, investigar cómo la gramática aborda la variación lingüística y sus motivaciones, considerando su propuesta comunicativa.

En relación con la exposición de los contenidos y actividades, observamos que, aunque proponga un abordaje comunicativo, la gramática presenta una visión estructural de la lengua, sin mencionar los matices de significado de los pretéritos en las diversas variedades lingüísticas y los distintos contextos de uso. Las autoras utilizan textos auténticos, pero no existe la preocupación en utilizarlos insertados en una situación comunicativa real y, aún, utilizarlos como una herramienta para demostrar la variación lingüística en el uso de dichas formas. De igual manera, con los ejercicios de traducción propuestos, obsérvase una traducción directa y literal.

El contraste entre los usos del pretérito perfecto simple versus pretérito perfecto compuesto en español es explotado de modo estructural, pues las autoras se limitan a decir que la diferencia entre los esos tiempos está relacionada solamente al “aquí” y “ahora” del hablante, sin considerar otras motivaciones extralingüísticas. De igual modo, ocurre lo mismo en el contraste entre los usos y valores del pretérito perfecto compuesto en las lenguas portuguesa y española, pues las autoras se limitan a relacionar el pretérito perfecto compuesto en español al pretérito perfecto simple en portugués, ya que este último expresa acciones repetidas o continuas, desconsiderando el fenómeno de la variación lingüística y los distintos contextos de comunicación.

A partir de tales conclusiones, podemos sugerir que las autoras incorporen la variación lingüística al contenido de la gramática, desde los textos que introducen la unidad, incluyendo una mayor diversidad de géneros y de origen de diversos países, incluso, un mayor número de textos de los países hispanoamericanos, debido a la proximidad entre los países con Brasil. Las actividades deberían llevar a cabo una reflexión sobre los usos de los tiempos

verbales en diferentes contextos, no solamente la traducción de estructuras léxicas y morfosintácticas, conforme exponen Pontes y Francis (2014). De esta forma, las autoras podrían utilizar esos ejercicios como un soporte en la enseñanza de dichos tiempos verbales y sus usos, según Duarte (2017).

Por fin, hacemos hincapié que no es nuestra intención que la gramática aporte todas las variedades, en lo que se refiere a los usos de las formas de los pretéritos analizados, pues no hay espacio.

Por medio de este trabajo, esperamos contribuir hacia una reflexión sobre la importancia de la variación lingüística en los contextos de aprendizaje de español, con el objetivo de desarrollar, en los aprendices, una competencia comunicativa.

REFERENCIAS

ALEZA IZQUIERDO, Milagros. Morfología y sintaxis. Observaciones gramaticales de interés en español de América. In: ALEZA IZQUIERDO; ENGUITA UTRILLA, José María. **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universitat de València, 2010.

BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: EDAF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, código e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Língua Estrangeira, 2000.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CEZARIO, Maria Marta; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. Brasília: Thesaurus, 1985.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática de português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

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.

DUARTE, Denísia Kênia Feliciano. **O ensino dos pretéritos em espanhol para brasileiros a partir de contos: a tradução da variação linguística como estratégia didática**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Tradução. Universidade Federal do Ceará, 2017.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo. **Gramática Didáctica del Español**. São Paulo: Edições SM, 2006.

GONZÁLEZ NIETO, Luís. **Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2011.

GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz. **Formas temporales del pasado en indicativo**. Madrid: Arcos Libros, 1997.

INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo**. Madrid, 2018.

LABOV, W. **Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera**. Working Papers in Sociolinguistics, 44. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1978.

LEIVA, Myriam Jeannette Serey. **Falsos cognatos em português e espanhol**. 1994. 171f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000082335>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MATTE BON, Francisco. **Gramática Comunicativa del español**. Tomo I. Barcelona: Madrid: Edelsa, 2010.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no Ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 2005.

MELERO ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística**. O tratamento da variação. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

MORENO, Concha; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2012.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de. **As duas formas do pretérito perfeito em espanhol: análise de corpus**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **O uso dos pretéritos perfeito (simples 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). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PONTES, Valdecy de Oliveira; FRANCIS, Mariana Girata. As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. In:

PULIDO, Martha; ROMANELLI, Sergio; SOARES, Noêmia. (Orgs.). **La traductología en Brasil**. Medellín: Mutatis Mutandis, 2014, p. 83-99.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RAE. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Libros S.L., 2010
SANCHÉZ, Aquino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.

WIENREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

ARTE Y AFECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Nathália Cardoso MACIEL*
Maria Valdênia Falcão do NASCIMENTO**

RESUMEN

En el presente trabajo objetivamos relatar nuestra experiencia durante la regencia de lengua española en una escuela pública de Fortaleza y, a partir de lo vivenciado, reflexionar más específicamente sobre el uso de textos relacionados al ámbito artístico y la afectividad como estrategias de enseñanza del español como lengua extranjera. A través del análisis de dos propuestas didácticas aplicadas en clase, en que optamos por trabajar con los géneros canción y crónica poética, discutimos cómo este tipo de recurso puede influenciar no solo en la dimensión intelectual, sino también en la dimensión afectiva del proceso de aprendizaje. En la práctica pedagógica, tales recursos concurren para aumentar la motivación, la autoconfianza y, además, bajar los niveles de ansiedad de los alumnos. Para concretar nuestros objetivos, durante las prácticas, recurrimos a los aportes de Krashen (1982) para la adquisición de segundas lenguas (ASL), con énfasis para su hipótesis del filtro afectivo, estableciendo relaciones con la afectividad en Vygotsky (2008) y con la Teoría de Defensa de la Faz, de Goffman (1980). Nuestro itinerario se hace con una primera parte en que abordamos la importancia de las prácticas curriculares en la formación docente, seguida de una discusión sobre el papel del arte en la educación, y, finalmente, con el relato de las actividades elegidas para análisis.

Palabras clave: Arte. Afectividad. Enseñanza de ELE. Formación de profesores.

RESUMO

No presente trabalho, temos por objetivo relatar nossa experiência durante a regência de língua espanhola em uma escola pública de Fortaleza e, a partir do que foi vivenciado, refletir mais especificamente sobre o uso de textos relacionados ao âmbito artístico e a afetividade como estratégias de ensino de espanhol como língua estrangeira. Por meio da análise de duas propostas didáticas aplicadas em sala, nas quais optamos por trabalhar com os gêneros canção e crônica poética, discutimos como este tipo de conteúdo pode influenciar não só na dimensão intelectual, como também na dimensão afetiva do processo de aprendizagem. Na prática pedagógica, tais recursos concorrem para aumentar a motivação, a autoconfiança e, ainda, diminuir os níveis de ansiedade dos alunos. Para concretizar nossos objetivos, durante os estágios, recorreremos às contribuições de Krashen (1982) para a aquisição de segundas línguas (ASL), com ênfase em sua hipótese do filtro afetivo, estabelecendo relações com a afetividade em Vygotsky (2008) e com a Teoria da Elaboração da Face, de Goffman (1980). Nosso percurso se dá com uma primeira parte em que abordamos a importância dos estágios curriculares na formação

* Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2020). E-mail: nathcardoso@hotmail.com.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras. E-mail: valdeniafalcao@yahoo.com.br.

docente, seguida de uma discussão sobre o papel da arte na educação, e, finalmente, com o relato das atividades que escolhemos analisar.

Palavras-chave: Arte; Afetividade; Ensino de ELE; Formação de professores.

Fecha de sumisión: 30/06/2020

Fecha de Aprobación: 03/07/2020

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera en la educación básica pública en Brasil es un gran desafío, por lo complejos y numerosos que se presentan los factores internos – personalidad, creencias etc. – y externos – familia, escuela, sociedad etc. – que influyen directa e indirectamente en este proceso. Por ello, pensar estrategias de alguna manera capaces de provocar la motivación de los alumnos suena no como una posibilidad, sino como una necesidad fundamental y urgente para que se logre una educación mínimamente acorde con lo pretendido en los parámetros curriculares nacionales de Brasil.

Considerando esta perspectiva, en este trabajo, objetivamos relatar nuestra experiencia durante la regencia de lengua española en una escuela pública de Fortaleza y, a partir de lo vivenciado, reflexionar sobre cómo el uso de textos relacionados al ámbito artístico y la afectividad influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello, se pondrá especial atención en la realización de actividades en que optamos por trabajar los contenidos utilizando como aporte los géneros canción y crónica poética. No vamos a hacer un análisis exhaustivo de esos géneros, sino destacar la buena aceptación de los alumnos a las actividades propuestas, lo que fomentó la interacción y participación de los alumnos en el aula. Resaltamos que contenidos relacionados a las artes, por su naturaleza estética, despiertan nuevas dinámicas en el aula.

Sumado a ello, hay todavía algunas particularidades de la relación de los alumnos con el profesor, que se detallarán a lo largo de este trabajo, que nos conducen a observar también cómo el trabajo con los géneros canción y crónica pueden despertar la afectividad hacia la lengua española, y que esto se demuestra potencializado por una afectividad ya existente entre alumnos y profesor.

En la primera parte de este trabajo, para contextualizar el ámbito de la formación de profesores en que ocurrió nuestra práctica, haremos, inicialmente, una reflexión sobre la importancia de las prácticas curriculares en la formación para la docencia, a partir de una revisión de Ley nº 11.788, conocida como *Lei do Estágio*, y de los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*, bien como presentaremos el itinerario curricular previsto para la formación de profesores de español, en la UFC. Para este fin, tomaremos en consideración el PPC del curso de Letras Español y sus Literaturas. Enseguida presentaremos aportes teóricos sobre el papel del arte en la educación, a partir de las ideas del profesor Carlos Velázquez (2015), del crítico de arte Herbert Read (1986) y de la profesora Aurora Ferreira (2011). Con respeto a la afectividad, nos fundamentaremos en los aportes de Krashen para la adquisición de segundas lenguas (ASL), y su hipótesis del filtro afectivo para analizar cómo en las actividades didácticas que llevamos a cabo ha sido posible romper con algunos de esos filtros, haciendo relación con las ideas de Vygotsky sobre el papel de la dimensión afectiva en la formación de significados y con la Teoría de Defensa de la Faz, de Goffman. Por fin, relataremos nuestra

experiencia con el uso de los géneros canción y crónica en las clases que impartimos durante nuestra actuación como regente en las prácticas supervisadas.

2 LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

En una formación académica, predomina una idea general de obtención de conocimiento mayoritariamente teórico. Sin embargo, en la formación académica docente, es decir, en los cursos de licenciatura, hay un contexto un tanto diverso de las carreras no relacionadas a la enseñanza porque en verdad se están formando profesores y, además del contenido, el profesor está involucrado en un complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, que va a exigir otras competencias para actuar conjuntamente a los contenidos, dentro de una realidad social. Como afirma Pimenta (2006, p. 83):

La esencia o actividad (práctica) del profesor es la enseñanza-aprendizaje. Es decir, es el conocimiento técnico práctico de cómo garantizar que el aprendizaje se realice como consecuencia de la actividad de enseñar. Conlleva, así, el conocimiento del objeto, el establecimiento de finalidades y la intervención en el objeto para que la realidad (no-aprendizaje) se transforme en cuanto realidad social. (Traducción nuestra)¹.

Esta preocupación con la actividad real de la enseñanza es algo que quizá llegue al alumno de licenciatura de forma tardía. En Brasil, desde que se empezó a promover cursos de preparación del profesorado, en los años 1830, con las *Escolas Normais*, las prácticas ya se configuraban como una actividad secundaria, explorada en pocas asignaturas y generalmente concentradas al final del curso; además, no siempre obligatoria, puesto que antes de que hubiera una legislación nacional, la *Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530, de 1946)*, cada Estado tenía su propia legislación. De aquél entonces hasta los días de hoy, hubo una maduración con relación a la importancia de las prácticas como parte del currículo de las licenciaturas.

Pese a que hay mucho por ajustar en este campo, las experiencias de prácticas son de fundamental importancia en la formación de los docentes. Son precisamente las prácticas que van a posibilitar la vivencia real – aunque en carácter inicial, bajo la supervisión de un profesor – de la docencia en su integralidad; es cuando iremos aplicar, de hecho, los conocimientos aprendidos en nuestra formación, que van desde la planificación de las clases hasta la aplicación – y el aprendizaje – de estrategias para el logro de resultados relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, vale resaltar lo que nos dice Pimenta (2006, p. 28) sobre lo experimentado en las prácticas curriculares:

El ejercicio de cualquier oficio es práctico en ese sentido, en la medida en que se trata de “hacer algo” o “acción”. El oficio de profesor es también práctico. Y si el grado tiene por función preparar el futuro profesional para practicar, es adecuado que tenga la preocupación con la práctica. Por no ser posible que el grado asuma el lugar de la práctica profesional (que el alumno ejercerá cuando sea profesional), su alcance será solamente el de posibilitar una noción de la práctica, tomándola como una preocupación

1 Texto original: A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada enquanto realidade social.

sistemática en el currículo del grado. (Traducción nuestra)².

Esta noción de práctica no está de ninguna manera disociada de la teoría. Pimenta (2006) se solidariza con Vera Candau e Isabel Lelis (1983 *apud* PIMENTA, 2006), quienes defienden la visión de unidad entre teoría y práctica en el hacer pedagógico, en que no es posible aislar el campo de acción de cada uno en la praxis. La experiencia de las prácticas, por lo tanto, es también un primer ejercicio práctico de reflexión sobre qué, cómo, para quién y para qué enseñar, lo que según las autoras es el camino para el desarrollo de una praxis creadora³.

En 2008, el gobierno brasileño ha creado una ley importante, la Ley No 11.788, conocida como Lei do Estágio, que regulariza y confiere la importancia de esta actividad no solo por su carácter formativo académico, sino por su formación para la ciudadanía y para el trabajo, cuando afirma que las prácticas tienen por objetivo el “[...] aprendizaje de competencias propias de la actividad profesional, y a la contextualización curricular, objetivando el desarrollo del alumno para la vida ciudadana y para el trabajo” (BRASIL, 2008, traducción nuestra)⁴.

Para los profesores que quieren actuar en la Educación Básica en Brasil, se exige la formación en una de las licenciaturas existentes, y en cada una de estas licenciaturas las prácticas están previstas en carácter obligatorio, es decir, forman parte del programa curricular. Hay una expectativa de que las prácticas deban posibilitar la adquisición del hacer profesional, especialmente a la de impartir clases (PIMENTA, 2006). Sin embargo, hay que tener en mente que las prácticas curriculares no son capaces de garantizar esta adquisición, sino que promueven un camino para este desarrollo, que solo podrá ser real en la propia actividad profesional.

Así, las prácticas curriculares se demuestran un importante instrumento de formación docente, y conocer sus limitaciones y capacidades es de fundamental importancia para el estudiante en su ejercicio de comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a partir de eso y del entendimiento de que el saber docente es una construcción constante, es posible reflexionar con más criticidad y conciencia sobre lo que se hace en su integralidad de propósitos. Con estas clarificaciones, se ha podido contribuir para agregar sentido a la experiencia objeto de este relato.

2.1 Las prácticas en la licenciatura de Letras Español

En la licenciatura de Letras Español de la Universidad Federal de Ceará – UFC, en que realizamos nuestra formación docente, las prácticas ocupan un espacio relevante en la matriz curricular. El actual Proyecto Político Pedagógico (PPC) de

2 Texto original: O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de “fazer algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso.

3 Pimenta utiliza el concepto de praxis de Adolfo S. Vázquez (1968), para quien la praxis es una actividad material cuyas finalidades y conocimientos advienen de la actividad teórica, y en cuya unidad teoría-práctica se produce una acción transformadora de la realidad (Pimenta, 2006, p. 89). Así, en la praxis, teoría y práctica son indisolubles.

4 Texto original: [...] aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

esta licenciatura sigue la determinación de la Reglamentación Interna de 2014, en que se define un mínimo de cuatrocientas horas (400h) de actividades relacionadas a las prácticas, es decir, cerca de trece por ciento (13%) de la carga horaria exigida para la obtención del diploma del grado.

Los alumnos de Letras Español Nocturno en la UFC tienen previsto el inicio de sus prácticas curriculares a partir del 7º semestre. Son siete los componentes curriculares relacionados, que podemos agrupar en 4 tipos: 1) los de fundamentación teórica, en que los discentes hacen una revisión teórica en el campo didáctico y en la lingüística aplicada; 2) las prácticas de observación, en que los discentes deben observar clases tanto en cursos libres de lengua extranjera como en escuelas de enseñanza fundamental y media; 3) la elaboración y aplicación de materiales didácticos, que consiste en dos momentos, un primero teórico (elaboración) y un segundo teórico-práctico (aplicación); y 4) las prácticas de regencia, en que los discentes deben regir clases en cursos libres y en escuelas de enseñanza fundamental y media. Las regencias se ofertan por último, aunque se pueda cursarlas antes de las demás prácticas.

Estos componentes, de acuerdo con su reglamentación interna, tienen por finalidad garantizar la integración entre teoría y práctica en situaciones reales, que los discentes van a vivenciar en su formación y en su vida profesional. De hecho, esta preparación y estas vivencias se demostraron fundamentales para una comprensión de la aplicación de la teoría en lo real que nos espera para el ejercicio de la docencia. Sin embargo, esta concentración de las prácticas al final del grado, especialmente para alumnos del nocturno, que por lo general trabajan durante el día, es un desafío a superar, dadas las limitaciones de horario y de oferta de español en las escuelas del estado de Ceará.

Para nuestro trabajo, elegimos experiencias que ocurrieron durante el período de regencia en escuelas de enseñanza Fundamental y Media, durante el primer semestre de 2019, por la riqueza de insumos que de ellas pudimos obtener con relación a nuestra formación para la docencia. Pero antes de seguir con el relato, se hace necesario tejer una reflexión sobre lo que consideramos fundamental en nuestro objetivo, que es el papel que el arte puede desempeñar en la educación.

3 ARTE Y EDUCACIÓN SENSIBLE

Nuestro enfoque para realizar las prácticas supervisadas ha sido, desde el inicio, buscar formas de motivar los alumnos para un aprendizaje significativo¹. Así que hicimos hincapié en desarrollar estrategias didácticas que fomentaran la dimensión afectiva y que nos permitieran impartir las clases de forma lúdica y con contenidos relevantes. El trabajo con textos del ámbito artístico fue el camino que seguimos para concretar nuestros objetivos, por el potencial educativo de este tipo de material, cuya esencia se muestra, a una vez, mental y emocional, y sobre el cual buscamos argumentar a continuación.

La definición de arte, o de las manifestaciones que se pueden considerar artísticas, no cabe en un párrafo; diversos estetas, tales como Platón, Tomás de Aquino y Baumgarten, a lo largo de la historia, han perseguido filosóficamente esta definición en diferentes momentos. Mientras la concepción clásica del arte la comprende como la expresión técnica de una forma espiritual o la manifestación en búsqueda de un ideal, la concepción moderna se conecta a las nociones de

1 Cf. MOREIRA, 2011.

genialidad individual, a los sentimientos y a la fantasía, con la invención de reglas inéditas (ECO, 2016, p. 125). En la contemporaneidad, esta búsqueda gana matices múltiples delante de un arte que reflexiona sobre sí misma, que se considera una “obra abierta” a todo tipo de interpretaciones (*Ibidem*, p. 124).

Cualquiera que sea la perspectiva filosófica y su tiempo, el arte tiene en su esencia y usos el insumo educativo. Sobre eso, el ilustrado alemán Baumgarten (1993 *apud* VELÁZQUEZ, 2015) nos habla de una educación de los sentidos, es decir, de que la experiencia sensible es fundamental al desarrollo de los seres humanos; en otras palabras, que la estética es un instrumento esencial para la educación. Sobre esta creencia, nos dice Velázquez (2015, p. 65) en sus reflexiones sobre el papel de la estética en la educación:

En la construcción de estos escritos me motiva la convicción de que la estética es la base fundamental de la educación y de que el arte puede ser de especial serventía en la preservación y en el desarrollo de nuestras capacidades perceptivas en favor del proceso educativo. (Traducción nuestra)².

El arte sería entonces un instrumento para desarrollar nuestra percepción a través de la experiencia estética, y, por lo tanto, un poderoso instrumento educativo. En la división hecha por Plotino (1924), retomado por Velázquez (2015), las artes que actúan sobre la evolución del individuo – que no son las creadoras de objetos (artesanías etc.) ni las que influyen en la naturaleza (agricultura, medicina etc.) – son precisamente las artes prácticas, o educativas: la música, la poesía, el teatro, la danza. Se tratan de expresiones que no son necesarias a la sobrevivencia física del hombre, sino que alimento del intelecto, del espíritu, de las relaciones humanas, de la fuerza creativa.

Si tomamos el origen etimológico de la palabra *educar*, según el lexicógrafo Guido Gómez de Silva, veremos que ella deriva de la aglutinación del latín *ex*, que significa fuera, con el indo-europeo *duk-a*, que significa conducir. De esta manera, *educar* quiere decir “conducir para fuera” (VELÁZQUEZ, 2015, p. 74), y si por lo tanto la tomamos por su premisa conceptual, la educación debería ultrapasar la visión instrumental en que se encuentra involucrada en estos tiempos de productividad y de resultados económicos. Así que:

El arte, excepto aquella que autotélicamente es arte porque un individuo dice que lo es, ofrece adquisición práctica de competencias canalizadoras de libido a la vivencia de experiencias formadoras, experiencias que expanden la conciencia subjetiva a la interacción efectiva con el mundo objetivo. El verdadero arte es educación. (VELÁZQUEZ, 2015, p. 104, traducción nuestra, negrita nuestra)³.

Aún según el autor, la casi totalidad del pensamiento contemporáneo, formal o informal, espera de la educación una adaptación de los individuos al mercado de trabajo. Sin embargo, en un mercado nada estático, los conocimientos

2 Texto original: Motiva-me na construção destes escritos a convicção de que a estética é a base fundamental da educação e de que a arte pode ser de especial serventia na preservação e no desenvolvimento de nossas capacidades perceptivas em prol do processo educativo.

3 Texto original: A arte, exceto aquela que autotelicamente é arte porque um indivíduo diz que é, oferece aquisição prática de competências canalizadoras de libido à vivência de experiências formadoras, experiências que expandem a consciência subjetiva à interação efetiva com o mundo objetivo. A verdadeira arte é educação.

auto-referenciados muy rápido se quedan obsoletos. Educadores muchas veces pueden no comprender la ausencia de motivación o la falta de interés de los alumnos, de todas clases sociales, en la escuela. Sobre eso, nos aclara Velázquez (2015, p. 236) que “[...] no podemos esperar entusiasmo y reverencia por parte de los jóvenes delante de un supuesto conocimiento pronto y acabado” (Traducción nuestra)⁴.

Para Ferreira (2011), estos problemas encontrarían solución si los profesores desarrollaran prácticas educativas direccionadas para el arte y para el lúdico. Read (1986), a su vez, denuncia la negligencia con la actividad mental autónoma en la educación y considera el arte como algo indisociable del trayecto educativo, por desarrollar una función que es formativa de una civilización. Hay, por lo tanto, que resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el camino propuesto es el de la educación sensible:

Recibir conocimientos sobre el mundo nos hace sus observadores ajenos, vuelve el mundo en alguna cosa que deberíamos asimilar. Saber que uno es mundo instiga a la búsqueda por sí, y buscar por sí es descubrir el mundo. Bajo el amparo de la actitud estética no hay verdades acabadas, sino constantes descubiertas, y es por eso que los más jóvenes reverencian a quien tiene más tiempo descubriendo; no porque descubrió más, sino porque continua a descubrir con ellos. [...] La educación es sensible, y el mundo existe para sentirse, la clave es la actitud por una redescubierta de la educación sensible. (VELÁZQUEZ, 2015, p. 255, traducción nuestra)⁵.

Así, el carácter sensible del arte, en lo que dice respecto a su capacidad de despertar sentimientos, intuiciones, percepciones e interacciones entre lo interno y lo externo, nos abre un gran espectro de posibilidades con relación a su dimensión educativa y, por consiguiente, su utilización en las estrategias de enseñanza. Específicamente con relación a las lenguas extranjeras, las investigaciones realizadas en el campo de las teorías de adquisición de segunda lengua (ASL) traen cada vez más datos que ponen el aprendizaje – y su relación con el entorno – en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta nueva comprensión, el arte parece encontrar terreno fructífero, puesto que la experiencia sensible que ella proporciona es capaz de alcanzar y actuar en la totalidad de estas relaciones.

3.1 Estrategias de enseñanza y la afectividad

Dentro de una perspectiva que considera la educación integral del individuo, es decir, *aprender a conocer, aprender a vivir, aprender a hacer y aprender a ser*, conforme las cuatro premisas apuntadas por la UNESCO como ejes estructurales de la educación (BRASIL, 2000, p. 13), la experiencia sensible proporcionada por las diversas formas de arte se añade a la afectividad, que se difunde en muchos de los rincones del proceso educativo. En verdad, el proceso

4 Texto original: [...] não podemos esperar entusiasmo e reverência por parte dos jovens perante um suposto conhecimento pronto e acabado.

5 Texto original: Receber conhecimentos sobre o mundo faz-nos seus observadores alheios, torna o mundo alguma coisa que deveríamos assimilar. Saber que você é mundo instiga a procura por si e procurar por si é descobrir o mundo. Sob amparo da atitude estética não há verdades acabadas, mas constantes descobertas e é por isso que os mais jovens reverenciam a quem tem mais tempo descobrindo; não porque descobriu mais, se não porque continua a descobrir com eles. A educação é sensível, e o mundo existe para ser sentido, a chave é a atitude por uma redescoberta da educação sensível.

educativo es un inmenso universo en que caben siempre buenas acciones y aportes, y que no se puede limitar a conocimientos apartados de la vida y de la experiencia humana.

El arte, en la educación, puede desempeñar una serie de papeles, entre ellos generar una mejora en la autoestima de los estudiantes, por su capacidad de permitir la comunicación a través de la expresión de los sentimientos, es decir, el arte permite combinar placer y aprendizaje, lo que incluye además el desarrollo de una conciencia estética y de una capacidad crítica: el arte intermedia las relaciones con nuestros conflictos internos (FERREIRA, 2011).

Ya en lo que concierne a la importancia de la dimensión afectiva para el proceso de aprendizaje, señalamos que en el informe para las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media de Brasil, de 01/06/1998, se defiende una estética de la sensibilidad, para sustituir la estética de la repetición y estandarización que se estableció en la era de las revoluciones industriales. En esta estética, estarían estimulados la creatividad, el espíritu inventivo, la curiosidad por lo inusitado y la afectividad, como forma de soportar las inquietudes de lo incierto, lo imprevisible y lo diferente. Además, afirma el documento que:

Así entendida, la estética de la sensibilidad es un sustrato indispensable para una pedagogía que se quiere brasileña, portadora de la riqueza de colores, sonidos y sabores de este País, abierta a la diversidad de nuestros alumnos y profesores, pero que no abdica de la responsabilidad de constituir ciudadanía para un mundo que se globaliza, y de dar significado universal a los contenidos del aprendizaje. (BRASIL, 2000, p. 63, traducción nuestra)⁶.

Dado la importancia de la afectividad en la construcción de conocimientos, para el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2) no podría ser diferente. Muchos investigadores en el campo de la lingüística aplicada han desarrollado, especialmente a partir de los años 1960, estudios en que la atención “se ha desplazado del proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994, p. 15), es decir, que las investigaciones ahora ponen su atención con más fuerza en los aprendices.

Una de las más influyentes teorías es la propuesta por Krashen (1982), que se basa en cinco hipótesis: la Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje, la Hipótesis del Orden Natural, la Hipótesis de la Monitorización, la Hipótesis del Input y, por fin, la Hipótesis del Filtro Afectivo⁷. En este trabajo, ponemos relieve en la quinta hipótesis, del filtro afectivo, en la cual el autor defiende que “hay distintos factores afectivos, entre los que se incluyen la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, que afectan, aunque no sean la causa, a la ASL”. Así que, en esta última hipótesis, entendemos que un bajo filtro afectivo, es decir, buenos niveles de motivación y de autoconfianza sumados a una disminución de la ansiedad, proporcionan una mejor absorción de los inputs, y, por lo tanto, una mejor adquisición de una L2.

6 Texto original: Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

7 Para una profundización de las otras hipótesis, ver: KRASHEN, 1982, y LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994, p. 220-231.

Krashen es uno de los primeros estudiosos a poner la dimensión afectiva bajo investigación en el campo de la lingüística, al considerar que esta dimensión influye directamente en los procesos de adquisición-aprendizaje de una lengua. Para él, el filtro afectivo y la capacidad innata para la gramática (la Gramática Universal de Chomsky) son los dos principales aspectos que actúan en la adquisición-aprendizaje de una lengua. Asimismo, si consideramos, en una perspectiva más amplia, los efectos emocionales positivos y negativos que una auto-monitorización puede eventualmente generar, podemos inferir que tales efectos vengan a influir directamente en el propio filtro afectivo.

La teoría de Krashen ha recibido críticas por no conseguir responder a muchas preguntas con relación a la ausencia de especificidad de las variables afectivas y por no especificar en cuál grado ellas influyen para elevar el filtro. No obstante, sus ideas han ampliado la percepción acerca del proceso de adquisición de una lengua extranjera, influenciando una serie de estudios posteriores en el campo de la ASL.

Establecemos una relación de los filtros afectivos de Krashen con la Teoría de defensa de la faz (traducción del término inglés *face*), de Goffman (1980). En esta teoría, el autor postula que el sujeto, en sus relaciones sociales, usualmente actúa en un patrón de actos verbales o no verbales, que expresa su visión y que le permite evaluarse por los otros y por sí mismo. Es decir, construye una faz que refleja exactamente cómo él desea que lo vea el otro:

El término *face* se puede definir como el valor social positivo que una persona efectivamente reclama para sí misma a través de lo que los otros presumen ser la línea por ella tomada durante un contacto específico. Faz es una imagen del self delineada en términos de atributos sociales aprobados [...] (GOFFMAN, 1980, p. 76-77, traducción nuestra)⁸

Para eso, el sujeto actúa socialmente de manera a mantener o superar positivamente esta faz, y nunca empeorarla, su faz recibe una investidura energética en la que los sentimientos quedan conectados a ella. Este esfuerzo constante de sustentación de la faz funciona como una protección social, por el miedo de una evaluación negativa por parte del grupo social en que uno se inserta. Si hacemos una relación con los factores afectivos apuntados por Krashen (1982), podemos decir que la manutención de la faz implica una motivación de mejorarla, así como un mecanismo de protección o alimentación de la autoconfianza, además de un proceso generador de ansiedad, aspectos estos que se manifiestan de acuerdo con las expectativas del aprendiz con relación a su faz. Pensando en una clase de lenguas extranjeras, podemos suponer que las amenazas u oportunidades en la elaboración de la faz suben o bajan los filtros afectivos, influyendo directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Read (1986), en su postulado por una educación por el arte, entiende que el arte es también un elemento de desarrollo de los aspectos emocionales del sujeto en formación. El autor destaca las consideraciones del educador A. L. Stone⁹ sobre la utilización del arte en su propia escuela: “La expresión en las artes propicia no

8 Texto original: O termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados [...].

9 A. L. Stone escribió el libreto *Story of a School*, publicado por el Ministerio de la Educación de Londres, en 1949.

solo un abordaje natural de temas académicos, sino que también una base mayor de confianza para enfrentar las dificultades de las relaciones sociales” (p. 79)¹⁰. De esta manera, la utilización de insumos artísticos en clase serviría para bajar el filtro afectivo, en la medida en que se establece una dinámica de relaciones sociales más integrativa y menos inquisitiva, con menos amenazas a la faz.

También Vygotsky (2008), ya en los inicios del siglo XX, elabora un pensamiento, aunque no haya podido profundizarlo empíricamente, sobre el papel de la afectividad en el aprendizaje. Para el autor, las dimensiones cognitiva y afectiva del funcionamiento psicológico no deben ser tratadas en separado, puesto que afecto e intelecto están en constante inter-relación y bajo influencias mutuas de uno sobre el otro en el proceso de comprensión del mundo.

Si el significado se construye a partir de experiencias afectivas en la relación del individuo con el mundo, el arte, nos parece, en su carácter individual y social, externalizador de pensamientos y sentimientos, es un conductor “vocacionado” de un proceso de enseñanza-aprendizaje que considera la integralidad del aprendiente.

Vale, por fin, resaltar que consideramos estos planteamientos teóricos en nuestra praxis, particularmente, en el desarrollo de las actividades para fomentar la interacción de los alumnos entre ellos y con el contenido estudiado a partir de los materiales elegidos: como ya mencionado, una canción y una crónica poética. Pasemos al relato de nuestra experiencia como profesora pasante de español en la enseñanza media.

4 RELATO: DOS EXPERIENCIAS NO COINCIDENTES

De manera global, la experiencia de las prácticas de enseñanza en escuelas de Enseñanza Media ha sido muy desafiadora. ¿Cómo y por qué enseñar español para alumnos de la red pública, en clases de 50 minutos que ocurren una sola vez por semana? ¿Cómo establecer una estrategia que pudiera albergar la diversidad de realidades y variantes internas y externas presentes y manifestadas de forma única en cada aula? Estas son algunas interrogaciones que nos consumen en la inminencia del enfrentamiento de un aula. Afortunadamente, las experiencias aquí relatadas, han sido significativas motivadoras para una actuación de forma responsable y consciente como futura educadora.

4.1 Una clase sentipensante

Las dos experiencias que elegimos para el relato se desarrollaron en la Escuela de Enseñanza Fundamental y Media - EEFM Virgílio Távora Promorar, ubicada en una región periférica de la ciudad de Fortaleza, en el barrio Jardim das Oliveiras, durante nuestras prácticas, realizadas en el primer semestre de 2019.

Durante este período, tuvimos contacto con muchos alumnos, más precisamente, seis clases en que impartíamos las lecciones a los martes y miércoles por la mañana. Sin embargo, dos experiencias despertaron nuestra atención con relación al papel del docente como educador. Las dos, no coincidentemente, ocurrieron en la misma clase, el 2º B, los martes, en el primer horario de la mañana,

¹⁰ Texto original: A expressão nas artes propicia não apenas uma abordagem natural de temas acadêmicos, mas também uma base de maior confiança para enfrentar as dificuldades das relações sociais.

de 7h10 a las 8h00, formada por 41 alumnos, entre 15 y 16 años. Teníamos una realidad limitadora sobre la enseñanza del idioma español: un público expresivamente grande para una clase de idiomas, que por su vez ocurría solamente una vez por semana, en el primer horario del día; además, con una diversidad compleja de factores internos y externos que no se pueden medir en el poco espacio de tiempo dado en las prácticas y que, sin embargo, influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En favor, teníamos un dato muy relevante: el profesor supervisor ejercía, precisamente en aquella clase, la función de profesor director de clase, función esta creada a partir de 2008, por un proyecto de la Secretaría de Educación del Estado de Ceará - SEDUC. El referido proyecto propone que:

[...] el profesor, aparte su área de conocimiento, se responsabilice por una clase específica, tocándole conocer a los estudiantes individualmente, para atenderlos en sus necesidades. Además, son competencias del profesor director de clase (PDT) la mediación de las relaciones entre su clase y los demás segmentos de la comunidad escolar, así como el trabajo de formación ciudadana y el desarrollo de competencias socioemocionales, junto a los estudiantes. (SEDUC, 2019, traducción nuestra)¹.

Había, por lo tanto, una relación afectiva construida cotidianamente entre el profesor supervisor y los alumnos, hecho que, a nuestro entender, cambiaba sobremanera el desempeño de las clases en el 2º B, si consideramos, en comparación, lo percibido en las otras clases en que estuvimos presentes durante las prácticas supervisadas.

Esta construcción afectiva en el salón de clase, según Zabala (2000) es indispensable para que haya un clima que favorezca el aprendizaje, en la medida en que es capaz de establecer relaciones en que predominen la aceptación, la confianza, el respeto mutuo y la sinceridad. En la enseñanza de una lengua extranjera, esta misión es aún más relevante, considerando que:

Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 13)

Así, este entorno seguro acaba por conferir a los alumnos la oportunidad de participar sin miedo de equivocarse, estableciendo interacciones que incluso generen sentimientos de seguridad entre ellos, lo que, consecuentemente, fortalece la autoestima de la clase. Esta configuración, por lo tanto, nos ofrecía, de entrada, bajos filtros afectivos.

4.2 Para empezar, una canción

Antes de empezar nuestras prácticas, tuvimos una reunión de

1 Texto original: [...] o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes.

planificación con el profesor supervisor, en la que se estableció la sistemática de desarrollo y aprobación de los planes de clase, que también necesitaban la evaluación del profesor orientador en la universidad. Ese proceso funcionó de manera clara, ordenada, harmónica e integrada en todo el periodo, con diálogos constantes con el profesor supervisor. En adición, se nos presentó el material didáctico adoptado en la escuela para la Enseñanza Media, el manual *Cercanía Joven*, y los contenidos previstos para el periodo de nuestras prácticas. Un dato importante es que, en la aquella escuela, y de manera general en las escuelas públicas brasileñas, el profesor tiene cierta autonomía para trabajar materiales didácticos complementares, siempre que se siga el contenido programático definido y en conformidad con los PCN.

Basado en esta apertura para trabajar otros materiales didácticos, elaboramos nuestro primer plan de clase para el 2º B, que consistía en revisar un contenido gramatical – los pronombres demostrativos – a través de la canción **Robarte un beso**, de 2017, compuesta e interpretada por los cantantes colombianos Carlos Vives y Sebastián Yatra.

Nuestra intención en trabajar precisamente este género estaba fundamentada en algunos puntos: 1) era nuestro primer contacto con aquellos alumnos, así que se hacía necesario establecer una relación de confianza y afectividad que, creíamos, sería facilitada por el poder aglutinador y universal de una canción; 2) ya sabíamos por el profesor supervisor que a los alumnos les encantaba trabajar canciones en español; y 3) sería una experiencia menos tensionada tanto para los alumnos como para el profesor pasante. De esta manera, se pretendía alcanzar un mejor nivel de comprensión de los inputs con esta estrategia de bajar los filtros afectivos – la motivación, la autoconfianza y la ansiedad – a través de una experiencia estética con elementos que permitieran explorar razón y emoción.

La elección de la canción, se debió, a su vez, por su letra de fácil comprensión, con una temática universal – el amor romántico – y con un ritmo bastante popularizado entre los jóvenes – el pop (en este caso con elementos típicos de la música colombiana). Como afirman Arnold y Brown (2000, p. 4), “Cuando tratamos la dimensión de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras”.

Iniciamos esta clase naturalmente con nuestra presentación como profesora pasante, seguida de un precalentamiento compuesto de algunas preguntas sobre la canción y los cantantes. A continuación, hicimos la distribución de la letra y explicamos lo que iban a hacer: leerla e intentar indicar en los huecos existentes el pronombre demostrativo adecuado que faltaba. Pero, antes de empezar la lectura colectiva de la canción, pusimos los pronombres demostrativos en la pizarra y realizamos un breve repaso, solo en carácter de rememoración.

Luego empezamos a leer la letra de la canción, y, mientras lo hacíamos, aclarábamos las dudas de comprensión y léxico. Palabras como **alas y vallenato** eran para ellos desconocidas. Esta última despertó la curiosidad de los alumnos, ocasión en que les explicamos tratarse el vallenato de un género musical típico del Caribe colombiano.

También hicimos algunas preguntas sobre el sentido de ciertas expresiones que, en nuestro entender, exigirían de los alumnos una capacidad de interpretación textual más atenta. Por ejemplo, para identificar el sentido de las metáforas presentes en los versos “Déjame robarte un beso que me llegue hasta el alma” y “Sé que sientes mariposas”, o para comprender la comparación hecha entre

el valor afectivo de un beso y de un vallenato presente en el verso “Como un vallenato de esos viejos que nos gustaban”. Esta conducción dio a los alumnos la oportunidad de analizar el sentido textual de los versos y, asociado a ello, reflexionar sobre los sentimientos de enamoramiento comunes a todos, mientras se familiarizaban con la lengua española y la cultura hispanohablante.

Después de este análisis previo de la canción, pudimos escucharla. Tras la primera audición, pudimos percatarnos de algunas reacciones: “¡Yo pensaba que era una música triste!”, “Hay una parte muy rápida, no he entendido nada” y “Me gustó la canción, ¿puedo bailar?”. Tales afirmaciones nos dan elementos para realizar algunas inferencias sobre qué significan en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera. La primera es que los alumnos, de forma general, estaban interesados y atentos. La segunda es que el contacto con la sonoridad despertó en ellos otra interpretación de la canción, que en verdad no era triste. La tercera es que los alumnos demostraron estar muy cómodos en manifestar sus deseos y pensamientos. Es decir, identificamos un clima con bajos niveles de ansiedad y buena participación/motivación.

Reproducimos la canción dos veces más, de forma pausada, para que los alumnos identificaran los demostrativos, y enseguida pasamos a la corrección colectiva, indicando aquellos pronombres que faltaban. En esta actividad, la comprensión semántica del texto era indispensable para obtener respuestas sintácticas, y las participaciones que presenciábamos se mostraron un reflejo contundente de esta interconexión: los alumnos no se intimidaron en cuestionar algunas de las respuestas en que, de hecho, había espacio para otras interpretaciones. Por ejemplo, en el fragmento “No puede ser que no he encontrado todavía las palabras / Y en esa noche no dije nada”, algunos no estaban de acuerdo que el cantante hablaba de una noche próxima. En nuestra comprensión, estas reacciones se tratan de un indicador de un buen nivel de autoconfianza, suficiente para hacer contestaciones sin el miedo de cometer errores o amenazar la faz, y de una buena asimilación de los inputs, una vez que los filtros afectivos estaban bajos.

La experiencia de compartir sentimientos y conocimientos de manera colectiva, en una puesta en común, ha proporcionado una serie de aperturas para un aprendizaje curioso y motivado, con libertad y autonomía para expresarse, despertando en los alumnos sobre todo el acercamiento a lengua española, dentro de la lengua y fuera de ella, con la aproximación a la cultura hispanohablante. La música, en sus aspectos literario y melódico, racional y emocional, pudo con efecto activar lo cognitivo y lo afectivo de forma integrada en el proceso de aprendizaje, y más, desarrollar los aspectos socioemocionales de la clase individual y colectivamente.

4.3 La función del arte discutida y vivenciada

La segunda actividad didáctica que elegimos para este relato consistía en trabajar la interpretación textual por medio de la comparación de dos textos que hablaban de un mismo tema, pero vestidos en géneros completamente distintos. El primer texto se trataba de una crónica del escritor uruguayo Eduardo Galeano, intitulada **La función del arte/1**; el segundo texto, de la experta en arte Sara Lasso, presentaba un contenido informativo/explicativo sobre las diversas funciones del arte, cuyo título era **¿Cuál es la función del arte y para qué sirve?**.

Pero antes de empezar nuestra narrativa sobre el desarrollo de esta actividad, cabe hacer algunas consideraciones sobre el primer texto y la obra en que

se inserta. De acuerdo con González (1998, p. 100), los escritos de Galeano tienen un discurso original y novedoso que ocupa un lugar fronterizo entre los géneros tradicionales. El texto objeto de nuestro análisis es tal vez un testimonio ficcionalizado, que vamos a considerar como una crónica, por exponer probablemente una situación real basada en memorias; pero, si podemos llamarla así, una crónica poética², con características más cercanas a la emoción subjetiva de la poesía que a la razón periodística, que refleja lo que comprende González (1998) sobre la obra de Galeano: un discurso literario con “una concepción del arte como instrumento capaz de transformar la realidad” (p. 101), “como iluminación y alumbramiento de la realidad” (p. 107).

Teníamos, entonces, un texto de cuño literario, que reflexionaba sobre la función del arte en una dimensión poética, y otro de cuño informativo/explicativo, que lo hacía en una dimensión social/intelectual.

Iniciamos la clase con un precalentamiento que se mostró bastante oportuno. Preguntamos a los alumnos si ellos conocían las obras de Eduardo Galeano, y recibimos, como esperado, una negativa generalizada. En la secuencia, hablamos sobre la especificidad de su obra: un periodismo y una escritura comprometidos política, intelectual y emocionalmente con las cuestiones de los pueblos latinoamericanos. Para ilustrar esta producción, llevamos a la clase algunos libros del escritor – entre ellos **El libro de los abrazos**, **Las venas abiertas de Latinoamérica**, **Los hijos de los días** y **Vagamundo** –, para que así los alumnos pudieran efectivamente materializar el contacto con la obra literaria del autor. Creíamos con eso despertar el interés por la lectura y por el texto que íbamos a trabajar, ofreciendo desde luego una idea de la crónica a partir de su autor.

Los libros circularon por el salón, y muchos estudiantes explicitaron curiosidad sobre los asuntos; en este contacto, pudimos vivenciar la alegría de ver estudiantes de una escuela pública, en un barrio periférico, interesados y motivados a leer libros directamente en lengua española, que de buen grado les ofrecimos en modo de préstamo.

Pasado este momento de alumbramiento por las obras de Galeano, en el cual definitivamente bajamos los filtros afectivos, empezamos la lectura de **La función del arte/1**. La clase se encontraba en notable estado de concentración. Por primero leímos aquel corto texto por completo, sin pausas. A continuación, hicimos una nueva lectura, ahora pausada, haciendo apuntes a cada frase. Buscamos seguir lo que orientan Bolaños y González (2014, p. 228):

Generar el conocimiento a través del contacto directo con la obra literaria es la clave del éxito, o sea, movilizar un lenguaje dinámico en el que el ritmo, el tono, el gesto, el movimiento apoyen la comprensión, en una integración de lo cognoscitivo, lo afectivo y lo psicomotor. Es tarea del profesor abrir el texto a significaciones no estereotipadas, desacralizándolo con la intervención creadora y productiva del alumno, que hurga, juega, se apropia, y transforma el texto en detonante de su actividad creadora.

Los alumnos surgieron con las dudas de léxico, comunes en todas las clases. Palabras como **sur**, **médanos**, **cumbre**, no formaban parte de sus repertorios en lengua española. Buscamos estimularlos con algunas preguntas:

2 La elección de la terminología crónica poética para caracterizar el mencionado texto se dio por el hecho de que no hay un consenso entre los críticos literarios sobre la división de los tipos de crónica, asimismo no hemos encontrado una clasificación precisa para los fragmentos que componen el *Libro de los abrazos*, de Galeano.

¿Cuál es la historia del texto? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué sienten y por qué? ¿Cómo podemos explicar el título? Este conjunto de indagaciones suscitó una provechosa discusión, con la participación de un buen número de alumnos, y en la que fue posible, una vez más, desarrollar una experiencia estética tal que, nos pareció, el sentimiento alimentaba el pensamiento y viceversa.

Esta crónica poética, aunque corta y sencilla, sugiere diversos temas: la paternidad, el afecto, el encantamiento por la naturaleza, los desplazamientos, quizá la ausencia de una madre, la existencia, entre otros. Obviamente no tenemos elementos para determinar en cuál medida estos temas, u otros, tocaron a cada estudiante, pero podemos quizá imaginar, para mencionar solo un ejemplo, cómo habrá sido para jóvenes moradores del litoral *fortalezense* mensurar qué es no conocer el mar y mirarlo por primera vez. Hay muchas posibilidades de sentipensamiento con relación a esta crónica de Galeano, y la conversación que, entendemos, se dio entre razón y emoción, contribuyó significativamente para una comprensión del contenido integrada a las realidades social y existencial de los estudiantes, y, en consecuencia, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Logramos, a fin de cuentas, no solo trabajar interpretación de texto, sino que un involucramiento socioafectivo y reflexivo teniendo como mote cuestiones alrededor del arte.

El texto siguiente, **¿Cuál es la función del arte y para qué sirve?**, de Sara Lasso, enumera diez funciones para el arte en la sociedad: función mágico-religiosa, función estética, función ideológica, función conmemorativa y de promoción, función pedagógica, función de registro, análisis y expansión de la realidad, función modeladora de la sensibilidad, función ornamental, función mercantil y función de discriminador social.

Habiendo vivenciado la experiencia anterior con Galeano, en esta los alumnos estaban calentados en el tema, y a la medida en que pasábamos por cada función del arte, nuevas interacciones discursivas se abrían entre ellos. Entre los cuestionamientos, el supuesto carácter informativo del texto, ya que se podía identificar una crítica social en el último punto, “función de discriminador social”.

Atribuimos la relevante participación de la clase al hecho de ser el arte una temática abierta, amplia, que por sí misma es una expresión primordial del espíritu humano, y sobre la cual todos nos sentimos aptos a discutir, porque ella tiene que ver con nuestro entorno y nuestras formas de sentir el mundo. Así que logramos alcanzar a través de estos materiales una motivación intrínseca³, el desarrollo de la autoconfianza y un nivel de ansiedad propicio al debate. Notemos que en todo el itinerario de la actividad no hubo una imposición de aprendizaje hacia la lengua española; este proceso se dio de forma guiada, pero en un contexto múltiple en que lengua, cultura y sociedad no presentan fronteras.

El análisis de los dos textos, explorando sus capacidades de alcanzar las dimensiones cognitiva y afectiva, resultó en un éxito inesperado, el cual se hizo notable en las respuestas de los alumnos sobre las diferencias identificadas con relación a la estructura, objetivos, estilo, lenguaje, entre otros, de cada texto.

Ya al final de la clase, recibimos una excelente valoración del profesor supervisor, y dos alumnas aceptaron nuestra oferta inicial de préstamo de los libros presentados: una de ellas se quedó con **El libro de los abrazos**, y la otra con **Las venas abiertas de Latinoamérica**. Sobre este último, nos preguntó la alumna: “¿Soy capaz de leerlo en español, profesora?” No dudamos absolutamente de su

3 Cf. ARNOLD; BROWN, 2000.

capacidad.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En la obra **El libro de los abrazos**, Eduardo Galeano nos presenta, en una de las cortas crónicas que le dan forma, intitulada **Celebración de las bodas de la razón y el corazón**, el neologismo *sentipensante*, que sería la unión sagrada entre razón y corazón, descuartizada en las instituciones de enseñanza. El término, inventado por pescadores de la costa colombiana, “sabios doctores de Ética y Moral”, sirve para definir, entonces, “al lenguaje que dice la verdad” (2011, p. 107). En Brasil, una infinidad de educadores reclama este abordaje total, o verdadero, del sujeto en sus procesos de aprendizaje en las escuelas, porque la precarización de la educación ocasionada por el mercado, denunciada no solo por Velázquez (2015), es una realidad aún presente en nuestro país, aunque hayan cambios significativos a partir de los inicios de este siglo, con directrices educacionales que por lo menos en teoría defienden un sistema educativo insertado en un contexto brasileño y global. Pero ¿cómo seguirlas, especialmente en escuelas públicas, delante de una compleja realidad y lejos de un ambiente ideal?

El educador Rubem Alves fue un gran defensor de la afectividad en la educación. En su artículo **A arte de produzir fome** (en español, El arte de producir hambre)¹, el autor destaca que “Toda experiencia de aprendizaje se inicia con una experiencia afectiva. Es el hambre lo que pone en funcionamiento nuestra máquina de pensar. Hambre es afecto. [...] La cabeza no piensa lo que el corazón no pide” (Traducción nuestra)².

La experiencia en las prácticas de regencia en la Enseñanza Media, junto a un aporte teórico que pasa por la psicología, la lingüística, la sociología y la pedagogía, nos ha desvelado que, si acaso se puede disociar razón y emoción, asociarlas – o no disociarlas – es de fundamental importancia en las estrategias de educación de una lengua extranjera.

El énfasis en una enseñanza direccionada a obtener resultados y productividad aislados de un propósito más amplio, con evaluaciones limitadas a buenas notas o a la satisfacción del profesor, según Arnold y Brown (2000, p. 19), fomenta solamente la motivación extrínseca³. En la enseñanza de un idioma extranjero, y en verdad esto sirve para la educación como un todo, se hace necesario desarrollar formas intrínsecas de motivación, para que se logre la competencia en la lengua meta por motivos, diría Galeano, verdaderos, y que despierten, diría Alves, hambre por conocimiento. Además, la motivación intrínseca, por si sola, genera autonomía, que acaba por resultar en recompensas extrínsecas, como buenas notas, aprobación del profesor, etc.

La cabeza no piensa lo que el corazón no pide. Al fin, ¿cómo transformar en hambre el aprendizaje del español como lengua extranjera en la realidad brasileña? En nuestra experiencia de prácticas de enseñanza, vivenciamos momentos aclaradores sobre el itinerario formativo del docente, y encontramos en los materiales artísticos presentados una vía especial y vocacionada hacia la

1 Disponible en: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>.

2 Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. [...] A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede (Artículo “A arte de produzir fome”, publicado en el periódico Folha de S.Paulo, em 29 de octubre de 2002. Disponible en: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>>.

3 Cf. ARNOLD; BROWN, 2000.

adquisición de una lengua extranjera, y más, hacia la formación integral del alumnado como ciudadanos.

REFERENCIAS

ARNOLD, Jane; BROWN, Douglas. Mapa del terreno. *In* **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

BOLAÑOS, Aimée González; GONZÁLEZ, Elena Palmero. Literatura y lengua en diálogo. *In*: **Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional**, n. 11, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Projeto de indicação nº 73/18, de 21 de junho de 2018**. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2018/pi73_18.htm>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2016.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 6. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

GOFFMAN, Ervin. A elaboração da face. *In*: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980, p. 76-114.

GONZÁLEZ, José Ramón. La estrategia del fragmento. El libro de los abrazos de Eduardo Galeano. *In*: **Castilla: estudios de literatura**, 1998, n. 23, p. 99-108. Ediciones Universidad de Valladolid. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/136251.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FERREIRA, Aurora. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. University of Southern California: 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Trad. Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos, 1994.

LASSO, Sara. **¿Cuál es la función del arte y para qué sirve?**. Disponível em: <<https://www.aboutespanol.com/cual-es-la-funcion-del-arte-y-para-que-sirve-180294>>. Acesso em: 20 set. 2019.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**. V1(3), p. 25-46, 2011. Disponível em: <https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf>. Acesso em: 12 de. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

READ, Herbert. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

SEDUC. **Projeto Professor Diretor de Turma**. 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

UFC. **Regulamentação do estágio curricular supervisionado obrigatório dos cursos de Letras Espanhol e Inglês do turno noturno da UFC**. Fortaleza, 2014.

_____. **Projeto pedagógico de curso de licenciatura em língua espanhola e suas literaturas**. Fortaleza, 2018.

VELÁZQUEZ, Carlos. **Mas afinal, o que é estética?** Por uma redescoberta da educação sensível. Lisboa: Chiado Editora, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LA PASANTÍA DE ENSEÑANZA COMO PRIMERA PRÁCTICA DOCENTE: REFLEXIONES, DESCUBRIMIENTOS Y SUPERACIÓN

Ismael da Costa CAMPOS (UFC)*
Beatriz Furtado Alencar LIMA (UFC)**

RESUMEN

Traemos en este trabajo una reflexión sobre la pasantía de enseñanza en la carrera de formación de profesores, con sus desdoblamientos de abordaje en puntos como: la significación de la pasantía para los profesores en formación, el papel del profesor guía en la construcción de la identidad docente, la formación de profesores en la universidad, dificultades encontradas en la pasantía y en la formación académica. Múltiples miradas sobre aspectos involucrados en la formación de profesores, y que reflejan en el desempeño del académico cuando él se pone en campo. Este trabajo es una adaptación de la monografía de conclusión de curso del autor, nombrada Reflexiones sobre la pasantía de enseñanza: una mirada hacia adentro, la cual está disponible para consulta en el repositorio institucional de la UFC. Proponemos, pues, promover amplia reflexión y concientización sobre ese inicio de la práctica de la enseñanza, además de sumergirnos en el interior del pasante, discutiendo sus pensamientos y perspectivas con respeto a la pasantía y a la carrera de profesor. Para atender a las propuestas de este trabajo, recurrimos a las experiencias obtenidas por los estudiantes durante la pasantía de enseñanza, además del imprescindible aporte teórico consultado, con las contribuciones de Libâneo (2004), Lima (2001), Pimenta (2012), Pereira y Nascimento (2015), que nos ayudaron con significativas definiciones y reflexiones con respecto a la pasantía como práctica de enseñanza, la labor docente, y otros aspectos relacionados a la educación. Esperamos, con las reflexiones realizadas, que los estudiantes de los cursos de formación de profesores estén más conscientes sobre la función de esa iniciación a la enseñanza. También, que puedan reflexionar sobre su propia práctica docente, comprendiendo el significado de lo que representa ser un profesor, y así, puedan estar más seguros en la misión de promover la enseñanza cuando les toque la vez.

Palabras-clave: Pasantía. Práctica de enseñanza. Formación de profesores. Actividad docente.

RESUMO

Trazemos neste trabalho uma reflexão sobre o estágio de ensino nos cursos de formação de professores, com seus desdobramentos de abordagem em pontos como: a significação do estágio para os professores em formação, o papel do orientador na construção da identidade docente, a formação de professores na universidade, dificuldades encontradas no estágio e na formação acadêmica. Múltiplos olhares sobre aspectos envolvidos na formação de professores, e que

* Licenciado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará. ismaelcampos007@yahoo.com.br

** Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará. Doutorado concluído no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC) beatrizalencar@ufc.br

refletem no desempenho do acadêmico é posto em campo. Este trabalho é uma adaptação da monografia de conclusão de curso do autor, chamada Reflexiones sobre la pasantía de enseñanza: una mirada hacia adentro, a qual está disponível para consulta no repositório institucional da UFC. Propomos, então, promover ampla reflexão e conscientização sobre esse início da prática do ensino, além de submergirmos no interior do estagiário, discutindo seus pensamentos e perspectivas a respeito do estágio e à carreira de professor. Para atender às propostas deste trabalho, recorreremos às experiências obtidas pelos estudantes durante o estágio de ensino, além do imprescindível aporte teórico consultado, com as contribuições de Libâneo (2004), Lima (2001), Pimenta (2012), Pereira e Nascimento (2015), que nos auxiliaram com significativas definições e reflexões a respeito do estágio como prática de ensino, o labor docente, e outros aspectos relacionados à educação. Esperamos, com as reflexões realizadas, que os estudantes dos cursos de formação de professores estejam mais conscientes sobre a função dessa iniciação ao ensino. Também, que possam refletir sobre sua própria prática docente, compreendendo o significado do que representa ser um professor, e assim, possam estar mais seguros na missão de promover o ensino quando chegar sua hora.

Palavras-chave: Estágio. Prática de ensino. Formação de professores. Atividade docente.

Fecha de sumisión: 14/07/2020

Fecha de Aprobación: 14/07/2020

1 INTRODUCCIÓN

Los cursos universitarios de licenciaturas son cursos creados para la formación de profesores. En estos cursos los académicos estudian y reciben toda la información básica necesaria para la enseñanza en su área de estudio. Específicamente en el curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Ceará (UFC), se estudia el básico de las ciencias de la pedagogía, de la lingüística, de las leyes y reglamentación de la educación, de la gramática y la literatura española e hispanoamericana, entre otras asignaturas necesarias para la formación de profesores.

El preparo que recibe el estudiante, en la universidad, conlleva a que, cuando llegue el momento de la pasantía, el alumno sea capaz de ejecutar satisfactoriamente el ejercicio de la enseñanza. Algo que se observa, sin embargo, es que una parte considerable de los estudiantes concluyentes de las licenciaturas, nunca han impartido clases anteriormente, lo que hace de la pasantía el primer contacto con un grupo real de alumnos y en un contexto real de enseñanza. Por ser la pasantía un momento nuevo para el aspirante a profesor, momento de compartir con otros seres los conocimientos aprendidos a lo largo de su vida y de su estancia en la universidad, nos deparamos pues, con algunas problematizaciones con respecto a la pasantía y a elementos que forman parte de la formación de profesores, y que, de alguna manera, reflejan el desempeño del pasante cuando él se pone en campo.

Proponemos, en este trabajo, hacer una reflexión sobre la pasantía, buscando encontrar respuestas para cuestionamientos del tipo: ¿En qué medida la pasantía tiene relevancia para la formación de profesores?, ¿cuáles las dificultades y subjetividades que el profesor en formación puede encontrar en esa primera

experiencia de enseñanza?, ¿durante su formación académica el alumno recibe todo el preparo necesario para volverse profesor?, ¿el alumno está preparado para ejercer la labor docente en la pasantía?, ¿el alumno de un curso de licenciatura, está consciente de lo que representa ser profesor?

Es sabido que la falta de experiencia, eso en todos los campos, hace que uno se quede inseguro y, con eso, tenga miedos, recelos, o ansiedad sobre lo que es nuevo en la vida, conllevando a que, durante este hecho nuevo, uno se depare con algunas dificultades para desarrollar su oficio. Buscaremos, pues, comprender de qué manera se dan esas dificultades y cómo se desarrollan esas subjetividades en el profesor en formación, a partir de la experiencia vivenciada durante la pasantía. Para eso, nos valemos de un cuestionario que elaboramos, aplicamos y analizamos, con el intuito de mejor comprender una de las dimensiones de esa realidad (ver los ítems 3.1 y 3.2).

Algo que también impacta directamente en la formación del académico es la capacitación que recibe, en la universidad, a lo largo de los años en que viene siendo preparado para volverse profesor. Iremos, pues, problematizar sobre este preparo para la vida profesional del futuro profesor, observando de qué manera se da ese proceso, analizando si el conjunto de asignaturas estudiadas a lo largo de la carrera es adecuado y suficiente, o si hay algo que necesita ser aunado para una mejor capacitación. Esa reflexión la haremos en el segundo momento de este trabajo (ver ítem 3.3), en el cual vamos a discurrir sobre algunas de las dificultades que vivencian los estudiantes, durante el período en la universidad.

De esta forma, proponemos, con este trabajo, hacer una reflexión crítica¹ sobre la pasantía como primera experiencia docente y buscamos evidenciar, de modo general, a través del ejercicio de la reflexión, su importancia para la formación de profesores. Buscamos problematizar la capacitación que recibe el docente en la universidad, y analizar su consecuencia en la vida del futuro profesor. También proponemos abrir una discusión sobre el oficio de profesor, la concientización que tiene el docente sobre la profesión que va a ejecutar, los desafíos y dificultades de la profesión, entre otros puntos pertenecientes al oficio.

Consideramos este relato de experiencia como una investigación de carácter cualitativo que se basa en los elementos idiosincráticos de las vivencias experimentadas durante la pasantía de enseñanza.

Han servido como fundamentación para este relato los estudios de Libâneo (2004), en cuanto a reflexiones sobre la profesión docente y las nuevas exigencias en la educación. También nos apoyamos en las investigaciones de Lima (2001) y Pimenta (2012), que nos ofrecen importantes reflexiones sobre el tema de la pasantía como práctica de enseñanza y relevancia para el desarrollo del profesor en formación. En ese mismo sentido, también contribuyen en esa investigación, las ideas Carvalho (2011), y, Pereira y Nascimento (2015).

Creemos que, con esa investigación, podremos contribuir con los profesores en formación para que, cuando lleguen al momento de la pasantía, puedan estar más conscientes sobre la importancia que tiene ese inicio del ejercicio de la enseñanza, y que, con eso, puedan reflexionar sobre el tema, logrando así, una mejor comprensión, y consecuentemente una mayor seguridad para cuando

1 Entendemos por reflexión crítica, en ese contexto, el ejercicio del pensamiento en lo tocante a la pasantía, en el sentido de poder sumergirnos en una amplia y profunda reflexión sobre sus implicancias en la formación de profesores. De esta forma, el pasante puede reflexionar sobre su propia práctica y, con eso, lograr evolución en los procesos involucrados en la enseñanza.

estén en campo. También buscamos evidenciar la evolución que sufre el pasante a través de las experiencias obtenidas durante la pasantía.

2 PASANTÍA DE ENSEÑANZA: UN NUEVO CAMINO A EXPLORAR

Tras una larga jornada de estudios en la universidad, con el currículo que compone la licenciatura en lengua española – un currículo lleno de asignaturas de carácter teóricos – finalmente, en los últimos semestres de la graduación en Letras, los estudiantes irán a depararse con el momento más esperado para unos y más temido por otros. Estamos hablando de la etapa de la primera práctica docente, es decir, el momento que empieza en la pasantía de enseñanza, que en el curso de Letras-Español de la Universidad Federal de Ceará (UFC), ocurre en la asignatura “*Estágio III: ensino das habilidades comunicativas da língua espanhola*”¹.

La pasantía resulta imprescindible en la carrera de formación de profesores, pues es el momento en que los estudiantes dejan de ser simple partícipes y espectadores en la universidad, y empiezan a ocupar un espacio que antes, la mayor parte de las veces, solo veían desde sus pupitres. Los estudiantes ocupan ahora, el escenario principal en el salón de clase, participando activamente de un entrenamiento, para lo que será un porvenir próximo, la profesión elegida por ellos. La pasantía proporciona al estudiante un momento único de aprendizaje. En ese sentido, concordamos con las ideas de Carvalho (2011), cuando dice:

Creemos que es a partir de la Pasantía que el alumno mantiene contacto con la realidad de actividades profesionales que irá ejercer. Es el local donde desarrollará su proceso de formación y construcción docente. Es el periodo donde el estudiante conocerá la realidad de la profesión, sus desafíos y obstáculos. Es el momento donde el alumno irá vivenciar la profesión docente y construirá sus propias perspectivas y reflexiones sobre la actividad profesional del magisterio. (CARVALHO, 2011, p. 3, traducción nuestra)²

Otro punto que está totalmente arraigado en la formación de profesores, son las observaciones, con las críticas y consideraciones que los estudiantes hacen a lo largo de su vida académica. Desde el inicio del curso, el alumno busca modelos y formas para mejor poder enseñar. Desde las pasantías de observación, hasta las pasantías de práctica de enseñanza, una precediendo la otra, y las dos con mucho influjo sobre cómo será el desempeño en campo de ese aspirante a profesor, en el sentido de lo que nos dicen Pereira y Nascimento (2015, p. 170):

Las actividades de análisis de clases en un contexto real de enseñanza y aprendizaje proporcionan a los pasantes momentos importantes de reflexión sobre la práctica docente, tanto sobre la acción observada como sobre la futura acción que ellos propios deberán desempeñar, llevándolos a la asunción de una postura crítica, reflexiva e investigativa sobre sus propias

-
- 1 Asignatura obligatoria y con carga horaria de 96 horas, ofrecida a los estudiantes que están en el noveno semestre del curso.
 - 2 Acreditamos que é a partir do Estágio que o aluno mantém contato com a realidade das atividades profissionais que irá exercer. É o local onde ele desenvolverá seu processo de formação e construção docente. É o período onde o estudante conhecerá a realidade da profissão, seus desafios e obstáculos. É o momento onde o aluno irá vivenciar a profissão docente e construirá suas próprias perspectivas e reflexões sobre a atividade profissional do magistério. (CARVALHO, 2011, p. 3)

práticas. (PEREIRA; NASCIMENTO, 2015, p. 170, tradução nossa)³

Assí, podemos assegurar que las pasantías de observación están imbricadas con las de práctica de enseñanza, ayudando al académico a desempeñar con más madurez y seguridad su primera experiencia docente, lo que contribuye consecuentemente en la construcción del ser profesor.

La etapa de la pasantía de enseñanza, al contrario de lo que puedan pensar algunos discentes, representa una constante unión entre la teoría y la práctica. No es una ruptura, ya que, con el inicio de esa experiencia docente, uno busca, constantemente, mejorar los puntos débiles en su praxis docente. Eso afirmamos de acuerdo con lo expuesto por Frigotto (1994 *apud* LIMA, 2001, p. 35, traducción nuestra), cuando nos aclara que “la praxis expresa, justamente, la unidad indisoluble de dos dimensiones distintas en el proceso de conocimiento: teoría y acción. La reflexión teórica sobre la realidad no es una reflexión diletante, sino una reflexión en función de la acción”.⁴

Con el objetivo de formular una idea más aclarada sobre la pasantía, buscando, de esta manera, comprender su importancia en los cursos de formación de profesores y demostrar, además, que la teoría no es indisociable de la práctica, recurrimos a lo que nos explica Pimenta (2012, p. 27) cuando dice que:

Por Pasantía Curricular se entienden las actividades que los alumnos deberán realizar durante su curso de formación, junto al campo futuro de trabajo. [...] Por eso se suele nombrarla la “parte más práctica” del curso, en contraposición a las demás asignaturas consideradas como la “parte más teórica”. Pasantía y asignaturas componen el currículo del curso, siendo obligatorio el cumplimiento de ambos para obtenerse el diploma de conclusión. (PIMENTA, 2012, p. 27, traducción nuestra)⁵

La asignatura “*Estágio III*” proporciona a los estudiantes la oportunidad de aprender el “ser profesor”. En ella los estudiantes son estimulados a ejercitar su capacidad creativa, su organización, la capacidad de producir clases coherentes y con calidad; trabajar los contenidos en una clase de español, eligiendo los materiales didácticos adecuados a cada nivel, organizar el tiempo, es decir, el pasante debe reunir todas las características, las innatas y las aprendidas a lo largo de su estancia en la universidad, para utilizarlas en este momento de descubrimiento y desarrollo de sus habilidades docentes.

Creemos, ante todo, que, para el académico del curso de licenciatura, que va a desempeñar por primera vez la práctica de la enseñanza, es imprescindible hacer una reflexión crítica antes, durante, y después de la pasantía, sobre lo que

3 As atividades de análise de aulas em contexto real de ensino e aprendizagem proporcionam aos estagiários momentos importantes de reflexão sobre a prática docente, tanto sobre a ação observada quanto sobre a futura ação que eles mesmos deverão desempenhar, levando-os à assunção de uma postura crítica, reflexiva e investigativa sobre suas próprias práticas. ” (PEREIRA; NASCIMENTO, 2015, p. 170)

4 A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação. (FRIGOTTO, 1994 *apud* LIMA, 2001, p. 35)

5 Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho. [...] Por isso costuma-se denomina-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão. (PIMENTA, 2012, p. 27)

significa ser un profesor, pues concordamos que ese ejercicio sirve para que uno se entere de sus responsabilidades en cuanto pasante en la universidad, así como del importante papel en la sociedad, lo cual irán a desempeñar a lo largo de su vida como agentes educadores.

Por lo tanto, con el intento de contestar a la indagación de lo qué es ser un profesor, buscando hallar respuestas a esa pregunta algo filosófica, traemos algunos conceptos que nos ayudarán a tener una visión más aclarada sobre el tema. El diccionario *Aurélio da Língua Portuguesa* nos da la siguiente definición de lo que significa la palabra en portugués *professor*: “s.m. *Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre. [...] Homem perito ou adestrado. Aquele que professa publicamente as verdades religiosas*” (FERREIRA, 2010, p. 1715). A su vez, el *Diccionario de la Lengua Española*, de la Real Academia Española (RAE) es sucinto y nos da la información: “m. y f. Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte” (RAE, 2001, p. 1840).

En ambos diccionarios encontramos términos técnicos e informativos, pero no concordamos ser suficientes para aclarar algo tan complejo como lo que significa ser profesor. Nos apoyamos, para llegar más próximo a un consenso, en las palabras de Libâneo (2004, p. 29, traducción nuestra) que nos dice que “la enseñanza exclusivamente verbalista, la mera transmisión de informaciones, el aprendizaje entendido solamente como la acumulación de conocimientos, ya no subsisten más”.⁶ Eso nos remite a la idea de que el ejercicio de la enseñanza no es algo tan sencillo de descodificar. El concepto es algo mucho más amplio, en el sentido de que en el aula no debe prevalecer solamente la figura del docente y la asignatura la cual se está impartiendo. Antes se debe llevar en cuenta y reconocer, también, la fundamental importancia que tiene el alumno, sus pensamientos, sus opiniones, su cultura, su contribución que tiene en el aula, ya que es con él y para él que el aprendizaje existe y adquiere significado. Partiendo de ese presupuesto, basamos ese raciocinio, apoyándonos en las palabras de Libâneo (2004, p. 29), que resalta que:

Lo que se afirma es que el profesor media la relación activa del alumno con la asignatura, incluso con los contenidos propios de su área de estudio, pero considerando los conocimientos, la experiencia y los significados que los alumnos traen al aula, su potencial cognitivo, sus capacidades e intereses, sus procedimientos de pensar, su modo de trabajar. Al mismo tiempo, el profesor ayuda en el cuestionamiento de esas experiencias y significados, provee condiciones y medios cognitivos para su modificación por parte de los alumnos y les orienta, intencionalmente, para objetivos educativos. (LIBÂNEO, 2004, p. 29, traducción nuestra)

Tenemos ciencia de que el modo de enseñanza, así como el modo de preparar clases, ya no es más lo mismo de otras épocas. No es lo mismo de la década pasada, así como no lo será en el porvenir. Lo que queremos decir con esa afirmación, es que de la misma forma que con el paso del tiempo, todo en la vida cambia y evoluciona, y consecuentemente, hay una necesidad de adaptación del ser humano, así también son los métodos de enseñanza, con todos los elementos que los componen, es decir: el modo de planear, preparar y ejecutar clases, los temas y aspectos culturales del entorno social, la valoración cada vez más importante de los

6 O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. (LIBÂNEO, 2004, p. 29)

temas transversales, la interculturalidad, y la interdisciplinaridad.

3 DIFICULTADES Y SUBJETIVIDADES EN LA PASANTÍA

Llegada la pasantía, los profesores en formación van a poner en práctica los contenidos aprendidos y ejercitar sus habilidades personales en el momento de la clase. La pasantía es, para muchos estudiantes, el primer contacto con la enseñanza, y, por ser esa la primera experiencia, conlleva a que algunos estudiantes se queden algo, o bastante nerviosos, en asumir el centro de las atenciones en el aula.

Factores subjetivos y rasgos de personalidad, inherentes a cada individuo, pueden influir de modo positivo o negativo en su desempeño como profesores. Factores como la timidez, falta de dominio y seguridad para hablar en público (principalmente en lengua extranjera), dificultan el buen desarrollo de la clase y, consecuentemente, reflejan en el aprendizaje de los alumnos. Tales dificultades se manifiestan en algunos discentes más acentuadamente; ya con otros no tanto pues, por otra parte, algunos estudiantes, inician la carrera de profesor mismo antes de la pasantía obligatoria.

Los estudiantes académicos deben tener en cuenta que uno no aprende a ser profesor, sino que se transforma en profesor, y de eso los estudios complementarios, las lecturas, el tiempo, y más efectivamente la práctica, se encargarán con que disminuyan los eventuales miedos, recelos, timidez y nerviosismo, dando lugar a la seguridad, dominio, confianza y, consecuentemente, buen desarrollo en las clases. Para una reflexión más palpable sobre lo que estamos discutiendo, les presentamos a seguir las respuestas obtenidas a partir de un cuestionario aplicado a un grupo de profesores en formación. Lo elaboramos con el objetivo de conocer mejor al perfil de los estudiantes de Letras-Español que recién concluyeron o están en las etapas finales del curso. Tenemos plena consciencia de que ese cuestionario no abarca por completo lo complejo y dinámico que es el proceso de formación profesoral. La idea, al utilizar ese instrumento, fue intentar acercarse un poco más acerca del inicio de la experiencia docente, valiéndonos para eso de la colaboración de los colegas que vivenciaron con nosotros la experiencia de la pasantía. A continuación, haremos una lectura sobre la pasantía, en el proceso de formación docente, a partir de la mirada de 4 estudiantes que aceptaron dividir con nosotros ese momento de/en sus vidas académicas.¹

3.1 Encuesta con alumnos de Letras-Español que hicieron la pasantía de enseñanza

El referido cuestionario fue pensado y producido para ser aplicado, exclusivamente, a alumnos del curso de Letras-Español, que ya hubieran estudiado y aprobado en la asignatura “*Estágio III: ensino das habilidades comunicativas da língua espanhola*”. Está formado de 17 preguntas², y fue aplicado a un grupo de 4 alumnos del curso de Letras-Español, de la UFC, compuesto de 3 alumnas en su

1 Agradecemos enormemente al apoyo que nos han aportado los colegas Alexandra Coelho da Silva, Antônia Lúcia Alves de Paula, Débora Nobre, y Francimarcos Peixoto Gomes.

2 Dispusimos al lector en la sección ANEJO, el cuestionario compuesto por las 17 preguntas. Las respuestas a esas 17 preguntas y la reflexión sobre ellas se encuentran en el texto: “Reflexiones sobre la pasantía de enseñanza: una mirada hacia adentro”. Se trata del trabajo de fin de curso del autor, defendido el año de 2019, bajo la supervisión de la coautora de este relato de experiencia.

último semestre de la graduación, y 1 alumno que recién ha concluido el curso. Los discentes invitados han contestado con satisfacción al cuestionario y han concordado en compartir sus ideas, así como sus identidades en este trabajo. Las respuestas de las preguntas direccionadas a estos individuos pueden ayudar a los lectores a reflexionar y comprender mejor la importancia que tiene la pasantía como primera práctica de enseñanza, además de ofrecer respuestas y aclarar dudas sobre cómo se sienten, y qué contribuciones tienen a hacer los académicos que han probado de esa experiencia docente en la pasantía.

Son preguntas que versan sobre aspectos involucrados con la pasantía y también con la carrera de profesor. En el cuestionario abordamos puntos sobre los respectivos temas: pasantía como primera experiencia docente, aspiraciones sobre la carrera de profesor, formación de profesores en la universidad, interacción profesor/alumno, planeación de clases, etc. En resumen, preguntas que, en la perspectiva de estos alumnos pasantes, pueden fomentar a los lectores múltiples reflexiones sobre la iniciación a la docencia y la carrera de profesor.

3.2 Encuesta y análisis de las respuestas de los pasantes

Como dicho anteriormente, el cuestionario está compuesto de 17 preguntas que, en su esencia, versan sobre la pasantía y la carrera de profesor. Sin embargo, para este momento, nos detuvimos en las 3 preguntas que creemos como más relevantes para el objeto de interés de este trabajo. Abajo presentamos las preguntas seleccionadas, con las respectivas respuestas de los participantes. Para cada una hacemos una breve reflexión y análisis, con el objetivo principal de comprender la importancia que tiene la pasantía, como estreno de ejercicio de la docencia.

Preguntamos al grupo de alumnos, si el curso básico de español, ofrecido a la comunidad, fue su primera experiencia como profesores. Obtuvimos las siguientes respuestas:

- No, pues ya había impartido clases de portugués y matemáticas, aparte de haber alfabetizado jóvenes y adultos. (ALUMNA ALEXSANDRA COELHO)
- No, ya había impartido clases de español en una escuela pública para estudiantes de secundaria en el barrio Henrique Jorge. (ALUMNA ANTÔNIA LÚCIA ALVES)
- No, soy profesora hace 2 años. Antes de la facultad de español también, enseñé inglés y portugués. (ALUMNA DÉBORA NOBRE)
- Sí. Aunque ya haya actuado como profesor, dar clases como profesor de lengua extranjera en la pasantía, fue la primera experiencia. (ALUMNO FRANCIMARCOS PEIXOTO)

Observamos por las respuestas, que tenemos un grupo que ya posee alguna experiencia como profesores, sin embargo, para la mayoría, esa ha sido la primera experiencia docente en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE). Por lo tanto, es coherente señalar la importancia de las experiencias obtenidas por esos individuos en la pasantía, por tratarse de una experiencia guiada, de un nuevo camino a recurrir en el porvenir próximo, en el área de formación para el cual fueron capacitados, es decir, la enseñanza de la lengua española y sus literaturas.

Aún sobre el curso básico de español, les fue preguntado qué expectativas tenían antes de empezar sus prácticas en esa nueva experiencia. Pensamos esa pregunta con el objetivo de aproximarnos del interior del estudiante

de Letras-Español, en ese momento importante de su carrera, buscando externar los sentimientos previos que la pasantía despierta en cada uno de los miembros participantes. Obtuvimos las respuestas abajo:

- Al inicio tuve mucho miedo, pues creía que no me iba a salir bien, ya que nunca había impartido clases en español, sin embargo, cuando he visto a mis colegas iniciar, me di cuenta que no era tan difícil y que yo también sería capaz. (ALUMNA ALEXSANDRA COELHO)
- Mis expectativas eran realizar la pasantía de manera a poner a prueba mis conocimientos, como también aprender más allá de un simple aprendizaje. Para mí, era primordial aprender en la práctica, y lograr un buen desempeño impartiendo clases de español en el curso de extensión lo cual realizamos en la UFC. Fue una experiencia única. (ALUMNA ANTÔNIA LÚCIA ALVES)
- Yo jamás imaginaba la inmensa autonomía que tuvimos en este curso básico de español, ya que es algo difícil de verse en nuestra graduación en Letras. La pasantía ha sido realizada de manera liviana, y además, poder conducir las clases a nuestro modo (recibiendo feedbacks de nuestra tutora) fue muy productivo y útil para nuestra futura carrera como profesores. En especial evaluo que mi desempeño en la creación de clases ha sido triplicado después de la pasantía. ¿En qué se diferencia de las otras pasantías? El hecho de trabajarse en grupo y crearnos algo nuestro. No había peso de obligación en esta pasantía. (ALUMNA DÉBORA NOBRE)
- Desde la etapa de la planificación, siempre estuve preocupado con mi dominio de la lengua española y como iba a contribuir al proceso de aprendizaje de los alumnos. (ALUMNO FRANCIMARCOS PEIXOTO)

Con el análisis de las respuestas, podemos observar que es muy habitual la ocurrencia de algunos rasgos subjetivos de debilidad en el aspirante a profesor, que, por volverse por primera vez el centro de todas las atenciones en el aula³, es natural que sea poseído por algún sentimiento de inseguridad, o a veces incapacidad, principalmente por el hecho de estar delante de un aula muchas veces alborotado de alumnos, y además, estar impartiendo una clase en lengua extranjera.

Delante de la respuesta de la alumna Alexandra, podemos pensar que la pasantía puede también ser un momento de ruptura y superación, de las eventuales debilidades humanas, pues como podemos ver, la participante nos relata que el miedo y sentimiento de incapacidad que sentía, disminuyeron al presenciar colegas suyas desempeñando la tarea de profesor.

La pasantía también es un momento de ponerse a prueba, es decir, ofrece la posibilidad del estudiante mensurar si toda la preparación recibida en los años estudiados, de hecho, lo han capacitado para poder enfrentar a los desafíos de la vida de profesor. En la respuesta de la alumna Antônia Lúcia, podemos observar todo un celo en desempeñar su tarea de forma satisfactoria. Más que ejecutar con calidad el oficio de profesora, la participante busca aprender con esa experiencia, evidenciando otra función que la pasantía puede desarrollar en el aprendiente de profesor: el cambio mutuo y concomitante entre profesor y alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro punto señalado, en las respuestas, es la autonomía que recibe el estudiante en el comando de sus clases, como nos relata la alumna Débora. Merece la pena resaltar que esa autonomía es algo totalmente necesaria para la carrera de profesor, ya que, para ejecutar su oficio, el profesional debe tener la iniciativa de planear su clase, elegir el material didáctico y la forma como va a trabajar. En

3 En el sentido de que todas las miradas de los alumnos están vueltas hacia él.

resumen, el profesor debe tener la capacidad de promover clases eficaces para que logre un buen aprendizaje con sus alumnos.

Sin embargo, reconocemos ser imprescindible en ese momento, la presencia del profesor guía, como forma de ayudar al alumno pasante, en el sentido de corregir los eventuales fallos y desvíos de conductas, reforzando positivamente los puntos fuertes, y señalando los puntos deficientes para que el alumno pueda, cada vez más, evolucionar en su práctica como profesor.

Punto que también puede componer las expectativas del pasante, es la preocupación con impartir sus clases satisfactoriamente en lengua española, proporcionando una mayor inmersión de sus alumnos en el idioma. Hecho que sabemos, favorece el aprendizaje en los alumnos. Esa preocupación nos expuso el alumno Francimarcos.

Preguntados sobre la manera como esa experiencia impactó en sus pensamientos sobre la carrera de profesor, el grupo contestó:

- Desde el inicio del curso, tenía la certidumbre de que no quisiera impartir clases de español, sin embargo cuando empecé a impartir clases en la Pasantía III⁴, y que toda la turma se quedaba con gran expectativa para aprender, he percibido que lo que yo había aprendido en el curso de Letras hasta aquél momento, sería importante, para poder compartir mis conocimientos con otras personas y que de cualquier manera, yo estaba siendo útil para alguien. (ALUMNA ALEXSANDRA COELHO)

- Bajo la guía de la profesora Valdênia, hicimos nuestra pasantía con los estudiantes de la comunidad en el curso de extensión ofrecido por la UFC. Fue algo muy gratificante, especialmente en lo que dependía de nuestra consejera, la forma en que dirige la pasantía, que nos da una visión más profunda de nuestra responsabilidad y la mejor manera de trabajar el idioma. A través de esta oportunidad tuve condición para hacer un paralelismo entre el curso y las clases escolares. (ALUMNA ANTÔNIA LÚCIA ALVES)

- Fueron impactos maravillosos, en especial por habernos sido nosotros, los guías para que las personas alcanzaran una evolución en el aprendizaje de la lengua española. [...]. Creo que habría la necesidad de una extensión de ese proyecto, realizado en la pasantía, pues necesitamos mucho más experiencia práctica, aparte de expandir nuestro conocimiento de la lengua española. Por otra parte me quedo algo preocupada en cuanto al futuro de mi carrera docente, pues sé que las dificultades serán muchas, especialmente cuando nos recordamos de los prejuicios relacionados a lengua española. (ALUMNA DÉBORA NOBRE)

- Por encima de todo, quedó la lección de que no somos conocedores de todo y que estamos en un proceso de aprendizaje constante. Antes de estar frente a frente con los alumnos, es necesario tener la certeza del aprendizaje que les vamos a facilitar, y ciertos de que no detener algún conocimiento no es motivo de vergüenza. (ALUMNO FRANCIMARCOS PEIXOTO)

Percibimos por las respuestas del grupo, que la pasantía representó más que una simple asignatura en la universidad. A través de ella los estudiantes pudieron tener una mirada más profunda sobre su práctica docente. Queda evidente también, la oportunidad que el estudiante, tiene para descubrirse profesor, es decir, individuos que antes no tenían certidumbre en cuanto a su carrera en la labor docente, después de probar de esa experiencia, empezaron a ver la carrera de profesor con una mirada más positiva, en el sentido de reconocerse como capaces

4 Asignatura “*Estágio III: ensino das habilidades comunicativas da língua espanhola*”.

de ejecutar de modo satisfactorio su función como profesores.

En este sentido podemos asegurar que la pasantía proporciona un momento de superación, pues las subjetividades inherentes a la persona, como miedo, nerviosismo, recelo, inseguridad, o sensación de incapacidad, disminuyeron progresivamente a la medida en que se ejecutaron los procedimientos pertenecientes a la pasantía.

Cabe destacar, que en la asignatura de la pasantía, les son atribuidas a los alumnos de Letras, las responsabilidades del oficio de profesor de español, las cuales el pasante necesita tener bien aclarado para que pueda alcanzar el objetivo mayor que es proporcionar aprendizaje a los alumnos en el aula, a la vez que aprende el arte de la enseñanza, de ahí la innegable importancia de una práctica docente guiada, que ayudará al aprendiente de profesor a adquirir confianza en aula, a la medida que reflexiona sobre su desempeño en las clases impartidas, corrigiendo los eventuales fallos que puedan surgir en el camino.

Por lo tanto, en ese análisis que hacemos de las respuestas, queda aclarado también la importancia que tiene el profesor guía para el alumno pasante, ya que, en el transcurso de la pasantía, siempre que el alumno necesita puede contar con la ayuda de su mentor, que busca guiarlo para la obtención del éxito, en esa etapa tan importante del curso de formación de profesores de español.

Se percibe también, la preocupación del alumno de Letras con el futuro de la profesión de los docentes, principalmente con relación a la enseñanza de la lengua española, pues, percibimos, hay un mayor énfasis en la oferta del idioma inglés, frente a la enseñanza de la lengua española en las escuelas, principalmente en instituciones privadas, donde el estudio del inglés como lengua extranjera, gana cada vez más representatividad. Un hecho importante que se puede observar en estos últimos años, en estas instituciones, es el fenómeno sobresaliente de la enseñanza del inglés para niños, lo que nos conlleva a percibir una desvaloración de los profesores de lengua española, que supuestamente, sufren con una menor oferta de trabajo en las escuelas, o cuando encuentran trabajo, puede que tengan sueldos más bajos que los profesores de lengua inglesa, ya que la oferta de turmas para la enseñanza de lengua española, muchas veces es menor.

Otro resultado de esa primera experiencia docente, observado en la respuesta del alumno Francimarcos, es la reiterada conciencia de que en cuanto profesores, estamos en un aprendizaje continuo, y que el pasante, por no detener eventualmente algún conocimiento, o no saber contestar a algunas preguntas de sus alumnos, no debe juzgarse jamás con algún sentimiento de frustración o incapacidad, antes, debe estar maduro, buscando dominar a los contenidos de su área, y gozar de los eventuales fallos o ausencia de conocimiento, como un impulso para que pueda aprender cada vez más, y mejor ejecutar su labor docente en la transmisión del conocimiento.

Delante de las respuestas obtenidas, podemos afirmar que la pasantía, como práctica docente, representa el inicio de la adquisición de experiencia para la formación de profesores, en un continuum de aprendizaje de enseñanza, que no cesa cuando el académico termina su curso en la universidad, sino que debe ser un proceso permanente en la vida de los profesores. Eso va de acuerdo con las ideas de Lima (2001), que sabiamente nos explica que:

Es exactamente esta postura de “eterno aprendiente” el principio rector de lo que nombramos la praxis educativa del profesor, que consiste en aprender con la vida, con los libros, con el trabajo, con las personas, con la propia

historia. Así es posible ir construyendo la práctica docente en la perspectiva de la acción reflexionada y transformadora, mediada por el conocimiento. (LIMA, 2001, p. 35, traducción nuestra)⁵

En suma, presenciamos en las respuestas de los pasantes, ricos testimonios de superación de cuestiones pertenecientes a todos que están descubriendo ese nuevo sendero. Buscamos escuchar las voces de los estudiantes aprendientes de profesores, en lo que tañe a aspectos que creemos que son comunes a los que llegan a esa etapa de la carrera en la universidad. Con eso, conforme expresamos arriba, esperamos lanzar un poquito más de luz sobre este crucial momento en el proceso de formación de los licenciandos.

A seguir, pasamos al segundo momento de análisis de este estudio. En él presentamos y discutimos sobre algunos de los aspectos que consideramos como problemáticos, desde nuestra perspectiva, en el proceso formativo del alumnado del curso de Letras-Español nocturno.

3.3 Dificultades vivenciadas a lo largo de la carrera en la universidad

Durante estos años en la universidad, y después de algunas charlas con alumnos, estudiantes del curso de Letras-Español nocturno, tuvimos algunas percepciones y observaciones que nos llevan a reflexionar sobre un cierto consenso entre los dicentes acerca de las dificultades encontradas durante la graduación en el curso, lo que para los alumnos que llegan a la etapa de la pasantía de enseñanza, puede resultar algún perjuicio en su desempeño.

Un hecho que observamos, en el curso nocturno de Letras, es el gran número de evasiones que ocurren a lo largo de la graduación, principalmente en los semestres iniciales. Muchos alumnos deciden por desistir de la carrera, por los más variados motivos, entre los cuales expondremos algunos en los próximos párrafos.

El perfil de los estudiantes de Letras-Español nocturno en la UFC, está compuesto por alumnos de las más variadas franjas de edad, y entre ellos, algunos que dividen el tiempo entre trabajar durante el día, e ir a la universidad por la noche, lo que resulta tarea difícil y puede impactar directamente en el aprendizaje, ya que, por factores variados, puede que no tengan un rendimiento satisfactorio en la universidad. Eso, algunos profesores de la universidad pueden atestiguar, pues seguro ya escucharon algunas quejas de alumnos que, por ejemplo, no leyeron el texto, o el capítulo del libro o de la apostilla, a causa de la falta de tiempo, u otras veces falta de condiciones físicas decurrentes del cansancio de sus trabajos.

Otro factor que puede influenciar negativamente en el aprendizaje de esos estudiantes es la incompatibilidad entre el horario de salida de sus trabajos y el horario de inicio de las clases en la universidad, pues debido a eso, algunos alumnos llegan constantemente con retraso a las clases, resultando también en un aprendizaje insuficiente.

Hay también el hecho de que algunos estudiantes aparte de trabajar y estudiar, a la vez son padres y madres, lo que resulta aún más complicado el buen desarrollo en la universidad, pues aparte de las dificultades mencionadas, existen las obligaciones familiares, con los hijos y el hogar, lo que sabemos, no es tarea

5 É exatamente esta postura de “eterno aprendiz” o princípio norteador do que chamamos a práxis educativa do professor, que consiste em aprender com a vida, com os livros, com o trabalho, com as pessoas, com a própria história. Assim é possível ir construindo a prática docente na perspectiva da ação refletida e transformadora, mediada pelo conhecimento. (LIMA, 2001, p. 35)

fácil.

Otro punto que puede impactar en el rendimiento del estudiante de Letras-Español, y más adelante en su carrera de profesor, es la falta de un dominio mínimamente satisfactorio de la lengua española, pues, a lo largo del curso, existen muchas asignaturas que son impartidas en español, como por ejemplo las asignaturas “Español: lengua y cultura” que va del nivel I al V, “Historia de la lengua española”, “Fonética y fonología de la lengua española”, además de las asignaturas de literatura española e hispanoamericana, entre otras.

Algunos alumnos consiguen desarrollar satisfactoriamente la competencia comunicativa durante la estancia en la universidad, otros presentan una mayor dificultad, incluso, en los momentos que necesitan hablar en español, por ejemplo, durante los seminarios, o en las clases durante la pasantía, cuando empiezan a mezclar portugués con español.

Algunos discentes cuando ingresan en el curso de Letras-Español, se quedan algo frustrados por creer que en la universidad irán a aprender a hablar el idioma, adquiriendo el dominio necesario para leer, comunicarse e impartir clases, pero sabemos que esa no es la finalidad del curso de Letras, lo ideal es que los estudiantes, principalmente los que nunca hayan tenido contacto con la lengua española, busquen complementar su estudio de la lengua en una institución con la finalidad de enseñanza de lenguas, es decir, es imprescindible que hagan un curso libre de español.

Identificamos que factores financieros también pueden impedir que algunos alumnos vengan a las clases, e incluso puede ser motivo de abandono del curso, pues sabemos de las desigualdades sociales en nuestro país. Para algunos alumnos resulta difícil, o hasta imposible, venir y permanecer en la universidad, arcando todos los días con los costes necesarios para mantenerse estudiando, es decir, tener dinero suficiente para alimentación, transporte, fotocopias, libros, y otros gastos esenciales. En ese sentido, para esos alumnos más desproveídos de recursos financieros, creemos necesario una mayor atención por parte del gobierno, aunque sepamos que está cada vez más difícil.

Presentamos esas dificultades pues son realidades que, de alguna manera reflejan en el desempeño de los profesores en formación en la fase de la pasantía, principalmente para los estudiantes del curso de Letras-Español nocturno, incluso podemos constatar que esas dificultades, muchas veces resultan en una prorrogación del plazo regular de conclusión del curso, ya que algunos alumnos tienen que reducir el número de asignaturas en cada semestre, a causa de los problemas ya relatados (trabajo, familia, finanzas, etc.).

Problema más grave que percibimos en el curso de Letras-Español nocturno, es el gran número de evasiones de estudiantes, pues es evidente que hay una gran disparidad entre el número de alumnos egresos en el curso y el número de alumnos que de hecho consiguen concluir la graduación. Se percibe claramente que el número de alumnos que concluyen el curso en la universidad es muy reducido.

Es obvio que eso también depende de la motivación de cada individuo, pues de igual manera hay los que simplemente deciden abandonar el curso por falta de identificación, lo que es más común entre los más jóvenes. Sin embargo, creemos que los problemas relatados, con un gran grado de posibilidad, están entre los motivos que resultan en ese gran número de pérdida de estudiantes en el curso de Letras-Español de la UFC. Con esta exposición de factores, dejamos abierta una discusión para que se piensen en medidas para que, en el futuro, se puedan amenizar, llegando al punto de estancar, estas ocurrencias.

4 CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la reflexión que hicimos en este trabajo acerca de la pasantía como forma de iniciación a la docencia, con sus desdoblamientos en puntos importantes como la formación de profesores en la universidad, la relación entre teoría y práctica, las dificultades encontradas por el académico y la labor docente, es llegada la hora de apreciación de las conclusiones que tenemos de esa investigación. Hemos puntuamos algunas consideraciones, con base en el estudio de la bibliografía consultada, en conjunto con la familiaridad del autor con el tema, así como las experiencias obtenidas por el grupo de estudiantes de Letras-Español que contribuyó con las respuestas del cuestionario que les fue aplicado.

Tras las problematizaciones, con las debidas reflexiones realizadas a lo largo de este trabajo, llegamos a algunas constataciones que, como veremos a continuación, la pasantía de enseñanza puede promover en el docente de los cursos de formación de profesores. Ante todo, podemos asegurar que la pasantía tiene fundamental importancia para el aspirante a profesor, por innúmeros motivos, entre ellos presentamos a algunos.

Primeramente, identificamos que la pasantía, aparte de proporcionar una experiencia de enseñanza próxima a la realidad encontrada en las escuelas, tiene la función de proporcionar al alumno de las carreras de formación de profesores, la oportunidad de descubrirse como docentes. Es el rato en que el estudiante pone a prueba los conocimientos aprendidos en la universidad, recurriendo al abanico teórico estudiado, para poder auxiliarlo en el aula, en un constante ejercicio de reflexión y consecuente evolución, pues, al paso que problematiza, el estudiante reflexiona y busca superar las dificultades encontradas.

Constatamos que la pasantía, también resulta función transformadora para los docentes, en cuanto a la superación de sus debilidades personales. Promueve, además, un cambio en la visión del estudiante para con su futura labor docente. Eso lo comprobamos en el habla de los pasantes, pues queda evidente un aire de evolución y superación, con mejora significativa en la seguridad y rendimiento en el aula.

Otro punto que verificamos es la importancia de una práctica guiada en esa etapa de la vida académica. Pudimos comprobar que, con el auxilio del profesor guía, los pasantes obtuvieron una mejor performance en el desarrollo de sus clases. Hecho percibido en la actitud del pasante, respeto a la confianza aportada, orientaciones recibidas, correcciones, elogios y concientización sobre la función ejercida. Por otra parte, podemos deducir que solamente la experiencia adquirida por el pasante, sin las ponderaciones que hace su guía, no es capaz de aguzarle la reflexión en lo tocante a la educación, conllevando a que pueda tener una mirada distorsionada y una crítica empobrecida con relación a la acción docente.

Por último, delante de la problematización acerca de la formación académica que recibe el estudiante en la universidad y su relación con la etapa de la pasantía de enseñanza, que, directa o indirectamente tiene reflejos en la actuación del pasante, expusimos algunos problemas, presentamos argumentos, dimos voces a lo que sienten algunos académicos, más detenidamente, en la perspectiva de parte de los estudiantes de la carrera de Letras-Español nocturno, de la Universidad Federal de Ceará.

Sin embargo, no logramos llegar a una conclusión, con soluciones específicas para cada adversidad relatada en este trabajo, pero dejamos en abierto una discusión para que se piense sobre el tema, en búsqueda de una disminución

gradual de las dificultades encontradas por los académicos de la graduación en Letras, y además, favorecer que no hayan tantas evasiones y desistimientos de éstos a lo largo la carrera en la universidad.

REFERENCIAS

CAMPOS, I. C. **Reflexiones sobre la pasantía de enseñanza**: una mirada hacia adentro. Fortaleza, 2019. 86f.: il. Color. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Espanhol) - Universidade Federal do Ceará.

CARVALHO, M. B. O. Anais da Semana de Humanidades UFC/UECE 8ª, 2011, Fortaleza, Ceará)). **Aprendendo e construindo a docência**: estágio na sala de aula. In: ANAIS DA SEMANA DE HUMANIDADES UFC/UECE. 8ª: 2011: FORTALEZA, Ceará. Humanidades: entre fixos e fluxos. Disponível em: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/000014/00001403.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2014.

Espanhol no Brasil: Perspectivas teóricas e metodológicas / organização: Alexandro Teixeira Gomes, Valdecy de Oliveira Pontes. – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 170.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** - novas exigências educacionais e profissão docente. 8.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROFESOR, In: **Diccionario de la Lengua Española**. 22. ed. Madrid: Real Academia Española, 2001. 2 v. p. 1840.

PROFESSOR, In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5.ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010. p. 1715.

ANEJO — CUESTIONARIO APLICADO A ALUMNOS PASANTES DE LA ASIGNATURA “ESTÁGIO III: ENSINO DAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DA LÍNGUA ESPANHOLA”

DATOS DEL ALUMNO PASANTE	
NOMBRE	
EDAD	
ESCOLARIDAD	

A. Debes contestar a las preguntas que siguen, teniendo en cuenta tu experiencia en la asignatura “*estágio III: Ensino das habilidades comunicativas da língua espanhola*”, da igual si has impartido las clases para la comunidad en la propia universidad, o en una institución de cursos de idiomas.

B. Hay preguntas en que me refiero a “curso”, quiero decir con esto, el curso básico

de español lo cual has participado como profesor pasante.

1. A cerca de la enseñanza del español como lengua extranjera, ¿Esa ha sido tu primera experiencia como profesor(a)? Cuéntanos.

2. ¿Qué expectativas tenías sobre como sucedería el curso antes de empezar a impartir clases en la pasantía?

3. ¿De qué manera esa experiencia impactó en tus pensamientos sobre la carrera de profesor(a)?

4. ¿Qué opinas sobre la pasantía en tu formación como profesor(a) de ELE?

5. Has llegado a las etapas finales en la graduación del curso Letras-Español de la UFC. ¿Crees que la universidad te ha proporcionado todo lo suficiente para que seas un buen profesor de español? ¿Hay alguna consideración o sugerencia que desees hacer?

6. ¿Qué puedes decir sobre la experiencia de la interacción profesor/alumno que has tenido?

7. ¿Has utilizado alguna(s) estrategia(s) en tus clases para retener la atención de los alumnos, favoreciendo el aprendizaje? ¿De qué manera?

8. Hemos iniciado el curso con 28 alumnos matriculados, al final quedaron 14. ¿A qué se debe para ti, la causa de esas evasiones?

9. Estuviste en el aula ejecutando la tarea de profesor(a). ¿Qué has aprendido con esa experiencia?

10. ¿Qué piensas sobre la etapa de planeación de clases?

11. ¿Qué recursos has utilizado en la preparación de tus clases?

12. ¿Qué piensas sobre trabajar las 4 destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) en las clases de español? Explícanos.

13. ¿En la pasantía has trabajado sólo o en conjunto con algunos compañeros? Si has hecho la pasantía en equipo, ¿Qué impresiones te han causado esa experiencia del trabajo en equipo?

14. ¿Qué feedback puedes darte sobre tu desempeño en la pasantía y cómo evalúas a los otros profesores pasantes (en los casos de trabajo en equipo)?

15. ¿Las expectativas que tuviste al inicio del curso que has participado como profesor(a), han sido atendidas? ¿De qué manera? Cuéntanos.

16. Para ti, ¿Qué es ser un(a) profesor(a)?

17. ¿De qué manera crees que un(a) profesor(a) puede contribuir en la formación humana de sus alumnos?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

EL VOSEO DE LA ZONA DEL RÍO DE LA PLATA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)

Germana da Cruz PEREIRA*
Leidiane Nogueira PEIXOTO**

RESUMEN

En esta investigación, presentamos una discusión acerca del fenómeno lingüístico voseo que es uno de los aspectos del español de América característico de la región del Río de la Plata, considerando estudios publicados por diferentes autores sobre su origen, sus usos y características. Realizamos, todavía, un análisis del uso del voseo, por medio de textos, específicamente del género anuncio publicitario, de modo a verificar los debidos desdoblamientos de cuño teórico en lo que dice respecto a las funciones gramaticales de uso del pronombre vos en esta zona, además de elaborar una propuesta didáctica con los anuncios publicitarios analizados con el objetivo de contribuir para la enseñanza de este fenómeno en las clases de español como lengua extranjera. Para ello, tomamos como aporte teórico las consideraciones de Pontes y Coan (2013), Sanches y Silva (2014), Lapesa (1986), Castedo (2014), Nazarko (2009), Negroni y Gelbes (2004), Oliveira et al. (2011), entre otros. Los resultados resaltan la importancia de trabajar la enseñanza de los fenómenos de la variación lingüística, a partir de actividades con producciones de géneros textuales, que estén cerca de la realidad de los aprendices, con el objetivo de estimular la participación de los estudiantes y aproximarlos del lenguaje utilizado habitualmente por hablantes.

Palavras-chaves: Lingüística Aplicada. Enseñanza de E/LE. Voseo.

ABSTRACT

In this investigation, we present a discussion about the linguistic phenomenon voseo, which is an aspect of the American Spanish commonly spoken in Rio da Prata's region, considering studies published by different authors about its origins, uses and characteristics. Further than that, we made an analysis of voseo's use, through texts, especially from the publicity genre, in order to verify theoretical consequences regarding grammar functions of the pronoun vos' use in this region. Also, we elaborated a didactic plan with the analyzed publicity with the goal of contributing to the teaching of this phenomenon in Spanish classes. To fulfill this task, we take as our theoretical references the studies of Pontes y Coan (2013), Sanches y Silva (2014), Lapesa (1986), Castedo (2014), Nazarko (2009), Negroni y Gelbes (2004), Oliveira et al. (2011), among others. The results highlight the importance of working around the teaching of linguistic variation phenomenons, using activities of textual production that are close to the student's reality, aiming to stimulate the student's participation and to get them closer to the language usually spoken by the native

* Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Linguística pela UFC. E-mail: germanadacruz@hotmail.com

** Professora de Espanhol da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: euleidnogueira22@gmail.com

speakers.

Keywords: Applied Linguistics. Teaching S/FL. Voseo.

Fecha de sumisión: 10/07/2020

Fecha de Aprobación: 13/07/2020

1 INTRODUCCIÓN

De acuerdo con García de la Concha (2013), el español es una lengua hablada por más de 500 millones de personas como lengua materna, segunda o extranjera. La lengua española se manifiesta de formas variadas, debido a su gran extensión geográfica y cantidad de hablantes en diversos países y regiones hispanoamericanas.

Una de las manifestaciones de la variación es el fenómeno lingüístico *voseo*, objeto de estudio de nuestra investigación. Aunque sea utilizado en varios países hispanohablantes, el *voseo* se trata de un fenómeno característico de los países que forman parte de la zona del Río de la Plata.

En nuestra investigación, presentamos un estudio del *voseo* desde su origen, sus usos y características con enfoque en los países de la zona rioplatense. Para ello, tomamos como aporte teórico las consideraciones de: Pontes y Coan (2013), Sanches y Silva (2014), Lapesa (1986), Castedo (2014), Nazarko (2009), Negroni y Gelbes (2004), entre otros. Además, realizamos un análisis del uso del *voseo*, por medio del género textual anuncio publicitario de los países Argentina, Uruguay y Paraguay, de modo a verificar aspectos gramaticales de uso del pronombre *vos* en esta zona y las funciones del lenguaje de la publicidad, tales como, *Expresiva, Directiva, Lingüística, Apelativa y Poética*, destacadas por Oliveira et al. (2011). Por fin, elaboramos una propuesta didáctica con los anuncios publicitarios analizados con el objetivo de contribuir *para* la enseñanza de este fenómeno en las clases de español como lengua extranjera.

2 LAS VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Pontes y Coan (2013), afirman que cuando hablamos de las variedades lingüísticas del español, no podemos pensar en una unidad lingüística, pues toda lengua posee variantes en los niveles fonético-fonológico, morfosintácticos, semántico-lexicales y pragmático-discursivos, que constituyen las diversas variedades peninsulares y americanas. Además, otros factores que contribuyen para la formación de las variantes están relacionados a los aspectos históricos, geográficos y a la influencia de otros idiomas en los territorios donde se habla español.

La diversidad lingüística se muestra en varios niveles, pero hay que resaltar que algunos presentan más heterogeneidad que otros. Podemos mencionar el léxico que presenta más variación que los niveles fonéticos y gramaticales. Según Maia (2007), podemos citar como ejemplo de la variación de léxico la influencia de las lenguas indígenas precolombinas en el español americano. Cuando llegaron a América, los colonizadores encontraron alimentos y elementos de la flora y fauna que no había en Europa, de manera que pasaron a llamarlos como los llamaban los indios. En el campo fonético-fonológico, el español americano está más cerca del

español de Andalucía y Canarias. Con relación al nivel morfosintáctico, el español de América comparte rasgos comunes, como el uso del diminutivo *-ito*, el uso del Pretérito Indefinido, el tratamiento informal en plural en la tercera persona *ustedes* e informal en singular con *vos* en algunas regiones (MAIA, 2007, p. 10).

A partir de la necesidad de estudiosos en investigar los fenómenos de la variación lingüística, de modo a considerar la sociedad en que se habla un idioma, llevando en consideración el hecho de que una lengua no es homogénea y estable, pero cambia constantemente debido a las interacciones sociales, surgieron en la década de 1960, los primeros estudios en el área de la Sociolingüística Variacionista. Los estudios surgieron como reacción a la propuesta de Chomsky en la década de 1950, cuya teoría – la gramática generativa – tenía como enfoque el estudio de la competencia de un hablante-oyente ideal que pertenece a una comunidad lingüística homogénea. (PONTES; COAN, 2013, p. 180)

De acuerdo con Sanches y Silva (2014, p. 300), la teoría de la sociolingüística variacionista fue creada por William Labov, que trajo en sus estudios consideraciones de su teoría aplicada a los estudios relacionados a la variación del inglés de Estados Unidos. William Labov, destacaba en su teoría que la variación lingüística puede ocurrir por diferentes factores sociales o extralingüísticos, tales como, edad, sexo, local de nacimiento, entre otros.

El modelo de análisis propuesto por Labov iba en contra a la ausencia de componentes sociales en el modelo generativo de Chomsky. Según Tarallo (2005), fue Labov quien insistió en mantener la relación entre lengua y sociedad y en la posibilidad, virtual y real, de la variación existente y propia de la lengua hablada. Labov (1972) diverge de los teóricos Saussure y Chomsky que afirman la homogeneidad de la lengua y proponen un estudio de la estructura y de la evolución de la lengua en el contexto social de la comunidad.

Al realizar la verificación del funcionamiento de una lengua, se puede percibir que, en los diferentes contextos, ella se presenta de forma heterogénea, es decir, presenta variaciones. Esas variaciones fueron subdivididas en las siguientes categorías: Las variedades *diatópicas*, *diastráticas* y *diafásicas*.

Según Coelho et al (2010), la variación *diatópica*, también conocida como variación regional o geográfica, es donde podemos identificar, a veces con precisión, el origen de una persona a través de su forma de hablar; en la variación *diastrática*, también conocida como la variación social, los principales factores que la condicionan están relacionados con el nivel de instrucción educacional, nivel socioeconómico, de género, edad e incluso la profesión de los hablantes; Por último la variación *diafásica* consiste en las diferencias en el uso del lenguaje realizadas por el hablante en sus diferentes “papeles sociales” que son desempeñadas en las interacciones en diferentes “dominios sociales”: en la escuela, en la iglesia, en el trabajo, en su casa, con sus amigos, entre otros.

Esos tres tipos de variaciones están relacionados entre sí. Cuando hablamos utilizamos más de un nivel de variedad. Moreno Fernández (2010), afirma que un joven mexicano que habla con amigos de la misma nacionalidad utiliza su variedad *diatópica* (la mexicana), la *diastrática* (el habla joven) y la variedad *diafásica* (la informal). No obstante, cuanto mejor sea el dominio del idioma y el nivel social del hablante, la diversidad *diatópica* tiende a ser menor.

En esta investigación, presentamos un análisis del uso del voseo que es uno de los aspectos del español de América que se encuentra en el campo morfológico y léxico característico de la región del Río de la Plata. Resumidamente, el voseo es el uso del pronombre *vos* en lugar de *tú*, que es la forma de tratamiento

que hace referencia al destinatario del mensaje, que veremos con más detalles en el siguiente tópico.

3 EL ORIGEN DEL VOSEO

Lapesa (1986) afirma que la historia del voseo tuvo su inicio en España, en el siglo IV, donde el *vos* era utilizado en tratamientos de respeto, incluso para referirse al imperador. Con el paso del tiempo, el *vos* pasó a ser utilizado para dirigirse a todos los tipos de autoridad como, por ejemplo, políticos, militares y religiosos. Fue en este momento que surgió la división del sistema: el *tú* pasó a ser utilizado para tratar a un interlocutor de menor o igual grado de autoridad, mientras el *vos* estaba reservado para contactos con interlocutores de mayor autoridad.

Según Castedo (2014), en el final de siglo XV, los dos pronombres mencionados aún competían entre sí como pronombres formales y de familiaridad, sin embargo, solían utilizar el *vos* para referirse a sujetos plurales. De este modo, el *vos* empieza a desaparecer del español peninsular y se mantiene en varias regiones de América hispánica. La mayoría de las grandes ciudades que tienen el español como lengua materna decidieron por utilizar el *tú* para tratamientos familiares. Pero, en los siglos XVI y XVII, en las regiones de Maracaibo, Buenos Aires y Montevideo, el pronombre *vos* empezó a ser utilizado entre los indígenas y los esclavos. Actualmente, el *vos* es utilizado en todas las esferas sociales con el mismo nivel de prestigio.

Luego, lingüísticamente, América se dividió en tres, de acuerdo con la utilización de sus pronombres de tratamiento: América tuteante, con el uso de *tú* para segunda persona del singular de confianza y *usted* para la segunda persona de respeto; América voseante, en la que la forma de confianza *vos* coexiste con la forma de respeto de *usted*; y, América tuteante-vose

Comprender el origen de este fenómeno lingüístico y su proceso de expansión, nos ayuda a percibir que el voseo no sigue los patrones habituales y sufre con las distinciones cuanto a su prestigio, que varía de acuerdo con las diversas regiones que la utilizan.

3.1 Definición y formación del voseo

De acuerdo con Calderón Campos (2010), el voseo es el uso del pronombre sujeto *vos* o de las formas verbales de segunda persona (*amás, amái(s), tenés, tenís, etc*) para dirigirse a solamente un interlocutor, con que se mantiene una relación de solidaridad, confianza o intimidad.

Nazarko (2009) afirma que el voseo *reverencial* consiste en el uso de la forma pronominal *vos* para dirigirse con reverencia a la segunda persona del singular o del plural. Actualmente, el uso de esta forma es raro, ocurre solamente en determinados eventos solemnes para personas de un grado o título bastante elevado. También se utiliza en textos literarios para demostrar un lenguaje de épocas pasadas. Al revés del voseo *reverencial*, el voseo *dialectal americano* es una forma de tratamiento informal de uso familiar. Ese tipo de voseo se utiliza para dirigirse a un solo interlocutor y se puede ocurrir como forma pronominal, verbal o pronominal-verbal.

El voseo *pronominal* es el uso del *vos* como pronombre de segunda persona, en el cual se sustituye el *tú* y el *ti*. El *vos* también puede ser empleado

como vocativo, como preposición o término de comparación, con verbos (ej. acostarse), con los complementos sin preposición y con los pronombres posesivos son empleadas las formas del *tuteo*, es decir, te y tuyo. Ya el *voseo verbal* está relacionado al uso de las desinencias verbales propias de la segunda persona del plural, aproximándose de las dos formas conjugadas de la segunda persona del singular (ej. *Tú vivís, vos bebés o bebís*) (NAZARKO, 2009, p.13).

En gran parte de las regiones de América, el fenómeno que prevalece es el de la preferencia por el *vos* en las funciones de sujeto y de pronombre preposicional, pero con el uso del pronombre oblicuo *te* y de los posesivos *tu, tuyo*, relacionados a la persona del *tú*.

De acuerdo con Castedo (2014), el *voseo* más representativo es aquel que deriva de la conjunción de las personas del plural monoptongadas, es decir, las terminaciones –áis, –éis, correspondientes a las terminaciones de las segundas personas del plural de los verbos de primera y segunda conjugaciones del presente de indicativo, respectivamente, perdiendo la “i” y resultando en las formas: *tomás, tenés* y *sos*. Con relación a los verbos de tercera conjugación, la “i” permanece en la terminación de *vos*, semejante a la conjugación de *vos* y del *vosotros*. En el imperativo, existe una pérdida de la –d final en la segunda persona del plural y la adición de un acento gráfico, la tilde, ocasionando las formas *cantá, tené, vení*.

Castedo (2014) afirma que existen otras formas de *voseo* y que están constituidas por el pronombre de tratamiento *vos* siguiendo por el verbo conjugado en la segunda persona, tanto en singular como en plural, sin haber ningún cambio, sea en Presente de indicativo o subjuntivo, del mismo modo que en los otros tiempos verbales, como podemos observar en los siguientes ejemplos: *vos cantáis, vos ponéis, vos cantas, vos pones; vos tengáis, vos tengas, vos sobras, vos das, vos estás, vos eras, vos tenías, vos tomabas, vos pudieras*, entre otros. Además, se puede observar en Chile, que la “s” final desaparece en la segunda persona del plural, *vosotros*, como podemos percibir en los ejemplos, *vos cantai, vos sabeí y vos bebeí*. Es importante resaltar que estas últimas no son formas de prestigio.

En el próximo apartado veremos las principales características del *voseo* rioplatense.

4 EL VOSEO DE LA VARIEDAD RIOPLATENSE DEL ESPAÑOL

Se puede identificar el español de la zona del Río de la Plata como un habla que tiene características propias con relación a otras variedades de la lengua española. Según Fontanella de Weiberg (2000):

El habla bonaerense constituye una variedad del español con una fuerte personalidad, que permite distinguirla con facilidad de los usos de las otras grandes capitales hispánicas. Dos son los rasgos más característicos, cuya combinación la hace única en el mundo hispánico: la existencia de yeísmo rehilado y ensordecido en palabras como yema, llena, lluvia, etc. Y la presencia de un *voseo* de determinadas características, extendido a todos los grupos sociales y a todos los estilos, desde los más informales a los más formales. A estos dos rasgos se agregan algunas peculiaridades léxicas que bien la distinguen de gran parte del mundo de habla hispana (FONTANELLA DE WEIBERG, 2000, p.37)

Los rasgos mencionados, no obstante, son rasgos exclusivos del español

rioplatense. De acuerdo con Gassó (2009), no se puede establecer de manera clara los rasgos característicos del español rioplatense, pues las variedades no tienen rasgos exclusivos, sino las variedades existen en diferentes regiones. Tales rasgos, deben llevar en consideración las variaciones sociales y de estilo.

Según Carricaburo (1994), el español se caracteriza, por la presencia de dos formas de tratamiento para la segunda persona del singular, donde una se utiliza en ámbito familiar, *tú*, y la otra en diálogos más formales, *usted*. Sin embargo, en la zona rioplatense, la forma *tú* se sustituye por la forma *vos*, de modo a convertirla en la segunda persona del singular.

Según Gassó (2009), para una mejor descripción del voseo rioplatense, es necesario hacer referencia a los otros sistemas pronominales de la lengua española, de modo que se pueda comprender el voseo y sus particularidades con relación a las otras variedades que ya fueron mencionadas a lo largo de esta investigación.

El voseo fue considerado durante el siglo XX, como tratamiento vulgar en toda América, y sufrió con los varios embates de los normativos que defendían la normalización en favor del *tuteo* y la eliminación del voseo. La normalización resultó en parte exitosa en países como Chile y Perú, entretanto, no tuvo repercusión definitiva en el Río de la Plata.

Estrada y Ramírez (2001) afirman que, actualmente, el voseo en la zona del Río de la Plata corresponde a la norma culta y su empleo incluso en la relación de tratamiento de *usted*.

Según Negroni y Gelbes (2004), es cierto que el uso del voseo es general en la zona del Río de la Plata, pero los teóricos resaltan que el *tuteo* sigue siendo utilizado. La forma pronominal *vos* tiene la función de sujeto, vocativo y término de preposición y de comparación, para funciones, tales como, de acusativo, dativo y posesivo, con las formas de *tú*: *te*, *tu* y *tuyo*. En esta zona, se adopta las formas monoptongadas agudas en presente de indicativo (*cantás*, *comés*, *mentís*) y las formas agudas con pérdida de la /d/ en imperativo (*cantá*, *comé*, *mentí*), sin embargo, alterna con las formas tuteantes graves en el presente de subjuntivo y en imperativo negado (*cantes*, *comas* / *cantés*, *comás*).

De acuerdo con Negroni y Gelbes (2004), con relación a la lengua escrita, el voseo tiene sido un fenómeno cada vez más frecuente, pero, por formar parte de un lenguaje más conservador, el *tuteo* sigue presente en los textos para un tratamiento más formal.

Nuestra investigación propone realizar un análisis del uso del voseo a partir de anuncios publicitarios de los tres países de la zona rioplatense, que van a ser presentadas en el próximo apartado, además de elaborar una propuesta didáctica para el abordaje del tema en las clases de español.

5 ANÁLISIS DEL USO DEL VOSEO EN LAS PUBLICIDADES DE LOS PAÍSES DE LA ZONA DEL RÍO DE LA PLATA

Esta investigación objetiva realizar un análisis cualitativo y descriptivo del uso del fenómeno lingüístico voseo en los países que forman parte de la zona del Río de la Plata por medio de textos escritos, específicamente el género *anuncio publicitario*, de modo a verificar los debidos desdoblamientos de cuño teórico en lo que dice respecto a las funciones gramaticales de uso del pronombre *vos* en esta zona, además de elaborar una propuesta didáctica que pueda contribuir para la

enseñanza de este fenómeno en las clases de español como lengua extranjera.

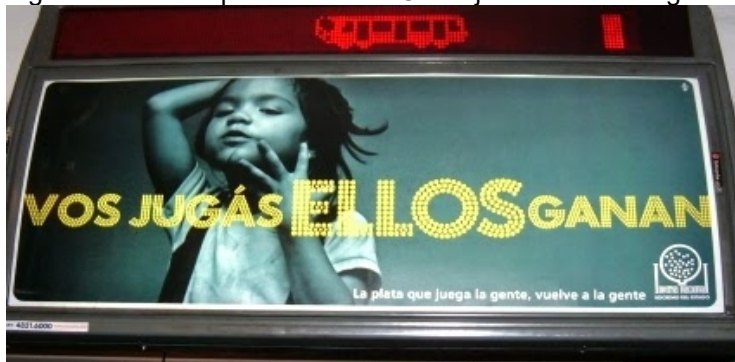
Nuestro *corpus* es compuesto por 3 *anuncios publicitarios* colectados de los países: Argentina, Uruguay y Paraguay. Además, haremos una rápida explicación acerca de las funciones lingüísticas empleadas en las publicidades por los teóricos, de modo a explicar el uso del lenguaje formal o informal y los tiempos verbales utilizados para llamar la atención del público.

Elegimos trabajar con anuncios publicitarios por ser un género textual que utiliza muchas formas verbales del imperativo o el presente de indicativo, en que se registran más usualmente *voseo* en esta zona. Primeramente, empezaremos con el anuncio publicitario de Argentina y luego abordaremos las publicidades respectivamente de Uruguay y Paraguay.

5.1 Publicidad de Argentina

En la Figura 1, analizamos un caso de *voseo* argentino:

Figura 1: Anuncio publicitario del Consejo Publicitario Argentino.



Fonte 1: Retirado da Internet¹

De acuerdo con Oliveira et al. (2011), el lenguaje de la publicidad puede desempeñar distintas funciones, tales como: (i) *Expresiva*, que tiene el enfoque en el papel del emisor, en sus sentimientos, deseos y actitudes; (ii) *Directiva*, que tiene el objetivo de influenciar las acciones, creencias, entre otros, con el objetivo de seducir y de convencer a optar por determinados productos, servicios y marcas; (iii) *Lingüística*, que se relaciona con el código del mensaje, con el objetivo de aproximarse del público que se identificada con el producto/ marca presentes en el anuncio; (iv) *Apelativa*, que se relaciona con el proceso de apelar a la compra, a través de un orden disfrazado con la utilización del imperativo; y (v) *Poética*, que hace con que frases/marcas/ músicas tenga el poder atraer el público, a partir de la utilización de figuras de estilo como la aliteración, entre otros.

El anuncio publicitario de argentina que fue elaborada por el *Consejo Publicitario Argentino*, la función presente es la *Lingüística*, que se utiliza de determinados tipos lingüísticos para aproximar el público al producto o marca presentes en el anuncio. Para ello, el autor utilizó de un lenguaje más informal que da la idea de proximidad al lector.

En este anuncio publicitario son establecidas las relaciones del paradigma *pronominal voseante* y el *paradigma verbal*, la más recurrente en el español de

1 Disponible en: <<http://twixar.me/Mp8n>>. Acceso:12.may.2019

Argentina. En la frase “*Vos jugás ellos ganan*”, la estructura analizada en el texto publicitario *vos jugás* viene de *vosotros jugáis* y se construye con la supresión de la vocal “i”, como afirma Castedo (2014), derivada de la conjugación de las segundas personas del plural monoptongadas (-áis, -éis) correspondientes a las terminaciones de las segundas personas del plural de los verbos de primera y segunda conjugaciones del presente de indicativo.

Tras abordar el análisis del anuncio publicitario argentino, pasaremos al análisis del anuncio publicitario uruguayo.

5.2 Publicidad de Uruguay

En la Figura 2, analizamos un caso de voseo uruguayo:

Figura 1 - Anuncio publicitario de la empresa Claro.

Con Claro llevar Internet con vos es simple.

Con Internet Móvil de Alta Velocidad de Claro conectarse a Internet es muy simple. Navegá en línea en tu casa, en un bar, en un aeropuerto, en la calle, o en donde quieras. ¿Cómo lo hacés? Conectando el módem en el puerto USB de cualquier computadora, y listo. Con Claro ya no necesitas cables o WiFi para navegar en internet.

• Es Plug & Play. Lo conectás y navegás.
 • No necesitas un cable Claro o de teléfono celular.
 • Navegá en Banda Ancha desde donde estás y en cualquier computadora.
 • Conéctate cualquier día. Estamos en más de 80 ciudades y en la mayor ciudad. Eso significa un servicio disponible en Montevideo, Tacuarembó, Maldonado y Rivera.

• Módem móvil Huawei E880 S199 con oferta de Internet Móvil Libre. El módem Claro también por precio especial de \$279.²

INTERNET MOVIL LIBRE \$119

Con tu Claro prepago puedes elegir entre 10 velocidades. Claro ya no es solo prepago. ¡Grate y usalo! Además, tenés el mejor precio por los minutos: \$0,12 finales.³

Es simple. Es Claro.

Con Claro llevar Internet con vos es simple.

Es Plug & Play. Lo conectás y navegás.

Vení a nuestros centros de atención a clientes para una demostración del servicio.

Fonte 2: Retirado da Internet²

Las funciones utilizadas en este anuncio publicitario de la empresa telefónica *Claro*, son *directiva* y *apelativa*, respectivamente. Según Oliveira et al. (2011), la primera tiene el objetivo de influenciar, seducir y de convencer a optar por determinados productos o servicios, presentes en las dos primeras frases; la segunda tiene el objetivo de influenciar las acciones de los clientes, o posibles clientes, utilizando un orden disfrazado con los verbos en imperativo, vocativo, infinitivo, además del conjuntivo con valor de imperativo, como se puede observar en la última frase.

Como afirman Negrón y Gelbes (2004), el voseo que antes era utilizado en un lenguaje vulgar, actualmente, en la zona rioplatense se emplea en toda su extensión en todos los niveles sociales. Se puede confirmar esa afirmación en la frase *Con Claro Llevar internet con vos es simple*, en el cual el pronombre de tratamiento *vos* se utiliza como forma de tratamiento de uso recíproco. De este modo, el pronombre de tratamiento formal *usted* se sustituye por el pronombre de cortesía *vos*.

En la frase *Es Plug & Play: Lo conectás y navegás*, el voseo se presenta en los verbos conjugados en presente de indicativo *conectás* y *navegás*. Los verbos analizados en el texto del anuncio publicitario vienen de *vosotros conectáis* y

2 Disponible en: <<https://tienda.claro.com.uy/>>. Acceso en: 12 mayo 2019.

navegáis, y se construye con la supresión de la vocal “i” en el diptongo.

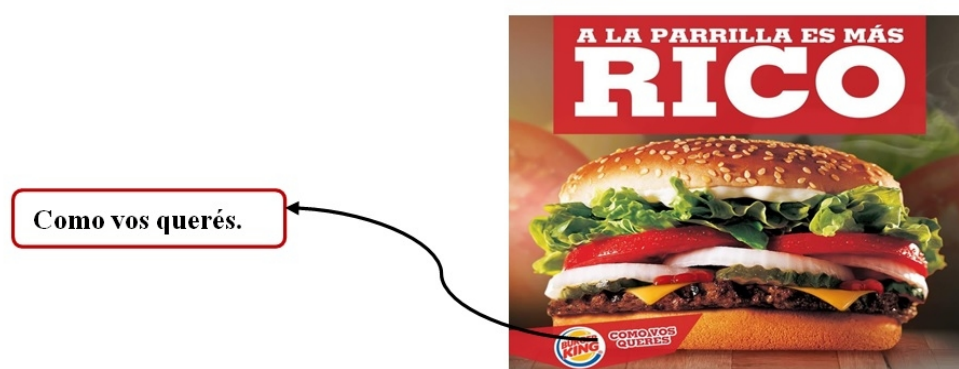
En la frase *Vení a nuestros centros de atención (...)* del anuncio publicitario, el verbo *vení* está conjugado de acuerdo con los principios del *voseo verbal* en el imperativo. Según Negroni y Gelbes (2004), tal forma aguda fue creada a partir de la segunda persona del plural, con la pérdida de la *-d* final: *vení* (*venid*).

Tras abordar el análisis de los anuncios publicitarios de Argentina y Uruguay, pasaremos al análisis del anuncio publicitario de Paraguay.

5.3 Publicidad de Paraguay

En la Figura 3, analizamos un caso de voseo paraguayo:

Figura 2 - Publicidad de la empresa Burger King.



Fonte 3: Retirado da Internet³

El anuncio publicitario en destaque es de la empresa *Burger King* que trabaja con productos del sector alimenticio. El lenguaje publicitario adoptado por ese anuncio tiene la función *Directiva*, en que el objetivo principal es convencer y seducir el receptor por optar por un determinado servicio o producto.

En el texto *Como vos querés* observamos las mismas características del anuncio publicitario de Argentina, en que ocurre la relación entre el *paradigma voseante* y el *paradigma verbal*, característico de la zona rioplatense. La estructura en destaque *vos querés* viene de la segunda persona del plural *vosotros queréis*, con la supresión de la vocal “i” en el diptongo.

En el análisis de los anuncios publicitarios, podemos observar diversas características del uso del *voseo*, además de las funciones del lenguaje desempeñadas por este género con el carácter persuasivo que están compuestas por características gramaticales, sintácticas y de usos de figuras retóricas. Llevando en consideración estos aspectos, y considerando que los anuncios publicitarios están presentes en nuestra vida cotidiana, consideramos relevante trabajar la enseñanza del *voseo* a partir de los textos publicitarios, con el objetivo de posibilitar al estudiante el desarrollo de la interpretación de textos de diferentes países y contextos ideológicos, de modo a trabajar aspectos sociales y gramaticales de la lengua.

En el siguiente tópico, presentamos una propuesta didáctica, la cual puede ser adaptada por los profesores, de acuerdo con el nivel del grupo de

3 Disponible en: <<https://rochicasal.carbonmade.com/projects/6682286/>>. Acceso en: 12 mayo 2019.

estudiantes, objetivos y carga horaria de la clase, con la utilización de los anuncios publicitarios analizados en esta investigación.

6 PROPUESTA DIDÁCTICA: VOSEO RIOPLATENSE

Elaboramos una actividad que busca trabajar el contenido gramatical a partir de la producción de textos publicitarios. Para ello, los alumnos van inicialmente reconocer las características del género *anuncio publicitario*, luego van a conocer las características gramaticales y de uso del voseo. Al final de la clase van a elaborar un anuncio publicitario con elementos de su propia cultura, retomando todo lo estudiado. Eso permite que el estudiante pueda apropiarse del género abordando aspectos de su vida cotidiana, y también ampliar sus posibilidades de interacciones sociales con hablantes de países de lengua española, como veremos en la descripción.

PROPUESTA DIDÁCTICA

El voseo rioplatense
<p>Contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voseo / Género Anuncio Publicitario <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el género <i>anuncio publicitario</i>; • Conocer el fenómeno lingüístico <i>voseo</i>; • Conjuguar los verbos en presente de indicativo e imperativo con el pronombre <i>vos</i>; • Ser capaz de elaborar un anuncio publicitario con la utilización del pronombre <i>vos</i> en los tiempos verbales: presente de indicativo e imperativo.
<p>Nivel</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2° año de la secundaria <p>Tiempo de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • 50 minutos
Desarrollo
1ª etapa – Género Anuncio Publicitario
<p>En esta etapa inicial, el profesor debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar a los alumnos las características del género <i>anuncio publicitario</i>; - Distribuir hojas con los anuncios publicitarios de los tres países de la zona rioplatense. Luego, debe pedir que hagan la lectura de los textos publicitarios y sacar las dudas de vocabulario. <p>Explicación: En esta primera parte de la actividad, el profesor verifica los conocimientos previos de los alumnos acerca del género anuncio publicitario, su lenguaje y sus objetivos. Al entregar los anuncios publicitarios al grupo, el profesor va a decir a los alumnos que tales anuncios son de Argentina, Paraguay y Uruguay, y explicar que esta zona posee características lingüísticas muy particulares. Luego los alumnos van a hacer la lectura de los textos y van a sacar las dudas con relación al vocabulario.</p>
Organización del grupo: individual
2ª etapa – El voseo

- Poner en la pizarra el pronombre *vos* y las formas verbales conjugadas en la segunda persona. Luego, explicar el fenómeno *voseo* y sus características, con enfoque en los aspectos específicos de los países que forman parte de la zona rioplatense.
- Explicar para los alumnos la formación de la conjugación de los verbos en presente de indicativo y en imperativo en la segunda persona con el pronombre *vos*.

Explicación: En esta segunda parte, el profesor va a escribir en la pizarra las siguientes frases presentes en las publicidades:

1. “*Vos jugás ellos ganan*”
2. “*Con Claro Llevar internet con vos es simple*”
3. “*Es Plug & Play: Lo conectás y navegás*”
4. “*Vení a nuestros centros de atención (...)*”
5. “*Como vos querés*”

A partir de estas frases, el profesor hará la explicación del fenómeno *voseo*, su origen, formación, países que lo emplean en su lenguaje, contextos de uso. Poner en la pizarra la conjugación de verbos con el pronombre *vos*, haciendo la comparación con *tú* y *vosotros*, además las características del *voseo*, específicamente de la zona rioplatense.

3ª etapa – Actividad

- Como actividad, los alumnos tendrán que elaborar anuncios publicitarios con productos o servicios característicos de sus regiones, utilizando en sus textos el pronombre *vos* y las formas verbales en presente de indicativo e imperativo. Hacer una presentación para todo el grupo. Para la construcción de los anuncios publicitarios, el profesor llevará para la clase recursos, tales como: revistas, pegamentos y tijera.

Explicación: De modo a concluir la clase, los alumnos de manera individual o en parejas, tendrán que elaborar anuncios publicitarios para divulgar productos o servicios característicos de la región que viven, para nativos de los países de la zona rioplatense, utilizando el pronombre *vos* y las formas verbales conjugadas en presente de indicativo y en imperativo. Para la realización de esta actividad, el profesor llevará para los alumnos recursos tales como: revistas, pegamentos y tijera. Al finalizar, los alumnos van a presentar al grupo sus anuncios publicitarios.

Organización del grupo: individual o en parejas.

Adaptación

Para esta actividad el profesor podrá adaptar para trabajar con alumnos del 1º año de la secundaria, utilizando solamente los anuncios publicitarios en presente de indicativo, por ser uno de los contenidos trabajados en este nivel.

Esta propuesta didáctica la planeamos para que sirva de apoyo a los profesores de E/LE en el tratamiento de las variedades del *voseo* en la región rioplatense del español.

7 CONSIDERACIONES FINALES

En esta investigación, presentamos un estudio de la variación del

fenómeno *voseo*, resaltando los cambios históricos sufridos por este fenómeno desde su origen, a partir de un análisis de las funciones gramaticales de uso del pronombre *vos* en los anuncios publicitarios de los tres países que forman parte de la zona del Río de la Plata: Argentina, Uruguay y Paraguay.

Emplear el género *anuncio publicitario* en las clases de español, nos da la posibilidad de superar los enfoques prescriptivos, es decir, los formales, en la enseñanza de español como lengua extranjera, además de trabajar con la producción textual y el enfoque comunicativo, con la finalidad de establecer la comunicación en la lengua estudiada.

Con todo, resaltamos la relevancia del profesor llevar para las clases de español como lengua extranjera, actividades elaboradas para trabajar los fenómenos de la variación lingüística con producciones con el uso de textos auténticos géneros textuales que estén cerca de la realidad de los aprendices, de modo, que puedan estimular a los estudiantes, y traer conocimiento de los fenómenos y rasgos lingüísticos utilizados habitualmente por hablantes nativos en su lenguaje cotidiana.

REFERENCIAS

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), **La lengua española en américa: normas y usos actuales**. Universidad de Valencia, Valencia: 2010. P. 225-236.

CARRICABURO, NORMA (1994), **El voseo en la literatura argentina**, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: UBA.

CASTEDO, T. M. Um estudo da Sociolinguística sobre o pronome *vos* em Santa Cruz de La Sierra. **XVII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina - ALFAL**, 2014. Disponible en: <<http://twixar.me/X88n>>. Fecha de acceso: 30 abr. 2019.

COAN, M.; PONTES, V. Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, v. 9, n. 18, 2013, p.179-181. Disponible en:<<http://twixar.me/688n>>. Fecha de acceso: 28 abr. 2019.

COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

ESTRADA, ANDREA / RAMÍREZ GELBES, SILVIA (2001), "Reemplazo de *vos* / *usted* por vocativo / *vos* en Buenos Aires: una hipótesis", en Vega, A. (ed.), **De lenguas y lenguajes**, La Coruña: Texosoutos, pp. 105-113.

FONTANELLA DE WEINBERG, MARÍA BEATRIZ (2000) **El español de la Argentina y sus variedades regionales**. Buenos Aires: Edicial.

GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor. **El español: una lengua viva**. Madrid: Instituto Cervantes, 2013.

GASSÓ, M. J. El voseo rioplatense en la clase de español. **V Encuentro Brasileño de Profesores de Español**, n. 9, 2009, p 1-26. Disponible en: <http://twixar.me/vB8n>. Fecha de acceso: 30 abr. 2019.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e

Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LAPESA, R. **Historia de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1986.

MAIA, T. A. Variación lingüística y Enseñanza de E/LE. In: BARROS, C.; GOETTENAUER, E. **Variación Lingüística y Enseñanza de E/LE**, 2007, p. 9-15. Disponible en: <<http://twixar.me/7B8n>>. Fecha de acceso: 28 abr. 2019.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2010): **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid: Arco/Libros.

NAZARKO, V.G.O. **A abordagem do voseo em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira**. 2009. 39 f. Monografia (Graduação em Letras Português-Espanhol) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009. Disponible en: <<http://twixar.me/HB8n>>. Fecha de acceso: 30 abr. 2019.

NEGRONE, M. M. G.; GELBES, S. R. Acerca del voseo en los manuales escolares Argentinos. In: HUMMEL, M. et al. (eds.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispano**, 2004, p. 1-21. Disponible en: <<http://twixar.me/KR8n>>. Fecha de acceso: 30 abr. 2019.

OLIVEIRA, R. et al. **A linguagem publicitária**. Algarve: Editora Faro, 2011.

RICHARD, E. Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extrajera. **Revista Scriptum**, n.1, 2016, p.131-143. Disponible en:<<http://twixar.me/vR8n>>. Fecha de acceso: 28 abr. 2019.

SANCHES, R. D.; SILVA, M. S. C. Variação semântico-lexical no Amapá. **Revista Linguística**, v. 10, n. 1, 2014, p. 299-315. Disponible en: <<http://twixar.me/9R8n>>. Fecha de acceso: 28 abr. 2019.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2005. ante, que el uso del *vos* ocurre en el ámbito familiar, o *tú* para un nivel de confianza intermediaria y el *usted* para tratamiento de respeto (NAZARKO, 2009, p. 11).

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS PARA O COMBATE ÀS *FAKE NEWS*

Maria Celça Ferreira dos SANTOS*
Cícero Anastácio Araújo de MIRANDA**

RESUMO

O debate sobre *fake news* (notícias falsas) vem mobilizando áreas da sociedade, preocupadas em criar estratégias para combater esse tipo de desinformação produzida e amplamente disseminada, graças aos avanços tecnológicos. Notícias manipuladas podem influenciar leitores, especialmente quando abordam assuntos polêmicos. Entendendo pertinente a discussão, pretendemos incluir nesse debate a educação, promovendo reflexões no que concerne ao papel da escola e do ensino de línguas na formação do leitor crítico. Nosso objetivo, portanto, é discutir a importância da leitura crítica para o uso responsável das tecnologias, propondo a abordagem do tema *fake news* nas aulas de língua espanhola. Para nossas proposições, apoiamos-nos em normativos da educação brasileira (LDB, 1996; PCN, 2000; OCEM, 2003) e em estudos que tratam de: ideologia, discurso e manipulação (CASSANY, 2006); papel do professor na formação leitora (FREIRE, 2016; 2017); classificação do leitor (MENDOZA, 2000); e concepções de letramentos (ROJO, 2004). Na proposição de atividades, sugerimos a verificação de notícias, baseada em eixos e estratégias explicitadas na pesquisa, realizando, por fim, a análise de uma notícia falsa envolvendo o Papa Francisco.

Palavras-chave: *Fake news*. Letramento midiático. Competência leitora.

RESUMEN

El debate sobre *fake news* (noticias falsas) viene movilizando áreas de la sociedad, preocupadas en crear estrategias para combatir ese tipo de desinformación producida y ampliamente diseminada, gracias a los avances tecnológicos. Noticias manipuladas pueden influenciar lectores, especialmente cuando abordan asuntos polémicos. Pertinente la discusión, pretendemos incluir en el debate la educación, promoviendo reflexiones sobre la función de la escuela y de la enseñanza de lenguas en la formación del lector crítico. Nuestro objetivo, por lo tanto, es discutir la importancia de la lectura crítica para el uso responsable de las tecnologías, proponiendo el abordaje del tema *fake news* en las clases de lengua española. Para nuestras proposiciones, nos apoyamos en normativos de la educación brasileña (LDB, 1996, PCN, 2000, OCEM, 2003) y en estudios que tratan de: ideología, discurso y manipulación (CASSANY, 2006); el papel del profesor en la formación lectora (FREIRE, 2016; 2017); la clasificación del lector (MENDOZA, 2000); y concepciones de literacidad (ROJO, 2004). En la proposición de actividades, sugerimos la verificación de noticias, basada en ejes y estrategias explicitadas en la

* Mestranda em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Especialista em LA e Ensino de Línguas Estrangeiras (UFC), maria.celca@aluno.uece.br

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

investigación, realizando, por fin, el análisis de una noticia falsa involucrando al Papa Francisco.

Palabras-clave: *Fake news*. Literacidad mediática. Competencia lectora.

Fecha de sumisión: 20/07/2020

Fecha de Aprobación: 21/07/2020

1 INTRODUÇÃO

Frente ao avanço das tecnologias e o volume de informações na internet, observamos, no cenário atual, a recorrência de *fake news* (notícias falsas, incompletas, descontextualizadas ou distorcidas) que circulam no Facebook e no Whatsapp, redes sociais amplamente usadas no mundo, em especial do Brasil, comuns na realidade dos adolescentes. Cada dia mais frequentes, essas notícias representam risco ao leitor inexperiente, que, pela falta de leitura crítica para discernir entre o verdadeiro e o falso, muitas vezes se deixa enganar e, o que é pior, contribui para a disseminação de informações sem procedência.

Conforme o Relatório de Segurança Digital no Brasil, produzido pelo dfndr lab¹, houve um crescimento acentuado das notícias falsas no terceiro trimestre de 2018: do total de 43,8 milhões de detecções de crimes cibernéticos, 4,8 milhões se referem à *fake news*. Segundo o Relatório: “as notícias falsas representaram mais de 10% de todas as detecções de ciberataques do trimestre. Ao todo, foram quase 5 milhões, o que equivale a 36 detecções por minuto” (DFNDR LAB, 2018, p. 5). Um dos motivos para esse aumento teria sido o período eleitoral pelo qual passou o Brasil, em 2018, que teve eleição majoritária, incluindo a de Presidente da República, uma vez que 46,3% das notícias falsas diziam respeito à política.

Nesse contexto, é oportuno trazermos à memória casos no Brasil e nos Estados Unidos em que *fake news* ocuparam relevante papel influenciando a opinião pública: o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a eleição de Donald Trump, respectivamente (GONZAGA, 2017, p. 8). Além desses dois processos, o último pleito eleitoral para presidência do Brasil também serviu de cenário para as *fake news*. O presidente eleito foi acusado de ter se valido de *fake news* em sua campanha para confundir eleitores, assunto tratado no jornal espanhol El País, de 19 de outubro de 2018, que apontou “Cinco *fake news* que beneficiaram a candidatura de Bolsonaro”², fundamentado em verificação feita por jornalistas da plataforma “Aos Fatos”. As *fake news* indicadas no texto diziam respeito, dentre outros assuntos: à distribuição de um suposto “kit gay”, pelo Ministério da Educação do Brasil, à época sob a gestão de Fernando Haddad, candidato à Presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2018; à filiação de Adélio Bispo³ ao PT; e à legalização da pedofilia por meio de projeto de lei atribuído ao candidato adversário, Haddad. Temas relacionados à sexualidade explorados nas redes sociais durante a campanha eleitoral alimentaram uma *fake news* que afirmava que o candidato do PT estaria também distribuindo mamadeiras com bico em formato de

1 Laboratório especializado em segurança digital da PSAFE, empresa que atua no desenvolvimento de aplicativos de segurança, performance e privacidade.

2 Laboratório especializado em segurança digital da PSAFE, empresa que atua no desenvolvimento de aplicativos de segurança, performance e privacidade.

3 Homem que atingiu Bolsonaro com uma faca durante um ato de campanha em Juiz de Fora (MG).

pênis em escolas e creches, como forma de combate à homofobia.

Observamos, em nossas pesquisas, a preocupação e o interesse no combate às notícias falsas. Nesse campo, grupos de jornalistas estão criando sites de checagem. Além disso, instituições estão se manifestando a respeito do assunto, em defesa da informação segura, uma vez que esta embasa a tomada de decisões. Nosso trabalho se localiza, contudo, em outro espaço no qual não encontramos, ainda, produção a respeito tão abundante como a que existe no campo da comunicação social: propostas educacionais que discutam e preparem os alunos para uma leitura crítica, capaz de combater de modo estrutural as *fake news*.

Para propor a inserção da escola no combate às *fake news*, partimos, inicialmente, das seguintes questões: (i) Que recursos online o leitor dispõe para verificar a confiabilidade e a veracidade das notícias veiculadas na Internet? (ii) Que atividades podem ser realizadas na escola para fomentar a leitura crítica de notícias veiculadas na Internet?

A proposição, consideramos, deve levar em conta o papel da escola na formação cidadã, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Entendemos que, diante das demandas sociais de leitura, o exercício da cidadania deve ser pautado em uma aprendizagem significativa, para que o educando possa, além de compreender, intervir no contexto no qual está inserido, modificando a realidade. Essa visão de educação exige, pois, no campo que aqui nos toca, uma proposta de formação de leitores atentos ao contexto de circulação dos textos e de seu consumo, de modo a compreender seus múltiplos significados, inclusive o ideológico, que não se revela, na maioria das vezes, de modo inicial, na superficialidade do texto, e requer do leitor a habilidade de desvelo das camadas mais profundas de significação.

No que se refere aos normativos da educação brasileira, também os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2000) refletem a necessidade de formação leitora, ao prever competências a serem desenvolvidas na área de linguagens no ensino médio, reforçada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) que, no concernente ao ensino de línguas estrangeiras, dispõem a leitura nas concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade.

A educação deve e pode, nesse cenário da desinformação, contribuir no combate às *fake news*, formando leitores competentes. E a sala de aula, enquanto espaço de discussão e construção do conhecimento, deve propiciar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua criticidade, compreender a leitura para além do que está disposto na superfície e na literalidade do texto e avançar nas estratégias discursivas e multissemióticas a serviço de uma ideologia que emerge no discurso.

Em resumo, nosso objetivo, neste trabalho, é discutir a importância da leitura crítica como ferramenta de combate às *fake news* e para o uso ético e responsável das tecnologias. Como objetivos específicos, temos: (i) apresentar ferramentas para a verificação da confiabilidade e veracidade das notícias veiculadas na Internet e (ii) propor atividades para fomentar a leitura crítica de notícias veiculadas em redes sociais. Ao final do texto, propomos alguns caminhos que podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ensino médio, por meio do gênero *fake news*, especificamente nas aulas de língua espanhola. Ressaltamos, contudo, que as atividades sugeridas podem ser adequadas a qualquer idioma.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisando trabalhos com a temática *fake news* no âmbito educacional, encontramos Prado (2018), que analisou o tratamento das *fake news* nas escolas, por meio de reportagens utilizadas por professores para abordar o tema, com o propósito de motivar os alunos a questionarem conteúdos suspeitos. A autora baseou suas análises em teóricos que discutem a formação de professores, tais como: Nóvoa (2011); Tardif (2012) e Freire (1991), ponderando que a prática educativa deve ser articulada com acontecimentos da realidade e que o professor deve dominar ferramentas tecnológicas, trabalhando conteúdos que contribuam para a formação leitora e, mais que isso, converter-se em um pesquisador. Em suas conclusões, Prado (2018) argumenta quanto à necessidade de a escola propiciar o espaço para a discussão das *fake news*, a partir do desenvolvimento do senso crítico dos alunos em relação à leitura.

Outro trabalho que deve ser citado é o projeto de intervenção de Aro e Gomes (2017), que defendem a urgência da abordagem quanto aos riscos das notícias falsas, tendo em vista as consequências que estas podem ocasionar. Os autores citam as *fake news* usadas a favor de Trump, na disputa presidencial norte-americana, e o caso de Fabiane Maria de Jesus, mulher que foi espancada até a morte, confundida com uma suposta sequestradora de crianças para práticas de rituais de magia negra, após publicação de boato no Facebook. A proposta do projeto inclui etapas de sequência didática para estimular a leitura através do gênero notícia, em contraste com as *fake news*, com o objetivo de observar crenças e atitudes dos alunos de uma turma de 8º ano da rede pública de Campo Grande, a respeito de notícias veiculadas na internet, com foco no compartilhamento nas redes sociais. A base teórica contempla autores que abordam aspectos da leitura (ANTUNES, 2003; BAJARD, 2002; BAKHTIN, 2003; KOCH; ELIAS, 2014; MARSCUSCHI, 2008).

A experiência relatada por Queiroz (2018), realizada com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Serviço Social do Comércio (SESC) Santo Amaro-SP, deu-se diante da necessidade de envolvimento da educação no debate sobre *fake news*, tendo em vista o papel da escola na formação de leitores críticos. Seu referencial teórico destaca Bakhtin (2010) e Marscuschi (2008) e a discussão acerca do surgimento de gêneros no âmbito das novas tecnologias. Foram propostas atividades baseadas no filme “O beijo no asfalto”, narrativa de um crime motivado devido a uma mentira, pesquisa sobre *fake news* pelos alunos, debate para discutir o poder da mídia, a partir da leitura de artigo relacionado ao tema, culminando com a produção de folheto instrucional para combate às *fake news*. Outra etapa da experiência constou de entrevistas com 30 pessoas para análise do comportamento destas em relação às redes sociais.

Um estudo que também traz contribuições relacionadas ao assunto aqui tratado refere-se ao relato de experiência da realização do *workshop* “*News and Report*” (Notícias e Reportagem), com o objetivo de oferecer o ensino da língua inglesa de forma diferenciada a alunos do Colégio Estadual Marcondes Godoy, Jataí-GO, além de proporcionar aos professores em formação a prática no contexto escolar (MARTINS NETO et al., 2016). O *workshop* é parte do subprojeto “Letras Inglês: *Language and Literature*”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual os bolsistas atuam no combate à desvalorização do ensino de língua estrangeira, por meio de monitoria, realização de eventos culturais e *workshops* temáticos, alguns abordando gêneros textuais, dos quais Martins Neto

et al. (2016) focaram no gênero notícia, baseados nos PCN e em teóricos da área, tais como: Coelho (2005); Ramos e Lago (2014). As atividades constaram de: apresentação do gênero notícias; jogo “*Is this headline real or not?*” (Essa manchete é verdadeira ou não?); identificação das partes básicas de uma notícia em jornais de outros países e produção de um jornal com notícias em língua inglesa.

Expostas as contribuições de estudos que propõem o desenvolvimento da competência leitora a partir do gênero *fake news*, apresentaremos, na sequência, a fundamentação teórica que embasou nossos estudos, iniciando por Cassany e seu postulado da leitura como instrumento de participação democrática. O autor apresenta reflexões sobre o poder do discurso, argumentando quanto à necessidade de leitura, no sentido amplo da palavra, considerando que a democracia, indissociável do discurso, implica nossa participação, seja para votar no candidato de nossa escolha, seja para defender ou opinar a respeito de determinado assunto. Adverte, ainda, que a leitura crítica é elemento indispensável no combate à discriminação e ao preconceito, bem como na luta por direitos, por nos resguardar das conotações tendenciosas, das mentiras e das imprecisões e nos orientar na percepção das ideologias por trás dos discursos.

Nesse sentido, propõe a leitura em uma perspectiva tríplice: o que está nas linhas, nas entrelinhas e por trás das linhas, o que significa dizer: a compreensão do(s) significado(s) literal(is); as inferências, suposições, etc., que estão entre as linhas; e a ideologia ou intenção do autor, respectivamente (CASSANY, 2006 p. 52). A expressão “por trás das linhas” é uma metáfora para dizer que há algo subjacente ao discurso, sempre situado, atendendo a interesses pessoais ou corporativos, algo além das linhas e entrelinhas a ser descoberto, especificamente, a ideologia.

No que se refere ao papel do professor na formação leitora, Freire (2016) discorre sobre saberes indispensáveis ao docente, “saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas, como desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos” (FREIRE, 2016, p. 135). Segundo defende, à formação técnico-científica, somam-se saberes práticos relacionados ao uso da linguagem, a serem aplicados em favor do desenvolvimento da autonomia dos educandos, aos quais devem ser apresentados instrumentos que lhes possibilitem perceber as diferentes interpretações dos fatos. A atuação docente exige, nesse sentido, o conhecimento da realidade dos alunos e a compreensão do poder do discurso.

Nessa perspectiva do papel social do professor, Freire (2017) critica o que chama de “concepção bancária da educação”, na qual há um entendimento da existência de uma pacificidade dos educandos, nessa proposta meros receptores, ou depositários, sujeitos ao que o professor tem a ensinar, mesmo que muitas vezes o conteúdo não tenha relação com a realidade dos alunos. Nesse modelo educativo, segundo o autor, “não há criatividade, não há transformação, não há saber”, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2017, p. 81). A educação bancária, reproduz práticas de dominação, mantendo a ideia da alienação, devido à falta de estímulo à consciência crítica. A proposta freireana é a educação libertadora, a que problematiza e implica “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017, p. 93).

Seguimos nossas discussões fazendo uma breve abordagem à concepção de leitura, conforme Mendoza (2000), que a define como atividade básica para a construção de saberes, processo que envolve diversos conhecimentos, além

da aplicação de estratégias e interação com o texto, sendo o leitor responsável por atribuir-lhe significados e interpretações. Segundo define,

a leitura, como outro ato de comunicação, se desenvolve mediante processo de interação entre o texto e o leitor, no qual se transferem, trocam conteúdos, ideias, avaliações e opiniões e reagem através de respostas cognitivas e julgamentos avaliativos. A leitura é um processo ativo de construção de significados a partir de estímulos textuais¹ (MENDOZA, 2000, p. 2).

Isto posto, a competência do leitor é determinante na compreensão do texto, uma vez que a leitura envolve habilidades diversas e está condicionada às experiências leitoras do sujeito. Assim, o autor propõe duas classificações para o leitor: o ingênuo, com pouca experiência leitora, vulnerável diante de textos complexos, por não alcançar dimensões mais profundas de seus significados, indicadas por Cassany (2006), especialmente o que está por trás das linhas do discurso, e o competente, que realiza a leitura num processo cognitivo que vai além da compreensão literal, observando “todo tipo de informação que o texto oferece para proceder à formulação de expectativas sobre o tipo de texto, gênero, estilo, estrutura, desenvolvimento do enredo, desenlace, intencionalidade, etc”² (MENDOZA, 2000, p. 5).

Considerando que é esse leitor competente que queremos formar, entendemos que é imprescindível a inclusão, no currículo escolar, de práticas que fomentem o hábito da leitura na concepção da competência leitora. Nesse sentido, Rojo (2004) traz à discussão o fato de a escolarização brasileira não formar leitores, uma vez que as práticas de leitura realizadas em sala de aula não contemplam as exigências sociais, mas atendem ao cumprimento de um caminho que obriga o professor a trabalhar determinados conteúdos em um determinado espaço de tempo. A autora aponta a distinção entre ser alfabetizado (conhecer as letras e decodificá-las) e ser letrado:

escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos (ROJO, 2004, p. 3).

Ainda nesse contexto da competência leitora, Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 182) ponderam quanto à importância de novos letramentos, tendo em vista a atual demanda da leitura como prática social, principalmente quando se trata do meio multimidiático, ao defender que “a concepção de letramentos precisa questionar o impacto que o computador e a internet realmente provocam nas práticas sociais de leitura e escrita”. As autoras reforçam a importância da inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta didática, pelas possibilidades que representam para o trabalho contextualizado em sala de

-
- 1 Texto original: la lectura, como otro acto de comunicación, se desarrolla mediante un proceso de interacción entre el texto y el lector, en el que se transfieren, intercambian contenidos, ideas, valoraciones, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos. La lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales.
 - 2 Texto original: todo tipo de información que el texto le ofrece para proceder a la formulación de las expectativas sobre el tipo de texto, el género, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intencionalidad, etc.

aula, permitindo a abordagem de conteúdos por meio de gêneros digitais.

É oportuno acrescentar que a linguagem visual na internet é algo real e presente na vida dos alunos, usuários da rede. Gêneros textuais emergentes, como o meme, para ilustrar, exigem do leitor a capacidade de compreender a linguagem visual. Conforme defende Lemke (2010), no bojo dos estudos do *New London Group*, a linguagem visual também carrega conteúdo ideológico. Os gêneros híbridos como o meme, que misturam linguagem escrita e visual, abundantes nas redes sociais, engendram em sua composição significados que igualmente levam subjacentes ideologias diversas. Referente a isso, podemos citar estudos como os de Magalhães e Novodvorski (2010) que articulam áreas do conhecimento amplas e diversas, como os estudos culturais, a semiótica e a análise do discurso para promover análises de textos multilíngues e multimodais, embasadas nos estudos da tradução e da semiótica social, por meio da gramática do *design* visual, tal como proposta por Kress e van Leeuwen (1996), que investigam a “independência do texto visual” (LEMKE, 2010, p. 463), e de sua importância como composição ideologicamente marcada e que pode transmitir, através dos múltiplos elementos que o compõem, uma carga de conhecimentos e de ideários partilhados por um grupo.

2.1 Fake news e agências de checagem

Após esse resumo das bases teóricas que nos orientam neste trabalho, passaremos a apresentar, neste item, termos que nos ajudarão a melhor compreender o tema em pauta, iniciando por conceitos de notícias falsas, que nas palavras de Sorj et al. (2018) são:

textos noticiosos que assumem a forma de matérias jornalísticas e são geralmente produzidos para se propagar em um contexto de disputa política – seja com objetivos políticos, seja para se beneficiar economicamente da guerra política (SORJ et al., 2018, p. 47-48).

A “falsidade” dessas notícias pode ser simples e costuma aparecer em forma de exagero, especulação ou distorção. Na mesma linha dessa concepção, temos o disposto no “Guia de letramento midiático”, publicação da revista Nova Escola:

Notícias falsas são textos que se parecem com notícias de verdade. Possuem um *layout* semelhante ao de um site de notícias tradicionais, citam dados e, às vezes, trazem supostas afirmações de especialistas entrevistados. As informações apresentadas podem ser completamente falsas, mescladas com elementos reais [...] ou distorcidas (SEMIS, 2018).

Outra definição para *fake news* está no informativo *El Correo de la UNESCO* (2017, p. 27): “informação falsa ou fraudulenta, chamada “*infaux*” em francês, por Divina Frau-Meigs, professora de ciências da comunicação, que a define como toda informação enganosa ou adulterada que procura prejudicar outro(s) intencionalmente”³. O informativo traz outro termo recorrente, pós-verdade, citando o dicionário britânico Oxford, que apresenta o seguinte conceito: “Pós-

3 Texto original: información falsa o trucada, denominada “infaux” en francés, por Divina Frau-Meigs, profesora de ciencias de la comunicación, que la define como toda información engañosa o adulterada que persigue perjudicar a otro(s) intencionalmente.

verdade [...] refere-se às circunstâncias em que os fatos objetivos têm menos influência na formação de opinião pública do que o apelo à emoção e às crenças pessoais”⁴. (EL CORREO, 2017, p. 27). É o momento em que a “verdade” já não possui papel relevante, uma vez que se acredita, em geral, naquilo que confirma a visão de mundo de cada um.

Quanto à disseminação de *fake news*, de acordo com o Relatório da Segurança Digital no Brasil - terceiro trimestre 2018 (DFNDR LAB, 2018, p. 14-15), o tema “política” representa 46,3% das detecções de *fake news*, seguido de “saúde” - 41,6%; “crime” - 6,4%; “religião” - 5,0% e “outros” - 0,7%. Em relação ao tema que se destaca, o Relatório apresenta o “Top 5 notícias falsas”, período julho a setembro/ 18, conforme Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Top 5 notícias falsas

POSIÇÃO	NOTÍCIA	DETECÇÕES
1º lugar	Jean Wyllys vai dirigir filme que mostra Jesus como homossexual.	625 mil
2º lugar	STJ autoriza cancelamento da CNH em caso de IPVA atrasado.	577,2 mil
3º lugar	Nova pesquisa mostra que Bolsonaro vence Lula em todos os Estados.	190,6 mil
4º lugar	Bolsonaro recebe R\$18,4 milhões para proteger Michel Temer e atacar o PT.	135,5 mil
5º lugar	Militante que tentou assassinar Jair Bolsonaro recebeu R\$ 350 mil.	56,6 mil

Fonte: (DFNDR LAB 2018, p. 14-15).

Para efeito de auxílio ao leitor e como indicação de ferramenta didática do professor de línguas no momento da abordagem do tema em sala de aula, indicamos, a seguir, exemplos de sites de checagem e detecção de *fake news* que, em articulação com uma leitura crítica, cooperam para a ineficácia das notícias falsas:

- a) Boatos.org – criado em 2013, por Edgard Matsuki, o site tem como objetivo prestar serviço aos seus usuários na checagem de histórias (boatos) que circulam na internet;
- b) E-Farsas – Gilmar Lopes, Analista de Sistemas, é o criador desse site que desvenda, desde 2002, boatos que circulam na internet. O serviço recebe em média 150 pedidos de pesquisa por dia;
- c) Agência Lupa – fundada em 2015, a Agência Lupa integra a International Fact-Checking Network (IFCN), rede mundial que reúne jornalistas de vários países, dedicados a verificar notícias em nível internacional. Em 2018, firmou contrato com o Facebook para checagem diária da veracidade dos conteúdos publicados nessa plataforma. A agência conta com clientes fixos, como Folha de São Paulo, Época, Yahoo.

As agências contribuem na checagem de notícias de áreas distintas (sociedade, política e saúde), que circulam nas redes sociais, muitas vezes aceitas

4 Texto original: se refiere a las circunstancias en las que los hechos objetivos tienen menos influencia para formar la opinión pública que apelar a la emoción y las creencias personales.

como “verdadeiras” e, mais que isso, compartilhadas, bem como como anúncios falsos de concursos, vagas de emprego usando nome de grandes empresas, brindes de revendedoras de cosméticos, para citar alguns.

Uma vez apresentadas essas ferramentas, no tópico seguinte explicitaremos nossa proposta, abordando contexto, etapas e procedimentos da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Partindo de um problema real - a necessidade de formar leitores críticos como proposição para o combate às *fake news* - este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

No que se refere ao objetivo de estudo, trata-se de pesquisa exploratória, cuja proposta é buscar familiaridade com o tema em pauta, na tentativa de torná-lo explícito, construindo hipóteses sobre ele (GIL, 2002). A metodologia envolveu, ainda, pesquisa bibliográfica, procedimento fundamental para nos situar sobre o estado da arte, subsidiando-nos com informações relacionadas ao tema investigado, conforme Marconi e Lakatos (2003).

3.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa se deu em um contexto de ampla discussão sobre o fenômeno *fake news*, momento em que os crimes cibernéticos colocam-nos diante de desafios que exigem ações imediatas no sentido de combater a desinformação. A preocupação com a disseminação de notícias falsas e as consequências que ocasionam, evocam o papel social da escola na formação do leitor crítico, com atenção especial ao contexto tecnológico.

A pesquisa compreendeu etapas fundamentais para nossas discussões, conforme a seguir, culminando com a proposição de atividades a serem realizadas em sala de aula, no ensino médio, por meio do uso de notícias falsas.

3.2 Etapas e procedimentos

O início do nosso percurso se deu a partir de pesquisa bibliográfica para nos situar quanto a trabalhos publicados na área que pudessem nos embasar na proposição de atividades e nos orientar quanto às discussões pretendidas, seguida da consulta a normativos da educação brasileira e a teóricos que discutem competência leitora e temas afins, base teórica citada anteriormente.

Baseados nas orientações de especialistas para checagem de notícias, realizamos a análise de uma notícia que envolve o Papa Francisco, apresentando, em seguida, proposta de atividades para trabalhar *fake news* em sala de aula, haja vista a relevância de a escola promover a competência leitora, numa perspectiva crítica e significativa, conforme a concepção dos multiletramentos, uma vez que o uso das tecnologias faz parte da realidade dos alunos, o que requer momentos de discussão das múltiplas possibilidades de seu uso, como o risco da proliferação das *fake news* na esteira da ignorância e na incapacidade da leitura crítica.

No tópico a seguir, a título de resultados, apresentamos estratégias para a detecção de *fake news* e proposta de atividade com esse gênero.

4 RESULTADOS

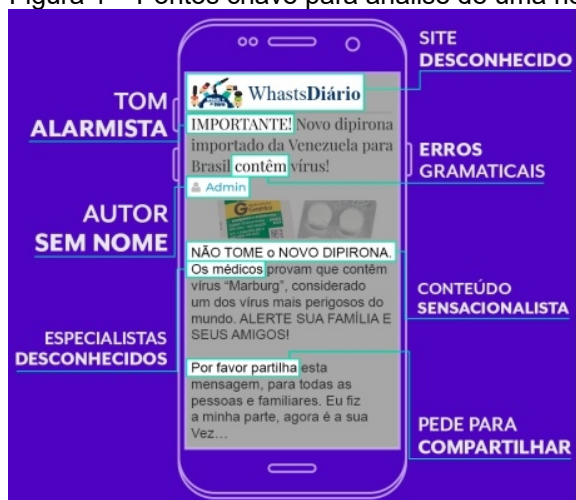
Conforme anunciado, apresentaremos a análise de uma notícia e sugestões de como classificá-la como falsa ou não. Nesse sentido, trazemos Sorj et al. (2018, p. 67-69), que indicam alguns passos para essa identificação: desconfiar das informações que confirmam sua visão de mundo; observar se a informação é importante, urgente e fundamentada, de ser assim, em poucos minutos ela estará em vários veículos; buscar na notícia data e o autor, além das fontes das informações que veicula; verificar o nome dos sites; conferir as datas; checar a relação da manchete com o texto das matérias.

Nesse mesmo caminho, Semis (2018, p. 1-3), pontua eixos indispensáveis para a identificação de notícias falsas, aqui resumidos:

- a) fonte: diz respeito às informações relacionadas ao autor do texto. Pesquisar pelo nome do autor e checar pesquisas citadas no texto para confirmar se as informações refletem o que a pesquisa aponta ou se houve distorção dos dados;
- b) evidência: citações genéricas como “de acordo com pesquisas” ou “estudos afirmam” são comuns em notícias falsas. As falas de especialistas e pessoas citadas no texto devem ser alvo de questionamento: quem é, função profissional e se tem conhecimento para falar sobre o assunto;
- c) contexto: as notícias existem dentro de um contexto histórico, social, econômico, cultural, temporal... Considere diferentes forças em torno do fato, como acontecimentos atuais, tendências culturais, objetivos políticos e pressões financeiras e de mercado;
- d) público-alvo: preste atenção aos apelos a grupos específicos. Essas informações podem não estar presentes diretamente no texto, mas na linguagem usada, técnicas de apresentação dos pontos levantados e escolha de imagens;
- e) propósito: o usuário pode se questionar sobre qual o sentimento a mensagem lhe causa. A maioria das notícias falsas tende a inspirar sentimentos como indignação ou surpresa, fazendo com que o leitor sinta necessidade de compartilhá-las;
- f) execução: estilo de texto, gramática, tom, escolha de imagens, posicionamento e layout podem dar indicações referentes à credibilidade da publicação. Adjetivos e palavras em caixa-alta no título ou no corpo do texto costumam ser utilizados para criar reações emocionais e são evitados em textos jornalísticos.

Além desses passos, o Relatório da Segurança Digital no Brasil: terceiro trimestre 2018 (DFNDR LAB, 2018) apresenta alguns pontos que podem ser observados para identificação de *fake news*, levando-se em consideração a construção do texto:

Figura 1 – Pontos chave para análise de uma notícia



Fonte: (DFNDR LAB, 2018, p. 16)

Um resumo interessante da atividade de detecção de *fake news* que pode ser usado pelo professor na abordagem do tema em sala de aula, é o infográfico produzido pela Revista Aprendizagem em Foco (Instituto Unibanco, 2018) que traz passos a serem considerados na análise de uma notícia:

Figura 2 – Como verificar se uma notícia é falsa



Fonte: Aprendizagem em Foco¹.

4.1 Análise de uma *fake news* e proposições didáticas

Embasados nas recomendações dispostas no tópico anterior por Semis (2018), passaremos à análise da notícia: “*El papa Francisco cancela la Biblia y propone crear un libro nuevo*”.

1 Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizagem_em_foco-n.42.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

Figura 3 – Notícia falsa envolvendo o Papa Francisco



ACTUALIDAD MUNDO visto en HAY NOTICIA.es

El Papa Francisco cancela la Biblia y propone crear un libro nuevo

diciembre 1, 2017 Sr. Lobo biblia, iglesia, papa Francisco

available in English here 

El Papa Francisco ha dado hoy la sorpresa al anunciar que la Biblia ya se ha quedado totalmente anticuada y que necesita un cambio radical, por lo que la da oficialmente por cancelada y ha anunciado una reunión entre los más altos cargos de la iglesia donde se decidirá el libro que la sustituirá, su nombre y su contenido. Ya se están barajando algunos nombres y el que tiene más fuerza es del de “Biblia 2000”.

“No podemos seguir intentando dirigir los pasos de nuestros feligreses en un mundo totalmente nuevo con un libro de hace miles de años. Estamos perdiendo seguidores y tenemos que dar un paso más allá en la búsqueda de la modernización de la iglesia. Ha llegado la hora de reescribir la palabra de Dios, aunque solo sea el Antiguo Testamento, en el que hay ciertos pasajes que es mejor no repetir”.

La noticia ha caído como una bomba entre los más conservadores, que consideran esta idea la definitiva muestra de locura de un papa, del que dicen, tiene las horas contadas como sumo pontífice.

Fonte: HayNoticia.es²

Um leitor ingênuo (MENDOZA, 2000), seduzido pelo título, não resistiria ao desejo de encaminhar nos grupos de Whatsapp e publicar no Facebook a notícia bombástica, porque sequer leria a mensagem completa e, mesmo lendo-a, por sua inexperiência, não seria capaz de identificar as características que a denunciam como falsa. O leitor competente, por outra parte, diante da surpresa, faria a leitura de todo o texto, buscando pistas para verificar sua confiabilidade e pesquisaria na internet outros veículos que a tivessem noticiado.

A seguir, destacamos pontos que nos auxiliaram na análise da notícia (Figura 7):

2 Disponível em: <https://haynoticia.es/detenido-meter-muestras-droga-los-buzones-atraer-clientes>. Acesso em: 26 abr. 2019.

- a) O título dá indícios de que se trata de uma notícia falsa, devido ao sensacionalismo, gerando surpresa.
- b) A indicação da autoria “Sr. Lobo” não é confiável.
- c) O marcador temporal “*hoy*” não basta para sabermos a data em que o Papa fez a declaração. (A publicação é de 1º de dezembro de 2017. No entanto, aparece no site *There is news*³ com a data 02 de abril de 2018).
- d) Não há menção a dados ou nomes que confirmem a informação.
- e) A citação “los más conservadores” é genérica, não indica nomes.
- f) Uma declaração do Papa estaria no site oficial da Santa Sé.
- g) Numa busca no Google não encontramos outros veículos, além do citado na alínea “b”, falando sobre o assunto, mas páginas que esclarecem quanto à verdade dos fatos.
- h) Outras declarações falsas atribuídas ao Papa já circularam na internet. Inclusive há um livro, “Fake Pope”⁴, de Nello Scavo e Roberto Beretta, jornalistas italianos, que dá conta de oitenta notícias falsas envolvendo o Papa Francisco.
- i) Quanto ao “HayNoticia.es”, verificamos que se trata de um site de “humor”, conforme explícito na página: “site de humor cuja finalidade é o entretenimento. O conteúdo do HayNoticia é ficção e não corresponde à realidade”⁵.
- j) Concluimos, portanto, conforme a análise empreendida, que a notícia envolvendo o Papa Francisco é falsa.

Diante do exposto até este ponto, propomos a abordagem do tema em sala de aula, segundo o seguinte percurso:

- a) contextualizar *fake news*, acolhendo o conhecimento prévio dos alunos, considerando ser uma temática atrativa e significativa ao grupo;
- b) apresentar as características a serem consideradas na análise de uma notícia, com uso de material autêntico;
- c) fomentar o debate para que compreendam a facilidade de se produzir e disseminar *fake news*, esclarecendo quanto suas consequências.
- d) apresentar agências que checam notícias e propor a discussão sobre a importância desse serviço para o combate às *fake news*;
- e) utilizar site de criação de memes para que os alunos manipulem imagens e textos e produzam sua própria “*fake news*”, sensibilizando-os a respeito da ética e da cidadania digital;
- f) distribuir notícias e solicitar que sejam classificadas em verdadeiras ou falsas, com a proposição de debate (o site <https://www.hablillas.org/>, versão do Boatos.org em espanhol, disponibiliza textos nesse idioma).
- g) solicitar aos alunos que façam a checagem de uma das notícias classificadas como falsa (na escola, caso haja Laboratório de Informática ou como atividade de pesquisa para casa);

3 Disponível em: <https://thereisnews.com/pope-francis-cancels-bible/>

4 Disponível em: <https://epoca.globo.com/Analise/noticia/2018/05/fake-papa-nem-mesmo-o-pontifice-esta-livre-da-praga-das-noticias-falsas.html>.

5 Texto original: “*un sitio de humor cuyo fin es el entretenimiento. El contenido de HayNoticia es ficción y no corresponde a la realidad.*”

- h) promover campanha de sensibilização no combate às *fake news* na escola, com a produção de material publicitário, pelos alunos (cartaz, banner, panfleto, etc.), podendo ser utilizado o site de design gráfico Canva.⁶

Sugerimos que as atividades sejam realizadas em grupos, motivando a interação dos alunos e a organização das ideias para discussão em sala, explorando as habilidades de recepção e reprodução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos, ao longo deste artigo, dados que comprovam a circulação de *fake news*, bem como recomendações de especialistas de como identificá-las. Revisamos, ainda, marcos teóricos que apontam a necessidade da formação de leitores críticos capazes de identificar notícias falsas. Além dessas teorias, pudemos demonstrar que documentos referenciais da educação básica (PCN e OCEM) ressaltam a importância da leitura como forma de favorecer o exercício da cidadania.

Esse caminho foi feito na intenção de refletir se é possível analisar uma notícia tomando por base alguns questionamentos que, ao serem feitos, evidenciam a forma de compor uma notícia falsa e, assim, revelar seu conteúdo.

Ressaltamos que há outras perspectivas de abordagem, bem como questões a serem levadas em consideração no uso de *fake news* e de manipulação de notícias verdadeiras para a desinformação, que não puderam ser tratadas neste artigo por questões de objetivo e espaço. Porém, é importante observar que há notícias que, embora não sejam falsas, no sentido da palavra, são publicadas de forma descontextualizada e distorcida, com a intenção de enganar o leitor. A manipulação de imagens e vídeos é uma dessas outras possibilidades que podem ser observadas, pois é prática comum, tal como as *fake news*. A Revista Veja, um dos maiores veículos de comunicação do país, por exemplo, já teve capas manipuladas, ocasião em que alertou aos leitores, em sua página oficial, sobre a prática criminosa.

Diante das possibilidades que a internet oferece, promovendo o acesso à informação, e considerando as redes sociais como meios cada vez mais utilizados para acesso a notícias, entendemos a abordagem do tema *fake news* relevante e urgente para a promoção das práticas dos multiletramentos no âmbito educacional, com a integração das novas tecnologias ao ensino de línguas, bem como o uso de material autêntico, que de alguma forma se relacione com o universo do aluno. No cumprimento do seu papel, a educação deve promover a formação leitora, fazendo o aluno compreender que o discurso pode estar constituído de “verdades” e “mentiras”, o que contribuirá para sua criticidade, analisando uma notícia antes de compartilhá-la.

Ponderamos, à guisa de conclusão, que a escola pode e deve atuar no combate às *fake news*, com a inclusão do tema na sala de aula, promovendo o desenvolvimento da leitora crítica dos estudantes. Ademais, é importante sensibilizar professores e comunidade escolar quanto à realidade desse fenômeno digital e os danos que podem causar. Quanto mais esclarecidas as pessoas, menor o risco do engano e das decisões equivocadas, baseadas em *fake news*.

⁶ <https://www.canva.com/>

REFERÊNCIAS

ARO, Mariana Lansttai Bevilaqua; GOMES, Nataniel dos Santos. As *fake news* como contribuição na formação do leitor crítico. **Revista Philologus**, ano 23, n. 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set-dez 2017. p. 509-515. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/038.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em:

<<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

DFNDR LAB. Relatório da segurança digital no Brasil: terceiro trimestre - 2018. [S.l]: **dfndr lab**, 2018. Disponível em: <<https://www.psafe.com/dfndr-lab/pt-br/relatorio-da-seguranca-digital/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, João Vitor de Lacerda. **Uma análise das redes sociais na política brasileira**. 2017. 11 f. Artigo (Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/bach/files/2016/10/JOAO-VITOR-DE-LACERDA-GONZAGA.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplicada**, Campinas, 49(2), 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

MAGALHÃES, Célia Maria; NOVODVORSKI, Ariel. A semiótica visual e a questão da identidade racial: uma leitura sistêmico-funcional em duas capas de literatura infanto-juvenil brasileira. In: FERNANDEZ, María Delia; GHIO, Elsa. (Org.). **EI discurso en español y portugués**: Estudios desde una perspectiva sistêmico-funcional. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2010, v. 1, p. 287-310.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS NETO, Afrânio Pedro. et al. O ensino de língua inglesa por meio do gênero notícia. **Itinerarius reflectiones**, v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/37133>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

MENDOZA, Antonio. El lector ingenuo y el lector competente: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. In: **Puertas a la lectura**, n. 9-10, p. 120-127, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane Aparecida; SILVA, Flávia Daniele Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRADO, Losana Hada de Oliveira. *Fake news* e ensino: o trabalho do professor de ensino básico no combate à notícia falsa. Comunicação científica. **VII Congresso Pesquisa do Ensino**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/conpe7/revendo/assets/7cong_pesq_ensino_2018rv_losana122.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

QUEIROZ, Laércio. “Fake news”: só mente a verdade, um relato de experiência na EJA do SESC Santo Amaro. In: 16º CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 2018, Recife. **Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação 2018**. Recife, 2018. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/comunicacao-oral/FAKE%20NEWS%20S%C3%93%20MENTE%20A%20VERDADE.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SEMIS, Laís. Guia de letramento midiático: como identificar e combater a desinformação **Nova Escola**. Agosto, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12305/como-identificar-uma-noticia-falsa>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

SORJ, Bernardo. et al. **Sobrevivendo nas redes**: guia do cidadão. Coleção ensaios democracia digital. São Paulo: Plataforma Democrática, 2018. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Arquivos/Sobrevivendo_nas_redes.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

UNESCO. Medios de comunicación: verdad contra mentira. **El Correo de la UNESCO**, jul-set. 2017. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002523/252318s.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.