

REVISTA ELETRÔNICA DO

Gepele



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

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



Coletânea

**Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de
Línguas Estrangeiras – CELEST UFC**

Revista Eletrônica do GEPPELE



Dados para catalogação:
Número 10 Volume 01 Ano VII – AGO/2021 ISSN 2318-0099
Publicada em meio eletrônico (<http://www.periodicos.ufc.br/geppele>).
Semestral

Fortaleza/CE
2021.1

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC
E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC
E-mail: valdeci.pontes@ufc.br

Kátia Cilene David da Silva – UFC
E-mail: katiacilenedavid@yahoo.com.br

Raphael Chaves de Sousa – UFC
E-mail: chavesrapha@hotmail.com

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

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

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

Gerente da Revista

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

Coordenação

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

Kátia Cilene David da Silva – UFC

Organizadora Ad hoc

Sara de Paula Lima – UFC

Editor Gerente:

Raphael Chaves de Sousa – UFC

Edição de Texto:

Ashley Evelyn Reátegui Saraiva

Edição de Layout:

Antonio Carlos Mota Neto

Jamilly Linhares de Sousa

CAPA

“Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central”

Diego Rivera

1947

Mural

65,3 m x 15,67m²

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

Desenvolvida por:

Ashley Evelyn Reátegui Saraiva

APRESENTAÇÃO

Iniciamos o primeiro número de 2021 da Revista Eletrônica do Geppelle (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática de Ensino e Formação de Professores de Língua Espanhola) com uma coletânea de artigos de alunos e professores do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras – CELEST e do Curso de Letras Espanhol e suas Literaturas, ambos da Universidade Federal do Ceará.

O primeiro artigo, de autoria de Bárbara Pereira Ferreira, Glauber Lima Moreira, Kátia Cilene David da Silva e Sara de Paula Lima, apresenta uma análise do método montessoriano, com o intuito de repensar o sistema tradicional de ensino em uma reflexão sobre sua concepção e abordagem, considerando sua preponderância na maioria das escolas brasileiras e do mundo. Para isso, foi realizado um estudo comparativo em duas escolas de tendência renovada, na cidade de Fortaleza-Brasil e na cidade de Burgos-Espanha, que se opõe ao sistema tradicional. Os resultados apontam que as escolas investigadas investem na criatividade por meio da ludicidade e do pensar, com base na autorresponsabilidade e autorreflexão, em uma aprendizagem colaborativa em razão do respeito ao outro e à natureza.

O segundo artigo, de autoria de Ramon Cursino de Melo Araújo e Germana da Cruz Pereira, pretende examinar as propagandas da rede de fast-food burger king | pride riders [#elorgullosomostodxs](#) (2020) e burger king | ven como quieras. #atumanera (2020) com o objetivo de identificar a construção do princípio do que seja “politicamente correto”, em seus discursos imagético-verbais, a adesão a uma agenda global e social, assim como a forma como a empresa o utiliza nas campanhas analisadas.

O terceiro artigo, de autoria de Lindenberg Ribeiro da Silva e Maria Inês Pinheiro Cardoso, visa analisar atividades com o uso do texto literário no ensino de idiomas, com o objetivo de selecionar as que se mostraram mais eficazes, e assim auxiliar professores interessados pela temática. O resultado da pesquisa é o registro e a análise de uma lista de atividades com o uso de texto literário em aulas de espanhol como língua estrangeira.

O quarto artigo, de autoria de Francisca Janette Silva Nobre e Maria Valdênia Falcão do Nascimento, objetiva apresentar uma reflexão crítica sobre o uso de mapas conceituais como recurso didático, bem como apresentar uma proposta didática para o ensino da expressão escrita em aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). Para isso, toma

como base os pressupostos da teoria sobre aprendizagem significativa (AS), proposta pelo psicólogo David Ausubel (2003), e a técnica de elaboração de mapas conceituais criada por Novak (1984), como estratégia para o favorecimento da aprendizagem significativa.

O quinto artigo, de autoria de Raimundo Nonato de Lima e Silva Filho e Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, traz uma reflexão sobre o uso de textos hispano-americanos sob a perspectiva multimodal para a aprendizagem do léxico do espanhol como língua estrangeira, levando em consideração as variedades hispano-americanas, pois acredita-se ser significativo que os alunos tenham uma amplitude lexical que vai além do espanhol peninsular. O objetivo principal do trabalho é despertar o interesse na elaboração de atividades com textos multimodais, para que os alunos possam ter contato com o léxico pertencente às variedades do espanhol da hispano-américa e, com isso, aperfeiçoar suas habilidades de comunicação e interpretação textual.

Por fim, esperamos que a leitura dos artigos que compõem esta coletânea contribua para a divulgação e intercâmbio de pesquisas no âmbito da linguística aplicada ao ensino de línguas e dos estudos críticos do discurso, considerando-se as suas especificidades e múltiplas perspectivas.

A Comissão Organizadora

SUMÁRIO

O MÉTODO DE ENSINO MONTESSORIANO: UMA ANÁLISE EM DUAS ESCOLAS, NO BRASIL E NA ESPANHA.....	3
#ATUMANERA: UN ANÁLISIS DE LO POLÍTICAMENTE CORRECTO EN LAS PROPAGANDAS DE BURGER KING.....	21
O USO DO TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS.....	35
MAPA CONCEITUAL E ENSINO DE ELE: UMA PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA.....	51
ENSINO DAS VARIEDADES DA LÍNGUA ESPANHOLA SOB UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL.....	67

O MÉTODO DE ENSINO MONTESSORIANO: UMA ANÁLISE EM DUAS ESCOLAS, NO BRASIL E NA ESPANHA

Bárbara Pereira Ferreira¹
Glauber Lima Moreira²
Kátia Cilene David da Silva³
Sara de Paula Lima⁴

RESUMO

Neste artigo propomos uma análise do método montessoriano com o intuito de repensar o sistema tradicional de ensino em uma reflexão sobre sua concepção e abordagem, considerando sua preponderância na maioria das escolas brasileiras e do mundo. Realizamos um estudo comparativo em duas escolas de tendência renovada, na cidade de Fortaleza-Brasil e na cidade de Burgos-Espanha, que se opõe ao sistema tradicional. Em linhas gerais, o delineamento da pesquisa deu-se por meio da coleta de dados a partir de entrevista, observação, levantamento bibliográfico e de materiais didáticos. Nesse sentido, verificamos que a escola ativa investe na motivação, na valorização do trabalho da criança e na primazia de sua liberdade. Os resultados também mostram que as escolas investigadas investem na criatividade por meio da ludicidade e do pensar com base na autorresponsabilidade e autorreflexão, em uma aprendizagem colaborativa em razão do respeito ao outro e à natureza.

Palavras-chave: Educação tradicional; Método Montessori; Pedagogia ativa; Motivação; Ensino colaborativo.

RESUMEN

En este artículo proponemos un análisis del método montessoriano con el propósito de repensar el sistema tradicional de enseñanza, que hoy tiene preponderancia en la mayoría de las escuelas brasileñas y del mundo. Realizamos un estudio comparativo en dos escuelas de tendencia renovada, en Brasil y en España que se opone al sistema tradicional. En líneas generales el delineamiento de la investigación se dio por medio de la recolección de datos que involucran entrevista, observación, levantamiento bibliográfico y análisis de materiales. De ahí, verificamos que la escuela activa invierte en la motivación y en la valorización del trabajo del niño en la primacía de su libertad. Los resultados también muestran que las escuelas investigadas invierten en la creatividad por medio de la ludicidad y del pensar con base en la autorresponsabilidad y el autorreflexión, en un aprendizaje colaborativo en razón del respeto al otro y a la naturaleza.

¹ Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras – CELEST, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Brasil. E-mail: babypferreira@gmail.com.

² Doutor em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF). Professor Adjunto da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Brasil. E-mail: glauberlimamoreira@gmail.com.

³ Doutora em Linguística pela UFC. Professora Associada vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC/CE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: katiacilenedavid@gmail.com.

⁴ Doutora em Linguística pela UFC. Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: saradepaula@ufc.br.

Palabras clave: Educación tradicional, Método Montessori, Pedagogía activa; Motivación, Enseñanza colaborativa.

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado sugere transformação em vários âmbitos sociais, inclusive na educação. Parafraseando Libâneo (2013), a transformação que ocorre em escala mundial precisa preparar os alunos na leitura crítica na ciência e na tecnologia com uma formação sólida. O Brasil tem passado por essas mudanças e, mediante isso, buscamos analisar as metodologias aplicadas hoje no sistema educacional de ensino em busca de uma proposta inovadora. Para isso, é necessário recorrer a uma análise sobre os sistemas pedagógicos e históricos. Interessa-nos, com este trabalho, abordar o método montessoriano (MONTESSORI, 2019) como uma vertente pedagógica ativa, a fim de analisar o seu processo metodológico de ensino e aprendizagem.

A análise dos sistemas pedagógicos será discutida mais adiante e, neste momento, situamos este trabalho em seu problema, a saber: Qual a contribuição do método montessoriano para a formação holística de uma criança? Com base neste questionamento, o trabalho busca subsídios dentro do contexto educacional ativo, mais especificamente, voltado para a educação infantil em contexto intercultural, expondo a problemática no sistema atual de ensino. Propomos, ainda, uma análise do método montessoriano, com o intuito de repensar o sistema tradicional de ensino que hoje tem preponderância na maioria das escolas brasileiras e do mundo. Segundo Mizukami (1986, p. 11, *apud* LEÃO, 1999), compete ao indivíduo que está adquirindo o conhecimento memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. A escola tradicional, na concepção de muitos estudiosos, deixa uma lacuna significativa em razão da passividade que é destinada ao aprendiz. Numa sociedade em que as mudanças estão efervescentes e que os conhecimentos acontecem de maneira rápida, é inaceitável que o aprendiz não seja a razão do ensino e aprendizagem.

Fusari e Ferraz (1992, p. 28, *apud* QUEIROZ; MOITA, 2007), sobre o ponto de vista da Escola Nova, afirmam que “os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados”.

Diante do exposto, objetivamos compreender acerca da contribuição do método montessoriano no que envolve sua formação holística em uma proposta baseada na confiança, na liberdade, no respeito e no desenvolvimento autônomo do educando. Para isso, em um primeiro momento, *i*) observamos os mecanismos didáticos utilizados em duas escolas ativas em um contexto intercultural e, em um segundo momento, *ii*) analisamos o desenvolvimento da criança a partir dos materiais didáticos propostos pelo método e utilizados pelos professores. Assim, surgem alguns questionamentos: Quais as contribuições do método Montessori para a formação holística de uma criança? O que difere e aproxima as duas escolas, no Brasil e na Espanha?

Neste sentido, é importante ressaltar que o presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma motivação pessoal e profissional, gerada pela hipótese de que o sistema educacional brasileiro tem sofrido um impacto no fracasso escolar

devido à falta de ações motivadoras que despertem, nos seus alunos, o interesse de aprender algo novo e, inclusive, de desenvolver o que já se sabe. Na posição de educadores, surgem as perguntas sobre como melhorar o ensino e, por conseguinte, torná-lo mais atraente, prazeroso e motivador para o aprendiz.

Neste anseio, iniciamos uma pesquisa que nos oferecesse alternativas de métodos que pudessem tornar o ambiente educacional mais atraente para as crianças de forma que abrangessem o intelecto, a criatividade e as relações sociais, isto é, uma inquietação e interesse acerca do funcionamento pedagógico educacional no Brasil. É notável que, diante desse processo de globalização em que vive nossa nação e o mundo, somos motivados a buscar respostas que esclareçam a razão pelo qual temos avançado em progresso de forma crescente em tantas áreas e, no quesito educação, temos tido tantos impasses, dificuldades e, de certa forma, uma paralisia no enfrentamento de problemas que surgem em ambientes escolares. É certo que esse universo é permeado de inúmeras situações de interferência, porém sempre há algo a se fazer.

Tendo como base a inquietação anteriormente destacada, foi feito um retorno à educação dos anos 20 e 30 a fim de repensar sobre a história e as mudanças que têm ocorrido até o momento. Com base nesta coleta, recorreremos às teorias pedagógicas utilizadas nos dias atuais e em seus funcionamentos e, com isso, percebemos que no Brasil, principalmente, o uso da pedagogia tradicional prevalece, mas outras pedagogias educacionais avançam silenciosamente.

Como um exemplo desse avanço, podemos citar o psicanalista Piaget que, com seus experimentos inovadores, ampliou seu espaço em ideias pedagógicas e em ambientes educacionais propícios ao desenvolvimento de um ensino efetivo. Nessa expansão pedagógica, percebemos o crescimento dos métodos que pertencem à Escola Nova em resposta às necessidades de inovação no processo do ensino e da aprendizagem, cujo interesse tem crescido globalmente (MONTESSORI, 2019).

Montessori alcançou o mundo com seu método pedagógico. Ao longo do tempo, amplas pesquisas de diferentes artigos e livros se orientam através da sua produção científica. Suas investigações têm inspirado e orientado um grande número de educadores e pesquisadores, entre eles, Wild (1939), Faria (2012) e Castellarnau e Castro (2019), com intuito de analisar a colaboração do método, tendo por base o desenvolvimento da criança como objeto central no processo de ensino e aprendizagem, ademais do seu domínio na vida cotidiana.

Este artigo está organizado em cinco sessões, a saber: na primeira, tratamos sobre as tendências pedagógicas liberais utilizadas no ensino. Na segunda, adentrando no tema deste trabalho, discorreremos acerca do método de ensino de Maria Montessori e as suas implicações no aprendizado do alunado. Dando sequência, na terceira parte, apresentamos a metodologia aplicada para a realização deste estudo. Na quarta, expomos os resultados e a análise dos dados e, por último, as considerações finais.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

As tendências liberais surgiram no século XIX sob forte influência da Revolução Francesa de 1789, com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Os princípios dessa sociedade representam uma ruptura ao domínio da época, ou seja, a aristocracia. Mais adiante, elucidou-se um movimento baseado numa sociedade de classes e de organização capitalista de produção, o que

provocou diversas mudanças sociais, inclusive na área educacional. As concepções da educação no Brasil são intimamente marcadas por essas tendências liberais que se subdividem em: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista, e que, mais adiante, discorreremos sobre elas.

Haja vista a necessidade de aclarar acerca da importância das concepções pedagógicas no sistema educacional (MELERO ABADÍA, 2000), é importante elucidar a caracterização de cada uma dessas tendências de forma sucinta e objetiva. Assim sendo, iniciaremos por aclarar o conceito mais geral da pedagogia liberal.

Segundo Luckesi (1994), a pedagogia liberal, ao contrário do que se pensa, não significa “avançado”, “democrático”, “aberto”, mas sim uma justificação e manifestação do sistema capitalista a fim de defender seus interesses individuais, baseada na propriedade privada dos meios de produção, ou seja, na sociedade de classes. Essa teoria defende a organização social baseada na sociedade privada e não considera as diferenças de classes e nem suas condições desiguais.

Nos últimos cinquenta anos, a educação brasileira tem sido marcada por essas tendências liberais, ora conservadora, ora renovada. Considerando esse marco, destacamos a importância e o papel do professor no que se refere ao domínio e à aplicação dessas teorias. Efetivamente, há uma necessidade de o professor posicionar-se em relação à pedagogia pela qual é guiado. Essa postura fundamenta sua prática de ensino e aprendizagem e, neste sentido, pressupõe êxito no seu papel social de diálogo na escola e fora dela. Dentre as tendências da pedagogia liberal, podemos destacar autores como Libâneo (1985), Saviani (2009) e Luckesi (1994), os quais salientam as tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista.

A tendência tradicional chegou ao Brasil na época dos jesuítas. Estes dominaram o sistema do ensino brasileiro entre os anos de 1549 a 1759, quando foram expulsos do país. Assim, o modelo de escola era voltado para as questões religiosas e o sistema tradicional perpetuou-se até os dias atuais. Outra circunstância histórica pertinente a ser mencionada é que a escola tradicional veio a ser perpetuada através dos Sistemas Nacionais de Ensino datados de meados do século XIX, os quais foram inspirados na premissa de que o Estado tem o dever de promover à sociedade uma educação de qualidade. Sendo, portanto, a educação um dever do Estado e um direito de todos os cidadãos. Cabe dizer que esses interesses decorriam do novo momento social e político correspondentes à nova classe em ascensão, ou seja, os burgueses (SAVIANI, 2009 *apud* FREITAS e LIMA 2005, p. 4).

Para Saviani, a pedagogia tradicional surge da teoria não crítica e afirma que a escola é um antídoto à ignorância, o qual concentra-se no professor e o aluno assimila os conhecimentos que lhes são transmitidos. Ainda segundo Saviani (*apud* FONTENELE, 1985), na proposta tradicional, o sistema prepara o indivíduo para ter êxito na sociedade, e seu acesso era destinado aos filhos de burgueses da época numa perspectiva de ascendência social e manutenção da posição política vigente. O conhecimento exposto aborda um conjunto de verdades que tinha por base as experiências das gerações adultas, consideradas inquestionáveis e, assim, menosprezava a experiência do aluno e as suas vivências sociais.

Além dessas particularidades em relação ao conteúdo de ensino, o método utilizado é associado à repetição de conceitos, memorização e mecanização. O professor é o centro do processo, uma figura autoritária que possui o conhecimento intelectual e moral. São aplicados exames para verificar a

capacidade do aluno e demonstrar sua capacidade de aprendizado naquilo que lhe foi ensinado.

Luckesi (1994, p. 55) resume a teoria tradicional nas seguintes palavras, a saber: “em suas conjeturas, a pedagogia tradicional enfatiza sua caracterização por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa”.

Em síntese, a educação tradicional, apesar de permanecer até os dias de hoje, tem sido duramente censurada por muitos estudiosos. Freire (2017), pensador notável da história da pedagogia universal, considera esse modelo como algo completamente alheio à experiência existencial dos estudantes.

Na tendência liberal renovada, destacam-se autores como Anísio Teixeira, Maria Montessori, Decroly e Piaget. Essa tendência evidencia a cultura e os aspectos da interculturalidade como desenvolvimento de aptidões individuais e no desenvolvimento da aprendizagem, a qual busca novos caminhos na relação com o alunado (Cf. ASSIS, 2011; ASSIS e ARAÚJO, 2015). Uma educação que parte das necessidades dos alunos na resolução de problemas e satisfação pessoal, proporcionando alcançar sucesso na vida em sua integralidade. É notória as diferenças entre essa vertente e a anteriormente discutida. Destacamos, portanto, que o foco da tendência liberal está exatamente no aluno e na defesa de um processo educativo interno, e não externo. Isto é, a experiência humana condiciona o processo, sendo necessário vincular a vida social ao desenvolvimento deste sujeito em uma nova proposta que contrapõe a pedagogia tradicional.

Wild (2016), estudiosa em Filologia Germânica, destaca como a colaboração da escola ativa a criação de uma nova cultura, em lugar de simplesmente submeter-nos a cultura existente como se fosse uma jaula, ou seja, o processo do ensino e da aprendizagem na perspectiva da interculturalidade (Cf. MENDES, 2007). A referida escola fomenta e estimula o aluno a começar a diferenciar entre conhecimento e compreensão, entre obediência e responsabilidade pessoal, entre imitação e criação.

Luckesi (1994) destaca que a pedagogia liberal renovada se divide em duas variantes, a saber: renovada progressivista e renovada não-diretiva. A *progressivista* é considerada a pioneira e volta-se para o pragmatismo e para a adaptação progressiva ao meio. A pedagogia *não-diretiva*, também conhecida como movimento da escola nova, surgiu no final do século XIX com a intenção de romper com os paradigmas e os dogmas ligados à escola tradicional. A criança passou a ser vista como sujeito da educação, ocupando o centro do processo (pedocentrismo), desvinculando o conceito de adulto em miniatura e, por este motivo, passam a ser atendidas de acordo com as necessidades e especificidades de sua natureza infantil (ARANHA, 1990). Ademais, a escola na pedagogia liberal não-diretiva tem a incumbência de formar as atitudes, preocupando-se, quase que inteiramente, com os problemas psicológicos do que com os sociais ou pedagógicos. Os conteúdos a serem trabalhados ficam em segundo plano, e a ênfase dessa pedagogia se relaciona aos processos de desenvolvimento das relações de comunicação (LUCKESI, 1994).

O método de ensino baseia-se na figura do educador facilitador, que incentiva o educando a aceitar-se para favorecer seu autodesenvolvimento. As duas vertentes, tanto a renovada progressivista como a não-diretiva, se baseiam na autorrealização, no autoaprendizado e nas relações interpessoais. Igualmente, o resultado do conhecimento é a parte dos interesses e necessidades do indivíduo, e o ambiente é relevante para o desenvolvimento adequado do aluno, tornando-o

capaz de ampliar as suas experiências importantes para a vida. O caminho do pensamento trilhado pelas duas tendências encontra-se ao confirmar a ênfase no aprendiz. O professor é um facilitador que deve oferecer experiências significativas para os alunos, por meio de materiais e ambiente adequados que atuarão na promoção do autodesenvolvimento. A intervenção do professor é desnecessária, pois o aluno é considerado o construtor do seu conhecimento por meio da autoconfiança e aceitação próprias. A criatividade, por meio do pensar, é valorizada e os alunos realizam suas próprias descobertas.

Por último, a tendência liberal tecnicista completa o quadro da pedagogia comportando em si inúmeras diferenças entre as demais tendências já citadas neste trabalho. Segundo Luckesi (1994, p. 63), a influência dessa pedagogia remonta à metade dos anos de 1950 com o objetivo de adequar a escolarização ao regime militar. É quando a escola nova cede lugar à tendência tecnicista.

Essa tendência, como modeladora do comportamento humano, é voltada para a preparação de mão de obra em que a educação se torna um recurso tecnológico. Na perspectiva pedagógica, prepara o sujeito para atuar na sociedade em um sistema de treinamento mercadológico capitalista para a promoção do desenvolvimento econômico. O ensino ocorre por meio de informações, princípios científicos em um modelo sistematizado com materiais de instrução. A condução das atividades ocorre por uma programação seguindo passos sequenciais, e o professor é aquele sujeito que repassa o conhecimento previsto e, nessa tendência, o seu relacionamento com o aluno é meramente técnico.

Conforme Matui (*apud* DÉLCIO, 1988, p. 3), “a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem de estímulo resposta, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações”. Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista. Segundo Richter (2000), a visão behaviorista acredita que adquirimos uma língua por meio de imitação e formação de hábitos. Por isso, a ênfase na repetição, nos *drills*, na instrução programada, para que o aluno forme “hábitos” do uso correto da linguagem. Portanto, a tendência tecnicista objetiva a reprodução de uma sociedade produtiva, voltada para o capitalismo e a manutenção do poder das classes dominantes. A seguir, trataremos da competência intercultural no método montessoriano.

O MÉTODO DE ENSINO DE MARIA MONTESSORI

Maria Montessori foi uma mulher à frente de seu tempo. As suas concepções não correspondiam com os costumes das mulheres do século XIX. Segundo Castellarnau e Castro (2019, p. 174), é importante recordar que a cientista, aos setenta anos, visitava países estrangeiros onde disseminava suas ideias, participava de congressos internacionais, reunia professores e, com isso, formando-os com os seus métodos de ensino e aprendizagem. Afastada de seu país de nascimento, Itália, Montessori experimentava costumes do Ocidente ao Oriente e, conseqüentemente, convivia com pessoas de todas as procedências, culturas e religiões. Dessa forma, aprendeu a ter uma vida cultural ativa e defendia essa concepção de troca de saberes e respeito mútuo, independentemente da sua origem.

Ainda segundo Castellarnau e Castro (2019, p.193), os autores afirmam que a sua espiritualidade, em uma forte visão ecumênica, aposta na educação internacional, global, intercultural. Essa educação pressupõe a vivência atual, nova

era, novas atitudes, novo movimento, novas ideias para a preservação da liberdade. Com o fim de disseminarmos vertentes educacionais atuais e inovadoras, as quais rompem paradigmas, expomos o que Rebeca Wild, discípula de Pestalozzi e Montessori, defende:

Uma vida mais feliz é possível se nos atrevemos a confiar em nossas intuições e se damos passos necessários para colocá-las em prática. Ademais é uma verdadeira necessidade para mim, compartilhar nossas experiências com outras pessoas que estão preocupadas com o que passa no mundo e comentar, por exemplo, que as crianças que são respeitadas em suas necessidades autênticas durante o desenvolvimento não são agressivas, e inclusive se dão bem com os deficientes, com pessoas de outras raças e de outros contextos culturais (WILD, 2010, p. 38).

É importante lembrar que o método montessoriano tem por base a educação infantil, pois Montessori afirmava que a primeira infância era de suma importância para o aprendizado, e que “os estudos sobre os primeiros anos de vida lançavam nova luz sobre as leis da estrutura psíquica, que são completamente diferentes na infância e na idade adulta”¹ (MONTESSORI, 2003, p. 9). Esse pensamento de Montessori percebe a criança como um ser único, com potencial também pessoal. Para a pesquisadora supramencionada, a criança não poderia ser considerada um adulto em miniatura, já que a infância é o momento em que a criança desenvolve habilidades próprias que fará diferença por toda sua vida. A autora tem uma frase célebre que diz: Nosso método começou com uma heresia que afirma: uma criança pode aprender sozinha. Partindo deste pressuposto, nota-se que seu pensamento sobre a criança era bastante elevado.

Montessori observava as crianças, escrevia as suas teorias, e testava os seus conhecimentos durante a prática pedagógica. A autora afirma que:

Havia descoberto que o simples feito de mostrar-lhes as letras todos os dias e contrastar-las entre si não os causava nenhuma impressão; mas quando fiz esculpir letras de madeira para que pudessem passar por seus dedos por seus orifícios, as reconheceram de imediato². (MONTESSORI, 2003, p. 12).

Da citação anterior, podemos afirmar que as suas análises e os estudos realizados por Montessori a levaram a construir materiais próprios de desenvolvimento infantil que se adequassem à necessidade da criança, assim, a pesquisadora interpretava o comportamento infantil e provava a sua teoria na prática.

A filosofia pedagógica montessoriana parte do princípio que a criança aprende na manipulação repetitiva de materiais que devem ser adequados a sua aprendizagem, uma vez que o material pedagógico é o meio pelo qual a criança se desenvolve no tempo dela e, por isso, o referido material precisava ser interessante, ter características como isolamento de uma dificuldade, tamanho adequado, com um bom acabamento, controle do erro, além de ser atrativo para a criança. Segundo a estudiosa, se o ambiente estivesse bem preparado, a criança poderia aprender sozinha e considerava que esse é o ponto de partida de um novo caminho. Para

¹ [...] los estudios acerca de los primeros dos años de vida han echado nueva luz sobre las leyes de estructura psíquica, que son completamente distintas en la infancia y la edad adulta”.

² De acordo com a autora “había descubierto que el simple hecho de mostrarles las letras todos los días y contrastarlas entre sí nos les causaba ninguna impresión; pero cuando hice tallar letras de madera para que pudiera pasar los dedos por sus huecos, las reconocieron de inmediato”. (MONTESSORI, 2003, p. 12)

Montessori, “as crianças que ensinam a seus professores e não o contrário, pois elas têm uma mente absorvente e a prova disso é que uma criança aprende a falar o idioma sem ser ensinada”. (MONTESSORI, 2003, p. 9).

Logo, o papel assumido pelo professor teria que ser bem definido e não se configurava nele uma autoridade como vemos em outras práticas de ensino; tampouco a centralidade, já que a sua defesa, a de Montessori, se constituía no protagonismo infantil.

Montessori (2003, P. 10)³ explica o papel do professor da seguinte forma, a saber:

A observação científica tem demonstrado que a educação não é a que o professor dá aos alunos; a educação é um processo natural que o indivíduo realiza espontaneamente e que não é o resultado de ouvir palavras, senão que se baseia na experiência que brinda o contato experimental com o meio. Portanto, a tarefa do docente consiste em preparar uma série de motivações para realizar atividades culturais (...).

Na metodologia tradicional, as iniciativas cabiam ao professor, e o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as linhas que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os estudantes deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1991, p.18 *apud* LEÃO, 1999, p. 188).

Paulo Freire, na *Pedagogia Libertadora*, se aproxima da teoria montessoriana, quando acrescenta que “[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana e que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos [...]” (FREIRE, 2017, p. 89).

A exemplificação de Saviani clarifica o papel do professor na escola tradicional, e as ilustrações de Montessori e Paulo Freire demonstram que o sentido da educação está centrado no alunado e no seu pensamento crítico, portanto, em uma educação inovadora, o aprendiz é o protagonista e o professor o espectador, o observador, o cooperador.

Nesse sentido, trataremos a seguir da metodologia da pesquisa aplicada neste estudo.

METODOLOGIA

Este artigo é de natureza qualitativa. É uma pesquisa exploratória-descritiva por se tratar da observação sobre o método montessoriano em duas escolas, uma situada no Brasil e outra na Espanha, como mencionado antes. Neste estudo foram realizadas, ainda, entrevistas a dois professores com perguntas abertas acerca das suas experiências profissionais relacionadas às práticas cotidianas aplicadas nas escolas. Ademais, analisamos o ambiente e observamos os indivíduos envolvidos. A pesquisa propõe conhecer o método e a sua aplicação na proposta pedagógica. É importante dizer que este estudo envolve um levantamento

³ Na visão de Montessori “la observación científica ha demostrado que la educación nos es la que el maestro les da a sus alumnos; la educación es un proceso natural que el individuo lleva a cabo espontáneamente y que no es el resultado de oír palabras, sino que se basa en la experiencia que brinda el contacto experimental con el medio. Por lo tanto, la tarea del docente consiste ahora en preparar una serie de motivaciones para realizar actividades culturales” (...). (MONTESSORI, 2003, p. 10)

bibliográfico, entrevistas e análise através do diário de observação. Nesse sentido, este trabalho foi desenhado a partir de uma reflexão sobre os métodos inovadores de ensino nas duas escolas pesquisadas, no Brasil e na Espanha, e a aplicação destes na sala de aula, além dos seus avanços nessa área.

Primeiramente, iniciamos a leitura do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento do presente estudo. Em seguida, passamos a identificar as escolas para a realização da pesquisa. Nesse momento, foi identificada uma única escola na cidade de Fortaleza, o Instituto Casulo Montessori, uma instituição particular que aplica o referido método. Após um contato inicial feito via *e-mail*, realizamos a primeira visita a essa escola. Naquela ocasião iniciamos as observações que já seriam dirigidas para um problema em particular, ou seja, a observação do comportamento, hábitos e atitudes, a qual é chamada de observação implícita, adotada para conduzir todo o estudo, já que proporciona o levantamento de dados autênticos de forma imparcial e ética. Nessa oportunidade, cabe dizer que nos conectamos com o ambiente, ouvimos os depoimentos dos sujeitos da pesquisa, tivemos as primeiras impressões sobre o método em análise. Cabe dizer que o diário de observação começou a ser preenchido por meio da experiência oral e da observação do universo da pesquisa, ou seja, as escolas envolvidas no trabalho.

Surge uma nova possibilidade e oportunidade de visitar outra escola ativa, a escola *Freetime*, regida por uma associação de pais e professores, localizada em outro país – Espanha, na cidade de Burgos, em um lugarejo chamado Saldanha. Nesta ocasião, estava definida uma pesquisa que analisaria, neste caso, duas escolas ativas, infantis e bilíngues baseadas no método montessoriano. É relevante ressaltar que existem algumas particularidades que diferenciam as escolas, mas cabe frisar que as diferenças não ocasionaram interferências com o objetivo delineado para a execução do nosso estudo.

Sobre a coleta de dados, é importante dizer que foi realizada em dois momentos. No primeiro momento, em visitas às escolas durante um turno de aula, e nesta ocasião, também fizemos um diário de observação sobre o ambiente, realizamos conversas informais com professores e diretoras na busca por entender a dinâmica da escola e seu método de ensino. No segundo momento, realizamos uma entrevista aberta e semiestruturada (de maneira espontânea) com a professora do ensino infantil e a coordenadora pedagógica nas duas escolas que formaram o universo do estudo, em Fortaleza, Brasil e em Burgos, Espanha.

Observamos a metodologia de ensino aplicada com vistas nos materiais pedagógicos e na documentação fotográfica, com o intuito de coletar informações e percepções, presenciando as crianças em seus momentos de sala de aula (sem interferência) nos turnos manhã e tarde, já que as escolas funcionam por tempo integral. Foram realizadas duas visitas na escola de Burgos e três na de Fortaleza nos anos de 2017 e 2018, com duração de 4 horas em cada visita nas duas instituições, totalizando 20 horas de pesquisa de campo para a realização desta etapa. Esta foi uma etapa mais produtiva no que tange à aplicação do método *in loco*. Neste sentido, o acesso à escola possibilitou viver o ambiente educacional de forma mais intensa e real, tanto no espaço interno como externo, além de experimentar o que sentem àqueles indivíduos no seu contexto cotidiano. Presenciamos momentos lúdicos, alimentação e produção de trabalhos. Nas entrevistas, coletamos dados sobre o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, a aceitação ou não das práticas cotidianas e a formação do professorado.

A preparação da entrevista deu-se primeiro na elaboração das perguntas no diário de observação. Logo convidamos um professor de cada escola para

responder algumas das questões, as quais centravam na questão pedagógica e metodológica adotadas pelas instituições de ensino. Cabe aqui ressaltar que as respostas coletadas através das entrevistas foram apresentadas e analisadas nos diferentes elementos expostos, logo adiante, na seção de análise dos resultados.

As três visitas realizadas na escola em Fortaleza foram executadas durante o mês de março de 2018, no horário de 8h às 12h. Nessa ocasião, observamos o trabalho das crianças na área externa, e aplicamos a entrevista oral com a professora. Cabe dizer que não foi possível gravar este momento, pois a professora estava indisponível para tal procedimento. Por isso, apenas nos respondeu às oito perguntas. Já na visita à escola de Burgos, realizada no mês de julho do mesmo ano, no horário de 8h as 14h, a entrevista foi disponibilizada por um professor formado no método montessoriano, que nos possibilitou uma gravação da entrevista. Ambas turmas visitadas tinham em torno de 10 a 13 crianças.

Sobre a caracterização do universo da pesquisa, a escola brasileira, o Instituto Casulo Montessori bilíngue foi fundado em 2014 e estima um público estudantil de 100 crianças da primeira infância, atendidas por 19 educadores entre especialistas e estudantes da área com base na educação conforme o Método Montessori. A escola visa o desenvolvimento de uma educação centrada na criança em pleno contato com as atividades do cotidiano, ou seja, inserida em um ambiente preparado e propício para o seu desenvolvimento integral e que não diferencie da sua realidade. A escola está rodeada pela natureza entre pomar, animais e diversas árvores, o que consideramos que torna o ambiente agradável e atraente ao aluno.

A escola espanhola *Freetime* funciona desde 2007 e oferece uma educação bilíngue (inglês e espanhol), conta com o total de 20 crianças, entre elas 10 são do infantil e 10 da educação primária, em uma jornada de um período e meio, ou seja, de 8h as 14h:30. A instituição escolar funciona nos moldes de associação e conta com 3 professores. A rotina escolar é desenvolvida na exploração da vida prática, por meio de mecanismos que valorizam a responsabilidade e os limites, além de privilegiar as emoções e sentimentos da criança. A escola tem um enfoque orientado à integração sensorial, psicológica e motriz por meio de jogos livres, com crianças de até 3 anos de idade. Após essa idade, as aulas são realizadas com atividades mais estruturadas, ou seja, com o uso de materiais montessorianos preparados especialmente para a condução do aprendizado nas áreas das letras, matemáticas, ciências, geografia, história, artes, entre as outras disciplinas ofertadas pela instituição educacional.

Quanto à formação de professores, eles são chamados de *guias* na escola montessoriana. É necessário e indispensável que estes conheçam efetivamente sobre a metodologia que trabalham.

Uma das premissas deste trabalho é a compreensão do educador sobre o seu papel e a atuação do alunado como protagonista da escola. Fica subtendido que o docente está disposto a assumir seu papel o qual é desenhado pelo próprio método, ou seja, o de auxiliar do aluno. Neste caso, os guias, também, deverão ter disponibilidade para participar de cursos de formação continuada a fim de aprender sobre teoria, prática e materiais pedagógicos Montessori.

Apresentaremos algumas diferenças encontradas nas duas instituições no tocante à modalidade de ensino, já que elas desenvolvem ensino infantil bilíngue com distinções, quanto aos horários de chegada e permanência na escola, clima, ambiente, alimentação e desafios entre culturas para a aplicação do método.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente pesquisa faz referência ao método da médica e pedagoga Maria Montessori, que realizou um estudo científico da pessoa humana, especificamente, com crianças. Impulsionada pela tendência liberal - escola nova, Montessori marca a história da pedagogia de ensino com suas descobertas: a criança pode aprender sozinha, com suas próprias experiências, em um ambiente adequado preparado especialmente para seu desenvolvimento. Como mencionado antes, nosso objetivo é compreender o funcionamento do método a partir de uma indagação sobre possíveis mudanças na educação tradicional em relação às necessidades do indivíduo, sob uma ótica inovadora que priorize o aprendiz e o compreenda como um ser livre para pensar, se relacionar e se comunicar.

A metodologia montessoriana é preparada para seguir as crianças e aproveitar o seu desejo de aprender. As escolas analisadas atendem à educação infantil, ensino esse que não é obrigatório na Espanha, embora recomendado principalmente para ajudar na socialização da criança e no desenvolvimento da linguagem e no aprendizado de idiomas (Cf. RAJAGOLAPAN, 2003). No Brasil, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013 torna obrigatório o ensino infantil a partir de 4 anos de idade (Brasil).

Além da diferença da obrigatoriedade do ensino infantil entre as instituições pesquisadas, as escolas apresentam outra diferença cultural – os horários de acesso ao ambiente educacional são diferentes. Na escola espanhola, as crianças permanecem de 8h as 14h. Já na escola brasileira, a família pode optar pelo período integral, ou seja, as aulas iniciam as 7h:30 da manhã e se estende até as 17h, ou por meio período, das 7h:30 as 12h. Essa diferença se dá porque, normalmente, no continente europeu o horário de trabalho não é o mesmo no Brasil. Em uma escola ativa, as crianças ainda muito pequenas se deparam com seus primeiros desafios e momentos de liberdade, autoconfiança e autorresponsabilidade. Logo no acesso à escola, ela se dirige à sua sala livremente, guarda seu material em nichos, prateleiras e cabides, onde consta seu nome e sua foto. A identificação dos objetos e lugar onde guardar o material, colabora e fomenta na criança seu autoreconhecimento e desenvolve seu espírito de organização, responsabilidade e autonomia.

Note-se que, na escola tradicional, a situação mencionada colaboraria, principalmente, para a fase de letramento da criança, mas tal metodologia se distancia da pedagogia montessoriana que acredita no aprendizado que se dá, principalmente, pelo toque e pela vivência com objetos concretos. Entendemos, então, que a criança aprende e apreende os conhecimentos com o exemplo, porém a prática é que demonstra e torna real este aprendizado. O momento de contrastar materiais não pode ser mais significativo do que vivê-los. A criança gosta de tocar os objetos com as mãos, pois são bastante sensíveis.

A seguir, exemplificaremos e analisamos alguns aspectos importantes da pedagogia montessoriana nas duas escolas referentes aos seguintes aspectos: ambiente escolar, metodologia adotada, o grupo de professorado, auto-educação, lúdico e cultura.

Ambiente escolar – O ambiente é preparado e pensado especialmente para a criança. É um espaço propício para ela fazer suas descobertas, conseguir apropriar-se do espaço e extrair dele aquilo que lhe interessa. Constatamos que as duas escolas seguem um padrão ideal de Montessori, ou seja, um ambiente

preparado que atenda as expectativas da criança, ou seja, um espaço onde as crianças possam se mover livremente e, ao mesmo tempo, serem protagonistas da sua própria aprendizagem. É um lugar confortável, amplo, com muita luz, bem ventilado, com plantas, desenhado para satisfazer as necessidades gerais das crianças. As escolas disponibilizam um mobiliário adequado na medida das crianças, estantes, mesas, cadeiras e tapetes. As escolas têm um ambiente com pouca decoração e área de trabalho diferenciada, estruturada, organizada e com materiais à disposição da criança, onde ela trabalha livremente, manipulando os materiais que lhe interessa, externando uma motivação intrínseca em seu prazer de descobrir e aprender.

Foto 1 – Criança manipulando material montessoriano – Escola Casulo.



Fonte: Instituto Casulo. Disponível em: <https://www.casulomontessori.com/>

Como sabemos, Montessori parte do pressuposto que a criança é um ser que constrói o conhecimento a partir de suas próprias práticas e experiências concretas. Ela só precisa estar inserida num ambiente adequado e preparado para seu desenvolvimento. Neste ambiente, ela necessita de espaço livre, contato com a natureza (animais e plantas), ademais de aprender a cuidar e a respeitar o ambiente onde está inserida. Esta é uma atividade diária em que cada criança tem a sua oportunidade de realização, tudo em consonância com os demais colegas. As estantes expõem materiais de uso da vida prática que explora os sentidos, sementes diversas, parafusos, velas, sinos, etc. Tudo pode ser manipulado pela criança, mas com alguns materiais faz-se necessário o monitoramento de adultos e a sua devida permissão. Também está ao alcance das crianças um número significativo de papel e lápis de cores para as suas expressões, além de espaços individualizados para guardar as suas produções.

Metodologia – Os trabalhos podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, que convivem com idades mescladas. Nossa experiência na escola brasileira foi no agrupamento de 3 a 6 anos. Quando indagamos sobre a importância dos alunos com idades diferentes em uma mesma sala, nos foi respondido que o objetivo é simular a convivência entre as crianças de diferentes idades, como acontece numa comunidade familiar (irmãos, primos, tios). Afirmando que esse

contato proporciona muitos benefícios, pois possibilitam um aprendizado individualizado, automotivação e amadurecimento das habilidades sociais do alunado. Podemos verificar a diferença de idade na foto a seguir:

Foto 2 – Crianças de idades mescladas em contato com a natureza.



Fonte: Instituto Casulo. Disponível em: <https://www.casulomontessori.com/>

Já na escola espanhola, nossa experiência foi em uma sala cuja idade variava entre 2 a 5 anos. A escola justifica que os alunos de maior idade ajudam aos menores e, conseqüentemente, este comportamento é valorizado por ambas as idades. A entrevistada afirma que esta troca entre os discentes é efetivamente mais atrativa do que receber ajuda de um adulto. Aos poucos eles fazem suas próprias descobertas, selecionam seus interesses, se entendem entre si. Neste sentido, eles se igualam e não há ninguém superior nesse convívio e, desta forma, o respeito e a generosidade se estabelecem de forma natural.

Professor – O papel do professor na escola ativa é um grande diferencial. Ele cuida das crianças e lhes apresenta os novos materiais. O professor é considerado como uma espécie de *guia*, e assim são chamados. Portanto, o guia organiza a escola, prepara o ambiente para que a criança seja capaz de desenvolver suas próprias atividades já preparadas pela instituição. A postura do guia é desafiadora, pois ao mesmo tempo em que acompanha o aluno, ele não interfere, não valida, não reprova. Esta é a base da modalidade de ensino, ou seja, o professor não deverá dizer a criança o que ela precisa fazer. Cabe ressaltar que, evitar interferir no aprendizado do aluno não é uma tarefa fácil, no entanto, o guia é um motivador e faz perguntas para aguçar a curiosidade do indivíduo e o discente, por sua vez, precisa se concentrar para organizar o seu pensamento no que deseja alcançar. Esta iniciativa leva a criança a tomar decisões, arriscar, errar, refazer, e assim, alcançar o objetivo que é aprender. O guia atende os pais e fornece informações sobre o desempenho dos seus filhos no tocante ao aprendizado, quando necessário.

Auto-educação – Como sabemos, este aspecto é um dos pilares da pedagogia de Montessori, pois acredita-se que a criança tem a capacidade inata para aprender, absorver todo o mundo à sua volta e compreendê-lo através da investigação e da pesquisa propriamente dita. Com base nesta capacidade, as escolas montessorianas aproveitam para envolver as crianças em atividades do cotidiano e esta seria uma instrução de Montessori como parte do desenvolvimento

integral infantil. Podemos citar como uma situação importante da vida prática – o sentar-se à mesa no partilhar do alimento, no entanto, como a criança se envolve em todas as atividades da escola, este também é um momento de aprendizado, já que a refeição faz parte do ambiente preparado que atrai a criança para a interação e a prática da vida social. As crianças ajudam a preparar a refeição, e sob orientação do guia, manipulam facas, garfos, pratos, copos e louças desde muito pequenos. Nesta tomada de decisão são praticados dois conceitos importantes: liberdade e auto-responsabilidade. A criança que não quiser alimentar-se saberá que só irá comer no próximo horário em que todos irão comer novamente, a não ser que seja um caso específico. Já na escola brasileira, o aluno tem a liberdade de comer no intervalo de uma hora e meia segundo sua vontade. A escola espanhola dispõe da dieta mediterrânea que é à base de pão com azeite, frutas frescas e secas, hortaliças, grãos e cereais. No Brasil, se aprecia o suco da fruta da estação, e outros alimentos preparados com frutas variadas. Após a refeição, nas duas instituições, cada criança lava a sua louça, põe para secar e busca a próxima atividade que deverá desenvolver. A todo o momento as crianças estão em movimento, por isso não se sentem entediadas, sempre envolvidas com diferentes atividades lúdicas.

Lúdico – A brincadeira é uma aprendizagem social e a criança desenvolve a imaginação, interage, coopera, desafia, aprende, dentre outras possibilidades de conhecimento e aprendizado. Vejamos uma atividade que mostra tal ferramenta:

Foto 3 – Criança na atividade da vida prática – Escola *Freetime*



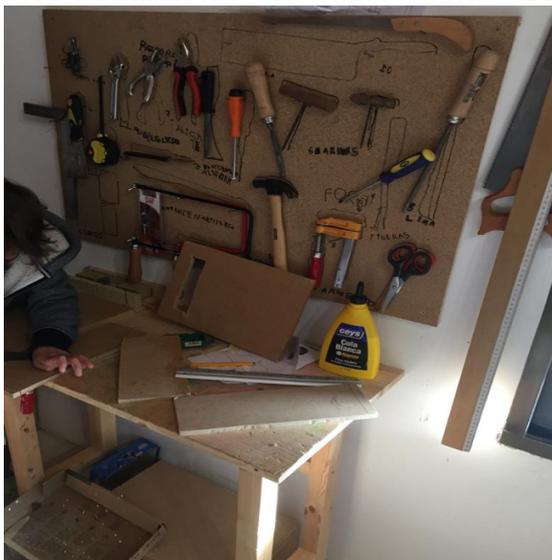
Fonte: Autoria própria.

Como podemos verificar na foto anterior, a sala de aula está preparada para que a criança possa trabalhar com liberdade e desenvolver a autoeducação, pois em cada ambiente ela se depara com materiais dispostos que as “convida” a trabalhar nas mais diversas e diferentes situações do cotidiano. O guia prepara situações e mostra como funciona o material exposto e se afasta para que a criança possa manipulá-lo. Também são desenvolvidos trabalhos relacionados à educação cósmica em que há uma integração com os cosmos e a natureza. Esta educação prevê o estímulo, a imaginação e a absorção do mundo em sua volta. O método investe na metodologia em que o silêncio é essencial para a concentração, o que é

muito importante para realizar os experimentos utilizados no ambiente montessoriano.

Cultura – Outro ponto importante nas escolas visitadas é que elas seguem um calendário de atividades externas como, por exemplo, excursões. A criança tem a oportunidade de conviver com outra realidade e isso pode despertar e fomentar o pensar crítico e observador fora do espaço escolar. Com as atividades, a escola promove a aquisição de conhecimentos acerca do espaço visitado, sensibilizando o alunado ao mundo natural e cultural. Nestes momentos de estudo fora da instituição, as crianças desfrutam do aprendizado da convivência e vivenciam a prática da ciência, na história, na arte, etc. No caso da escola espanhola, o governo daquele país oferece incentivo para a realização destes encontros, dispondo de transporte devidamente agendados com antecedência, ademais de suporte de atendimento no local para grupos de crianças nas visitas aos centros culturais, museus, parques, dentre outros espaços. É importante frisar que toda a execução destas excursões é de forma gratuita, inclusive para as escolas privadas. Vejamos a fotografia a seguir que demonstra uma visita a um espaço fora dos muros da escola:

Foto 4 – Criança de 8 anos trabalhando com marcenaria – Escola *Freetime*



Fonte: Autoria própria.

Em síntese, na escola Montessori não se trabalha com a perspectiva de fracasso escolar, a inatividade, os problemas de insegurança. Nesta escola, as crianças são envolvidas em diversas e diferentes atividades educativas e sociais. Elas estão sempre ocupadas que não tem tempo para se preocupar com as dificuldades que as tarefas venham a oferecer. Suas capacidades são desenvolvidas e fomentadas em forma de processo e a cada dia elas têm novas oportunidades de tentar outra vez e se superar a cada tentativa realizada. O problema do “fracasso” perde espaço neste sistema educacional, pois as crianças estão lidando com o que elas mais gostam, ou seja, brincar e descobrir. Assim, tratamos de um sistema diferenciado que não prevê o fracasso da aprendizagem, já que a criança não é avaliada por meio de comparações na perspectiva do adulto. Uma criança de dois anos não fracassa, cada ser é tratado individualmente e cada um tem seu tempo pessoal de aprendizado. Nesta modalidade, as crianças não são números, são pessoas, vivências e experiências. Segundo Montessori, “a identidade psíquica

começa a ser acessível, mas de uma maneira especial. Este período se caracteriza por grandes mudanças que o indivíduo passa, tais que, comumente, considera-se que aos seis anos ele é suficientemente inteligente para ir à escola⁴ (2003, p. 25). A teoria de Montessori é de suma importância para uma reflexão acerca do sistema educacional tradicional brasileiro, onde as crianças passam várias horas sentadas nas cadeiras atendendo a um comando do professor e ainda são submersas no mundo do fracasso representado por números através das avaliações exigidas por tais escolas.

Portanto, uma criança preparada para enfrentar os desafios e vencê-los por si só é uma criança livre para aprender sem a necessidade de ser, em todo momento, aprovada ou reprovada. O encorajamento por meio de atitudes de confiança, liberdade e disciplina sem repressão leva a criança (a aos adultos também) a pensar em si e no próximo, a criticar e escolher os melhores caminhos a serem seguidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisadora e educadora Maria Montessori não deixou apenas um método, mas um legado, uma história, um fio condutor que prepara o indivíduo para avançar de forma autônoma. Um método testado não apenas por sua autora, mas por pedagogos, pesquisadores e pais que buscam pelo aprendizado de forma prazerosa, ou seja, a vivência do aprendizado na prática diária. Para a referida pesquisadora, a pessoa humana precisa estar atraída pelo conhecimento para possuí-lo, de forma que o valoriza e faça valer a pena e que seja utilizado por toda a vida.

Analisamos a contribuição do método montessoriano no desenvolvimento integral da criança, com base na educação ativa que acredita nas 'leis da vida', ou seja, sobre as atividades realizadas no cotidiano do alunado, filosofia defendida por Montessori como forma de manifestar espontaneamente aquilo que a criança possui dentro de si. A autoconfiança, a autoresponsabilidade, a motivação e a criatividade são algumas das características trabalhadas para a manifestação do seu desenvolvimento integral. Neste método, a escola se utiliza da capacidade que a criança possui, ou seja, a sua criatividade e vontade de aprender. Explorar a autonomia infantil na vida diária é uma forma de provocar e fazer com que a criança se enxergue e enxergue ao outro. Trata-se, então, de levar a criança a revelar-se em suas capacidades inatas e conduzi-la de forma direta ao que é essencialmente importante para seu desenvolvimento.

Além disso, neste trabalho, expomos algumas diferenças e pontos de aproximação do método em duas escolas localizadas em países diferentes e percebemos divergências no tocante aos aspectos culturais. Nas duas escolas, os princípios montessorianos são seguidos com diferença quanto ao material pedagógico, horários de funcionamento, e outros, mas que não compromete o aprendizado concebido pelo método de ensino aqui discutido.

Esperamos que, com a análise realizada neste estudo, possamos estabelecer relações entre a teoria e a prática educativas e, a partir das discussões levadas a cabo, fomentemos a construção de significados, ou seja, de aprendizados

⁴ “[...] la entidad psíquica empieza a ser accesible, pero sólo de una manera especial. Este periodo se caracteriza por los grandes cambios que tienen lugar en el individuo, tales que, por lo común, se considera que a los seis años es lo suficientemente inteligente para ir a la escuela.” (MONTESSORI, 2003, p. 25).

diversos e diferentes, de forma a contribuir no que se refere a pedagogia renovada utilizada nas duas escolas investigadas nesta investigação.

Por fim, queremos destacar que o número de escolas montessorianas ainda é limitado, porém, durante as nossas visitas às escolas, observamos a falta de conhecimento do método, a dificuldade em implementar uma educação mais individualizada, o custo de materiais exclusivos montessorianos, e ainda, a preparação de educadores devidamente qualificados. Por último, queremos ressaltar que o tema abordado nesta pesquisa não se esgota na análise descritiva aqui realizada, pois há um leque de possibilidades a ser descoberta.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Joziane ferraz. (2011). Interculturalidade e ensino de espanhol. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v.13.

ASSIS, Joziane ferraz. Silva, João Victor. (2015). Interculturalidade no livro didático de espanhol: o ponto de vista do professor e dos alunos. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 50, p. 114-129, jun.

CASTELLARNAU, Ariadna; CASTRO, Mercedes. (2019). **Maria Montessori: la mujer que revolucionó para siempre la educación**. EDITEC.

FARIA, Ana Carolina Evangelista *et al.* (2012). Método Monssoriano: a importância do lúdico na educação infantil. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Gregory**, Juiz de Fora, n. 12, jan./jun.

FREIRE, Paulo. (2017). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. 64ª ed. Paz e Terra.

LEÃO, Denise Maria Maciel. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional escola construtivista. UFC – **Cadernos de pesquisa**, n. 107, jul.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (1994). Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 19.

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

MENDES, Edleise. (2007). A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. En Alvarez, Maria Luisa Ortiz; Silva, Kleber Aparecido da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores.

MONTESSORI, Maria. (2019). **O Método**. Recuperado de: <https://larmontessori.com/ometodo> [Consultado em 8 DE Maio de 2019).

MONTESSORI, Maria. (2003). **Educar para un nuevo mundo**. Buenos Aires. 1ª ed. Longseller.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. (2003). **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola.

SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.4, n.40, jan./abr.

WILD, Rebeca. (2016). **Educar para ser: vivencias de una escuela activa**. Barcelona: Herder.

#ATUMANERA: UN ANÁLISIS DE LO POLÍTICAMENTE CORRECTO EN LAS PROPAGANDAS DE BURGER KING

#ATUMANERA: ANALYSIS OF THE POLITICAL CORRECTNESS IN BURGER KING PROPAGANDAS

Ramon CURSINO de Melo Araújo*
Germana da Cruz PEREIRA**

RESUMEN

Visto que el término ‘políticamente correcto’ gana cada vez más espacio en la sociedad principalmente en el debate político que ocurre en las redes sociales, este artículo tiene por finalidad analizar cómo los discursos de las propagandas de burger king atienden a este principio. Para eso utilizamos como base teórica la concepción de estudios críticos del discurso de van Dijk (2008), los estudios de Charaudeau (2010) sobre cómo actúan los discursos en los medios de comunicación, la teoría del agendamiento (agenda setting) de McCombs (2007), bien como el panorama de Moira Weigel (2016) sobre el uso del término políticamente correcto, además de una reflexión de su uso en los discursos Fairclough (2003). Por fin, analizamos las propagandas de la red de fast-food burger king | pride riders #elorgullosomostodxs (2020) y burger king | ven como quieras. #atumanera (2020) con el intuito de identificar la construcción de lo políticamente correcto en sus discursos imagético-verbales, la adhesión a una agenda global y social, bien como la forma como la empresa lo utiliza en las campañas analizadas.

Palabras clave: Estudios Críticos del Discurso. Medios de comunicación. Propagandas. Políticamente correcto.

ABSTRACT

Seeing that the term ‘politically correct’ is gaining more and more space in society, mainly in the political debate that occurs on social media, this article aims to analyze how burger king's advertising speeches address this principle. For this we use as a theoretical basis the conception of critical discourse studies by van Dijk (2008), Charaudeau's (2010) studies on how discourses act in the media, McCombs' theory of agenda setting (agenda setting) (2007), as well as the panorama of Moira Weigel (2016) on the use of the term politically correct, and a reflection of its use in speeches Fairclough (2003). Finally, we analyze the advertisements burger king's fast-food network | pride riders #elorgullosomostodxs (2020) and burger king | come as you want. #atumanera (2020) with the aim of identifying the construction of the politically correct in their verbal-imagetic discourses, adherence to a global and social agenda, and the way the company uses it in campaigns.

Keywords: Critical Discourse Studies. Media. Propagandas. Political correctness.

* Graduado en Letras - Español por la Universidad Federal de Ceará (UFC). E-mail: ramon.cursino@hotmail.com.

** Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em Linguística pela UFC. E-mail: germanadacruz@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Es cada vez más constante el uso del término políticamente correcto en el espacio público como en discursos presidenciales y discusiones en redes sociales. Recientemente el término ganó dimensiones amplias al ser utilizado por candidatos presidenciales de derecha y extrema derecha de diferentes partes del mundo para designar aquellos que intentan de algún modo cambiar comportamientos por una causa social, adentrándose en conflicto con la promoción de las libertades individuales, presente principalmente en las discusiones sobre el límite entre discurso de odio y libre expresión.

Visto que lo políticamente correcto alcanzó relevancia entre las principales pautas políticas, se muestra relevante comprender su aplicación en los discursos así como los medios de comunicación hacen para atenderlo. Para eso, analizamos dos propagandas de la red de fast-food Burger King: Burger King | PRIDE RIDERS #ELORGULLOSOMOSTODXS (2020) y BURGER King | VEN COMO QUIERAS. #ATUMANERA (2020). La empresa, conocida por usar referencias a su principal concurrente en las propagandas, adhiere con frecuencia al políticamente correcto para hacer sus campañas publicitarias y atender al agendamiento social al cual las pautas corresponden, eligiendo temas que divulgan la promoción de cambios sociales al espacio público al mismo tiempo en que divulgan sus productos.

Considerando esa problemática, es necesario, inicialmente, comprender qué es discurso bajo la concepción sociocognitiva presentada por van Dijk (2009), que tomaremos como referencial teórico. Después de definido el concepto de discurso, discutiremos cómo ese puede ser usado para reproducir relaciones de poder (foucault, 1989) y cómo los medios de comunicación lo utilizan en la construcción del espacio público (CHARAUDEAU, 2010), para atender a una agenda setting (mccombs, 2007). Para finalizar la base teórica, hacemos un panorama del uso del término políticamente correcto por políticos (WEIGEL, 2016) y el uso del discurso para atenderlo (FAIRCLOUGH, 2003).

Por fin, analizamos dos propagandas de la red de fast-food Burger King | PRIDE RIDERS #ELORGULLOSOMOSTODXS (2020) y BURGER King | VEN COMO QUIERAS. #ATUMANERA (2020) con el intuito de identificar la construcción de lo políticamente correcto en sus discursos imagético-verbales, la adhesión a una agenda global y social, bien como la forma como la empresa lo utiliza en las campañas analizadas, de modo a percibir la construcción de los discursos imagético-verbales y las estructuras ideológico-discursivas utilizadas, identificando recursos lingüísticos y discursivos presentes en las propagandas en cuestión responsables por la construcción y vehiculación de sentido.

EL CONCEPTO DE DISCURSO

1 Discurso

El concepto de discurso se presenta bajo diferentes perspectivas, variando entre los teóricos y sus abordajes. Tomamos como base la concepción sociocognitiva de discurso presentada por van Dijk (2004), bien como su propuesta de construcción metodológica para los estudios críticos del discurso, la cual elegimos como base para este estudio por mejor adecuarse a nuestro objetivo de analizar lo políticamente correcto como ideología y su presencia en las propagandas de Burger King, principalmente a causa de las relaciones de poder involucradas entre sus defensores y críticos, que abordan las causas LGBTQIA+, feministas y

raciales.

Van Dijk (2009) afirma que hay instituciones que ejercen su poder por medio del discurso, imponiendo y reproduciendo una ideología en su análisis la ideología funciona ante todo en la cognición social:

En la perspectiva de este análisis, una ideología es un complejo marco cognitivo que controla la formación, la transformación y la aplicación de otras cogniciones sociales tales como el conocimiento, las opiniones y las representaciones sociales, entre las que se incluyen los prejuicios. Este mismo marco ideológico consiste en un conjunto de normas, valores, propósitos y principios socialmente importantes, seleccionados, combinados y aplicados de tal manera que favorezcan la percepción, la interpretación y la acción de las prácticas sociales que jueguen a favor del interés conjunto del grupo. (van Dijk, 2009, p. 68)

Importante destacar que estas creencias y opiniones no son individuales, visto que van Dijk comprende el sujeto como social. La principal diferencia de su abordaje de discurso es el carácter sociocognitivo sistemático de los marcos ideológicos y sus procesos de aplicación. Estos marcos ideológicos son producidos por una élite simbólica, que pueden divergir en intereses e ideologías de las élites económicas y políticas, aunque no son independientes.

Hay criterios y categorías de análisis en cada una de las vertientes de estudios del discurso. En los estudios críticos del discurso van Dijk (2009) entiende que el investigador debe elegir siempre observar desde el punto de vista de los dominados, los que están bajo la opresión del discurso, del abuso de poder¹, que veremos más detalladamente. En otras palabras, "los métodos de los ECD² se eligen con el propósito de contribuir al fortalecimiento social de los grupos dominados, especialmente en el terreno del discurso y la comunicación" (van Dijk, 2009).

El discurso aislado no es objeto de gran interés para los estudios críticos del discurso (ECD), sino el discurso como práctica social, el efecto que causa sobre los involucrados, el contexto social en que está inserido. El discurso no es un acontecimiento autónomo en que podemos estudiarlo solamente a partir de la construcción morfosintáctica, un texto que con sus elementos gramaticales podemos sacar conclusiones a partir de ello, sino como un acto comunicativo que influye de forma directa o indirecta en los actores, y que todo el contexto social, político, comunicativo, y el medio por donde es transmitido son de extrema importancia para su análisis. Recordando que el discurso no solo actúa por medio del habla y de la escritura, el campo simbólico, los signos, todo eso se constituye como discurso.

2 Poder

El concepto de poder para Weber (2004), es imponer su propia voluntad al comportamiento de terceros, pudiendo se presentar de diversas formas. Para Bianchi (2014), ese concepto no es suficiente para comprender las relaciones sociales, una vez que puede ser aplicado a cualquier individuo que imponga su voluntad a otro individuo, lo que tornaría el poder en una relación lineal entre dos actores y no sería suficiente para analizar estructuras más complejas como el estado.

Sobre la función económica del poder, Foucault (1989) destaca que esta

¹ El abuso de poder en el discurso solo va a existir en estructuras discursivas pasivas de variación o elección, se desconsidera entonces reglas patrones de la lengua como estructuras gramaticales obligatorias para el análisis

² Estudios Críticos del Discurso

sigue una concepción marxista, en la cual el poder actúa para mantener relaciones de producción y reproducir una dominación de clase (económica) que solo es posible gracias al desarrollo y la apropiación de las fuerzas de producción. De esta manera, el poder encuentra su razón histórica de existir, el principio de su forma concreta y funcionamiento actual. El análisis del poder sigue un otro camino, el autor asume que el poder no existe en ninguna otra instancia, sino en la acción y que es antes de todo una relación de fuerza, está más allá de las relaciones económicas. Pero el poder al que nos referimos en nuestro estudio es específicamente el poder social, en resumen, el poder de control.

Poder, en ese caso, es ejercer el control sobre el otro, y cuando este poder es ejercido en beneficio propio, el autor clasifica como *abuso de poder*. El tipo de abuso de poder que nos toca es el poder sobre el discurso, de ahí la relación discurso y poder; en otras palabras, es el discurso que restringe, limita, censura o simplemente controla otros discursos (VAN DIJK, 2009). Van Dijk (2009) destaca como elemento clave para la reproducción discursiva del poder el acceso al discurso y a elementos comunicativos, que, como otros recursos sociales, se encuentran mal distribuidos.

Siendo textos y conversaciones médicos, legales, políticos, burocráticos o científicos, limitados a determinados roles sociales, van Dijk (2009, p. 123) cuestiona “¿quién puede hablar o escribir a quién, sobre qué, cuándo y en qué contexto? ¿quiénes pueden participar en tales eventos comunicativos cumpliendo los diversos papeles del receptor?”. Esa limitación de acceso a los discursos es demostración del poder de determinados grupos sociales. En toda sociedad hay restricciones que son aceptadas como legítimas y son oficializadas en leyes que impiden, por ejemplo, calumnia, discursos homófobos y racistas. Por eso, es primordial tratar de tipos específicos de discursos que violan principios humanos o sociales.

El poder sobre el discurso no existe solo en el ámbito discursivo, por eso es muy importante para las élites ejercer el poder sobre el discurso, pues el discurso puede controlar la mente, que por su vez, puede controlar la acción (van Dijk, 2009). Un ejemplo de que hay una clase dominante del discurso está en el control del acceso, que suele ser ejercido por miembros que trabajan sobre el control del discurso público: parlamentarios, diputados, grandes corporaciones, periodistas. Acceso al control de lo que es publicado, de lo que va a tornarse noticia, quién va a escribir los artículos de opinión, quién será entrevistado, qué tipo de noticia debe llegar a que tipo de persona. En este sentido, cabe observar cómo las redes sociales propician que los grupos minoritarios también puedan pautar los temas para discusión, influyendo en el *agenda setting*. Aunque no detengan el control de los medios de comunicación, consiguen demandar discursos e ideologías que necesitan ser abordados por ellos.

3 Crítica

Los ECD se diferencian de los Estudios del Discurso (ED) por el hecho de ser crítico y por el papel que es atribuido al sujeto, van Dijk (2009, p. 26) propone algunos criterios a ser seguidos para que se pueda clasificar como Estudios Críticos del Discurso, pero resalta que no es una regla estricta, tampoco una ley.

Las relaciones de dominación se estudian primariamente desde la perspectiva del interés del grupo dominado y a favor de este; las experiencias de (los miembros de) los grupos dominados se emplean además como prueba para evaluar el discurso dominante; el estudio puede mostrar que las acciones discursivas del grupo dominante son ilegítimas;

pueden formularse alternativas a los discursos dominantes que coinciden con los intereses de los grupos dominados. (Van Dijk, 2009, p. 26).

A partir de estos criterios, queda claro que el analista del discurso crítico no puede ser neutro, sino comprometido con el grupo de los dominados, debe investigar su objeto de estudio y contribuir para un cambio social con sus investigaciones. A pesar de estar comprometido con una causa social, la investigación crítica no deja de tener su fundamento científico y no puede ser juzgada como un medio para propagación política e ideológica, pues sigue métodos científicos. La visión científica de crítica social se justifica por el hecho de los ECD ser motivados por el objetivo de ofrecer base científica para un cuestionamiento crítico de la vida social en términos políticos y morales, o sea, en términos de justicia social y de poder (FAIRCLOUGH, 2003, p. 15).

Como analistas críticos del discurso, nuestra investigación puede servir como mediadora para desvelar el problema, apuntar el desarrollo del argumento proferido en los puntos de vista de los receptores. Es papel del investigador crítico del discurso intervenir, aclarar sobre el poder del discurso propiciando una toma de consciencia, mostrar la gran responsabilidad que uno tiene al producir, reproducir, compartir o interpretar un discurso.

Por estar relacionado a un discurso con una carga ideológica y persuasiva muy fuerte como son los discursos en propagandas, la elección de la concepción discursiva de van Dijk (2009) para basar nuestra investigación se hace más efectiva, pues las propagandas actúan en el punto principal de la investigación de van Dijk (2009), la cognición social, una vez que el discurso imagético-verbal de las propagandas tienen el intuito de convencer a sus receptores. Este influjo es considerado por van Dijk (2009) una relación de poder, por tener control sobre las acciones y cogniciones, “tales como sus aspiraciones, sus deseos, sus planes y sus creencias” (van Dijk, 2009, p. 62). Afectando la cognición social, visto que “la mayoría de las formas de poder social que se ejercen en nuestra sociedad implican este tipo de «control mental» que por lo general se consigue por intermedio de la persuasión u otras formas de comunicación discursivas” (van Dijk, 2009, p. 62).

DISCURSO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Como describimos, existen poderes aceptados como legítimos en la sociedad, que parten de una voluntad colectiva para mantener el orden: legisladores, policías, jueces. Los medios no están insertados en este grupo, porque a ellos no les han dado el poder de regular comportamientos y normas. Charaudeau (2010, p. 18) explica que los medios se auto regulan, una vez que necesitan que la información atienda el mayor número de receptores, para eso tienen por obligación reducir la complejidad del contenido. Los medios no reproducen lo que ocurre en la realidad social, sino que crean su propio espacio público. La información que llega a los espectadores está cargada de elecciones discursivas, por eso los medios suelen ser un buen objeto de estudio de los ECD, pues todas las informaciones llegan cargadas de elecciones e ideologías, cuando siguen agendas y proyectos.

Siendo los medios de comunicación auto regulados, debemos tener en cuenta que actúan siguiendo dos lógicas: tanto sirven como una oferta de servicios, de modo que ocupan su lugar en el mercado, como desempeñan un papel fundamental en la construcción de la opinión pública. Charaudeau (2010) propone un esquema para mejor analizar la producción de sentido de los medios. El autor separa en tres tópicos la construcción del sentido: la producción (la condición de la

producción de textos), la recepción (las condiciones interpretativas), y el producto (la condición de construcción).

Charaudeau (2010) separa la producción en dos campos, siendo el primero el externo-externo: que serían las condiciones socioeconómicas de los medios como empresas, que necesitan de capital para existir. En este campo la empresa necesita, antes de todo, lucrar y el público de su mensaje ya no es visto como un lector, sino como un consumidor. El segundo campo es el externo-interno, es el planeamiento del producto, de lo que va a estar en discusión. Aquí se va a pensar en cómo alcanzar sus objetivos. La etapa de la recepción, Charaudeau (2010) también separa en dos espacios: interno-externo y externo-externo. En el primer espacio ocupa el receptor ideal, aquel que va a consumir su producto y extraer todo lo que fue planeado en la producción externa-interna, alcanzando así el llamado “efecto esperado”. En el segundo, habita el receptor real, aquella persona que va a consumir y sacar del producto sus propias interpretaciones de acuerdo con sus creencias y visiones del mundo. En el producto está todo el discurso que va a ser vendido y transmitido, todos los recursos que fueron pensados para alcanzar al receptor ideal de forma efectiva.

Los medios deciden cuáles son los temas prioritarios que deben circular y por consecuencia, en la opinión pública. Esa capacidad de influenciar cuales cuestiones, personas y tópicos son percibidos como más importantes es llamado de teoría del agendamiento social (*Agenda setting*) de los medios de masa (MCCOMBS, 2007) . McCombs (2007) explica que la masiva repetición diaria de mensajes sobre problemas públicos en los medios junto a la penetración de los medios de masa en nuestro día a día, constituye una importante fuente de influencia del periodismo sobre el público. Eso mueve rápidamente las pautas de la agenda de los medios para la agenda pública. Los efectos prácticos del agendamiento ocurren entre uno y dos meses, pero puede ser en un período mucho más corto para quién tiene un alto involucramiento personal con el asunto.

El autor destaca que las diferencias individuales a la agenda de los medios están en el concepto psicológico de la necesidad de orientación. Este concepto atribuye una curiosidad innata al ser de buscar comprender el mundo en que vive, y los medios ayudan a sanar esta curiosidad, ofreciéndonos orientaciones. Cuanto mayor esa curiosidad, más buscamos los medios y más ocurre el agendamiento. El agendamiento no solo logra en crear el espacio público por la selección de relevancia de las noticias, pero también influencia en el entendimiento y perspectiva de los tópicos, una vez que decide cuál tema será relevante, como vimos en la etapa externa-interna de la producción.

POLÍTICAMENTE CORRECTO

Fairclough (2003) analiza el tema de lo políticamente correcto en el discurso. Entendiendo que la cultura está compuesta por “sistemas de significación”, tales como discurso e ideología (WILLIAMS, 1981, apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 18). Así una forma de vida social es una red de prácticas sociales y articulaciones entre estos sistemas

El discurso cada vez más reflexivo es marca de la modernidad y los primeros pasos para el cambio de vida social, eso ocurre por medio de la industria cultural³, que también actúa en la red de práctica social, pero especializada en

³ Tipo particular de industria y de cultura (de masa), que implanta en ambas los mismos principios en vigor en la producción económica en general, a través de las alteraciones que produce en el modo de producción y en la forma del trabajo humano. (COELHO, 1980)

sistemas de significación, construyendo y moldeando representaciones, valores e identidades. Cada vez más las prácticas sociales actúan por medio de la industria cultural, siendo lo políticamente correcto una política cultural, también construye representaciones, valores e identidades. Sin embargo, Fairclough (2003) identifica una contradicción entre los críticos de lo políticamente correcto, una vez que ellos acusan opositores políticos (profesores, feministas, académicos) con el término por una serie de intervenciones y acciones, a veces les refiriéndose como un movimiento homogéneo. Sin embargo, no consideran el cambio de términos como “Cuentas bancarias” para “Productos financieros”, como parte de lo políticamente correcto. Cambios así son prescriptivos para funcionarios del banco y son impuestos a los clientes, pues cambian la comprensión de los papeles y responsabilidades sociales de los sujetos involucrados, así como de las empresas. Para Fairclough (2003), eso ocurre porque los críticos perciben ese segundo ejemplo como correcto, pero no como político, haciendo una separación liberal entre el político y el económico, pero el económico también actúa como forma de cambio político.

Parece surgir en el mundo una nueva frontera, los que apoyan lo políticamente correcto, y los que quieren superarlo. Moira Weigel (2016) indica que líderes de derecha lo usan como marca para presentarse como alguien que está fuera del sistema político, por mucho que su trayectoria lo contradiga, por eso pueden estar exentos de todos los adjetivos negativos asociados con el campo político; además, necesitan crear un antagonista que sea la imagen de un enemigo común que intenta todo el tiempo impedir su discurso, tratando de reprocharle, para evitar que exponga la "verdad asfixiada" que tiene que decir.

Los partidarios de esos líderes nunca han definido un concepto consensual al término, utilizándolo siempre para definir cualquier actitud que confronte los discursos dados por ellos. Moira Weigel (2016) afirma que "el término es lo que los retóricos de la Antigua Grecia habrían llamado "exónimo": un término para otro grupo, que indica que el orador no le pertenece. Nadie se describe a sí mismo como políticamente correcto. La frase es siempre sólo una acusación." También es usada para agregar una serie de cargas negativas al enemigo. Cuando se apunta a alguien la calidad de políticamente correcto, sugiere que la persona no solo no está correcta, pero también está consciente de eso.

Delante del creciente uso del término políticamente correcto, Burger King aprovecha para invertir en propagandas que dialogan con este tema para venderse como apoyadora de algunas causas sociales que sugieren cambios de comportamiento, reforzando y repitiendo temas para atender a una agenda social, con eso la causa se amplía y el asunto se difunde más en el espacio público.

A seguir, analizamos propagandas de Burger King que demuestran adecuación a discursos de las minorías sociales, atendiendo a lo políticamente correcto, como la adhesión a medidas de aislamiento social a causa de la pandemia del nuevo coronavirus, la aceptación de diferentes modos de vestir en los espacios de la empresa, aceptando la identidad e individualidad de cada cliente y el respeto y libre expresión de las diversas orientaciones sexuales.

ANÁLISIS DE LAS PROPAGANDAS

Para este análisis, adoptamos la siguiente metodología: describiremos nuestro objeto de estudio en lo que se refiere a su discurso imagético-verbal y el contexto en que fue publicado, bien como las referencias presentes en la propaganda. En seguida, analizaremos cómo es usado lo políticamente correcto como estrategia discursiva, tanto en el discurso imagético-verbal, como en la

estructura ideológico-discursiva ejerciendo su poder cognitivo. Así, al final, tendremos un análisis estructural y discursiva del discurso de las propagandas que componen el corpus de este trabajo.

El día 26 de mayo de 2020, el canal Burger King España⁴ publicó un video corto de 20 segundos llamado Burger King | VEN COMO QUIERAS. #ATUMANERA⁵, que lleva en la presentación la frase: “Saca de casa tus outfits de cuarentena y ven como quieras. #ATuManera.”, que junto con imágenes y audio compone el discurso imagético-verbal de la propaganda.

La idea central de la campaña, identificada por el hashtag⁶ #ATuManera, es mostrar que para ir al restaurante, no es necesario vestirse con formalidad o adoptar un disfraz diferente de lo que viene utilizando el consumidor de la empresa en los días de cuarentena a causa de la pandemia de Covid-19⁷, reafirmada por las imágenes de la propaganda con personas llevando pijamas, pantuflas y camisas largas.

El video es acompañado por una banda sonora de música clásica con violines y hay un tono de comicidad. El discurso hablado del narrador, que dialoga con las imágenes (imagético-verbal), dice:

Días y días en pantuflas y pijamas. Arreglado, pero no. Descubriendo la comodidad de las camisetas heredadas. Por eso ven a Burger King como quieras como has hecho siempre y haz tu pedido de forma segura en auto kim o para llevar. Burger King, a tu manera.

En ese período, España pasó por medidas de aislamiento social a causa de la pandemia de Covid 19 que lastraba el mundo. Por eso, la idea de ir vestido de cualquier modo, pues se supone que las personas estaban en casa cumpliendo la cuarentena y no necesitaban vestirse con formalidad innecesaria.

El día 26 de junio de 2020, el canal Burger King España⁸ publicó en Youtube otro video con el título Burger King | PRIDE RIDERS #ELORGULLOSOMOSTODXS⁹, anunciando su nueva campaña publicitaria. El video, que posee exactamente un minuto de duración, ya inicia mostrando que la campaña tiene el orgullo LGBTQIA+ como tema central, eso ocurre por medio de la presentación en el discurso imagético-verbal de los colores de la bandera LGBTQIA+ y de la propia bandera también en diversos lugares. Además de eso, las imágenes muestran a un motociclista, que también lleva los colores de la causa en su motocicleta. Se rompe la secuencia de escenas del motociclista por las calles y aparece un hombre con materiales de construcción y se oye un ruido característico de una obra de construcción civil. La segunda parte muestra que el dinero de las ventas financiará un desfile simbólico con carrozas que promoverá la empresa en sustitución eventual a la Marcha del orgullo LGBT.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Qq5SqN7o2Hg>

⁵ BURGER King | VEN COMO QUIERAS. #ATUMANERA. [S.l.]: Burger King España, 2020. Son., color. Disponível em: encurtador.com.br/arsuX. Acesso em: 08 fev. 2021.

⁶ Término asociado a los temas o discusiones que desea indexar en las redes sociales, insertando el símbolo (#antes de la palabra, frase o expresión. Cuando se publica la combinación, se convierte en un hipervínculo que conduce a una página con otras publicaciones relacionadas con el mismo tema.

⁷ <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=hPOiKIOLBGQ>

⁹ BURGER King | PRIDE RIDERS #ELORGULLOSOMOSTODXS. [S.l.]: Burger King España, 2020. Son., color. Disponível em: encurtador.com.br/MTY07. Acesso em: 08 fev. 2021.

La estructura imagético-verbal del discurso es utilizada para evocar múltiples formas encontradas por la empresa para apoyar cuestiones sociales y sanitarias. Mientras presenta imágenes con movimiento y colores que remiten al movimiento, aparece verbalizada la donación, además del apoyo al aislamiento social como medida sanitaria de combate al Covid-19

Aparecen textos verbales a lo largo de todo el video, siendo estos: por medio de frases que están en diferentes lugares como fajas, embalajes de productos y pegatinas y otro presentado con fuente color blanco y algunas palabras destacadas en diferentes colores, todo sobre un fondo negro, el color negro es usado para enfatizar el contraste que podemos comprender como sin los colores de la Marcha de Orgullo, que gana colores que avanza desde el blanco hacia el arco iris.

Este orgullo va a ser distinto a los anteriores, no habrá desfile en las calles, pero sí estarán nuestras motos. Por eso estamos preparando para llevarte el orgullo a casa. Pide con el código: orgullo y recibe un kit con bolsa, pegatinas y coronas para celebrar. Además, del 1 al 5 de Julio, convertiremos nuestras motos en carrozas, para llenar las calles de orgullo.

Ese análisis se reafirma con la presentación al observar la presentación del video en el sitio de Youtube que dice:

Este año el Orgullo será diferente. No habrá celebración en las calles, pero sí estarán nuestras motos, que las usaremos para llenar las calles de color y te *puedas sientas* (sic) orgullosx en casa, incluyendo en cada pedido un Kit especial para que lo celebres a lo grande. Además, del 1 al 5 de julio, transformaremos nuestras motos en carrozas para que cada pedido sea un desfile.

Es importante destacar el contexto en el cual la campaña fue producida. El video fue publicado el 26 de junio, fecha que está en el período de las principales celebraciones del orgullo LGBTQIA+ en España, que ocurre entre el final de junio y el comienzo de julio. El objetivo de la campaña es representar el desfile del orgullo que no habrá a causa de la pandemia de Covid-19, llevando los colores y alegría del Orgullo a las calles no permitiendo, así, que una fecha y celebración históricas dejen de ocurrir. Más que celebrar y apoyar, la empresa contribuirá para la manutención de la voz activa del orgullo.

1 Políticamente correcto en la propaganda

La campaña #ATUMANERA atiende a lo políticamente correcto por apoyar un modo de vestir que atienda a la identidad, comodidad o simplemente al deseo personal del individuo en contrapartida al sentido común de vestirse adecuadamente en relación al lugar frecuentado. La otra campaña, #ELORGULLOSOMOSTODXS, cuyo el tema atiende al políticamente correcto considerando las libertades individuales y la diversidad por representar el desfile del orgullo, que es una manifestación social con el intuito de exigir respeto a las diversas sexualidades, también es un acto de cambio social y la empresa lo utiliza para cumplir el agendamiento social (MCCOMBS, 2007), pues hace recortes de la realidad y entrega al espacio público su entendimiento sobre ella.

En ambos casos, está presente la defensa de las medidas de aislamiento social, que confronta las libertades individuales en cambio de un bien común, que es evitar la propagación del coronavirus, confronto este que generó protestas en

diversos países¹⁰. También la defensa del individuo ser y expresarse como quiera o como realmente es, sea por el modo de vestirse o por expresar libremente su orientación sexual. Lo mismo se repite en otras campañas de Burger King, como en Unhappy Meal¹¹ (comida infeliz), que en colaboración con la Mental Health America, lanzó el hashtag #FeelYourWay (Siéntase a tu manera), para mostrar que no estamos obligados a ser feliz todo el tiempo, como defiende su concurrente de hamburguesas directa.

A continuación, hacemos el análisis del léxico utilizado en el discurso imagético-verbal de las propagandas de modo a comprender la construcción de sentidos y la relación con lo políticamente correcto.

1.1 DISCURSO IMAGÉTICO-VERBAL

La elección de la estructura lingüístico-discursiva presente en la propaganda #ATUMANERA presenta una mayor aproximación al receptor del mensaje, pues a lo largo de todo el video, el discurso imagético-verbal está en segunda persona, al contrario de la propaganda #ELORGULLOSOMOSTODXS, que la utiliza en la descripción pero no en el imagético-verbal. El uso de la segunda persona exprime una informalidad y una aproximación amistosa al interlocutor. Esta elección concuerda con el abandono de formalidad que es la idea central del video, además de ser el lenguaje informal normalmente adoptado por el discurso publicitario para los jóvenes.

Además de esta aproximación causada por la informalidad estructural de la lengua con el uso de la segunda persona, la comicidad también refuerza la idea central. Hay un toque de humor en el video ya causado por la peculiaridad de las ropas, pero también por la ejecución de la sincronía presentada en el discurso imagético-verbal, como cuando aparece un personaje a primera vista de camisa social y corbata dentro de su coche y el narrador dice "arreglado", enseguida la cámara corta para la perspectiva desde dentro del coche y podemos ver que él lleva pantalonetas al mismo tiempo que el narrador dice "pero no", causando humor en el contraste de las vestimentas.

En #ELORGULLOSOMOSTODXS, ya en el título es perceptible que la empresa hizo una elección léxica y lingüística cuidadosa para la campaña, que hace uso de la letra equis para no designar género específico del binarismo (femenino y masculino), además de incluirse como orgullo y en el orgullo al emplear la primera persona plural "somos". También existen otras propuestas de uso como la arroba, que se usa como vocal intercambiable, o sea, se interpreta como femenino y masculino, diferente de la equis, que se usa como representación de un género neutro. Hay también el uso de la letra e como vocal neutra, que diferente de la arroba, que no hay como mencionarla sin designar los géneros binarios, y de la equis (x), que ortográficamente no respeta la regla del español en que las consonantes no puedes tener sonidos compuestos (de vocal y consonante), la letra e ya es usada para no designar género en algunas palabras (inteligente, asistente) (GÓMEZ, 2016).

Esa pauta fue creada basada en la obra de Judith Butler (2003) y que intenta realizar un cambio social en la forma de escribir y de referirse a alguien,

¹⁰ <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-08-29/policia-alema-dissolve-protesto-em-berlim-contramedidas-para-frear-a-pandemia.html>. <https://www.dw.com/pt-br/holanda-tem-protestos-violentos-contratoque-de-recolher/a-56333157>.

¹¹ LEWIS, Sophie. **Burger King takes aim at McDonald's by introducing "Unhappy Meals"**. Disponível em: encurtador.com.br/ctuF4. Acesso em: 05 mar. 2021.

luego se identifica como uno de los símbolos de lo políticamente correcto relacionado a las cuestiones de género. Ese recurso también es encontrado en una frase que aparece en el video: “En esta corona entramos todxs” y en la descripción del video con la palabra “orgullosx”. Un detalle importante que también está en la descripción es el hecho de que la palabra “Orgullo” empiece por letra mayúscula sin necesidad sintáctica, lo que designa un destaque especial a la palabra, que es un sustantivo propio que designa el movimiento por la diversidad.

Otro recurso lexical y lingüístico que la empresa utiliza son las expresiones de efecto en inglés que aparecen a lo largo del video, como: Pride Power (poder del orgullo), Love (amor), Loud & Proud (alto y orgulloso). Estas frases en inglés explican mucho sobre la intención de la campaña, pues tienen significados y relaciones socio-ideológicas universales, repetidas en diversos países como máximas simbólicas de la causa, lo que saca el tema de un enfoque regional para una extensión más global.

1.2 ESTRUCTURAS IDEOLÓGICO-DISCURSIVAS

El comienzo de la propaganda ELORGULLOSOMOSTODXS, sirve para mostrar a todo momento el público-alvo, también quiere convencer al consumidor de que aunque sin un desfile, aún es posible expresar su orgullo y pertenencia al grupo comprando el producto que representa la causa LGBTQIA+. Para eso, además de imágenes compuestas con colores y símbolos que remiten al movimiento por la diversidad, utiliza el discurso verbal cargado de palabras y expresiones características de este grupo, componiendo, así, su discurso imagético-verbal.

Tenemos el discurso imagético-verbal de modo a atender a la ideología de un grupo específico con la intención de conquistar la adhesión de los sujetos que se identifican con ella o la apoyan. Después muestra que el hecho de comprar el producto también servirá para invertir en un desfile con carrozas que promoverá la empresa. Ese argumento es mostrado por medio del proceso de construcción del proyecto, destacando materiales y colores utilizados.

De una forma significativa, la estructura ideológico-discursiva de la propaganda en cuestión revela que comprando el producto, el consumidor estará llevando a su casa el orgullo que no pudo llevar al desfile, es decir, se asocia al producto todo el simbolismo y representatividad del desfile, como una forma de sustituirlo. El argumento es reforzado al ver toda la carga semiótica de los colores de la bandera en el paquete de entrega con la frase “Sabor por dentro, orgullo por fuera” siendo entregado en la casa del consumidor.

Figura 1 – Momento en que el entregador toca la campanilla para entregar el paquete de entrega



Fuente: Canal de Youtube Burger King España. (Acceso en: 08/02/2021)

Figura 2 – Momento en que el paquete es entregue en la casa del consumidor



Fuente: Canal de Youtube Burger King España. (Acceso en: 08/02/2021)

Esa asociación de representatividad crea una relación que se retroalimenta: todo el simbolismo del desfile que representa el orgullo de ser LGBTQIA+ puede resumirse a un producto de la red, y también el producto de la red es tan expresivo que consigue representar el simbolismo del desfile sustituyéndolo. Por la estructura ideológico-discursiva del video, se confirma que la empresa objetiva el segundo caso, pero de todo modo, pone en parámetros equitativos el desfile que lleva en sí un largo contexto histórico de resistencia con un producto de la red de fast-food, bien como la consolida como apoyadora del movimiento y, por eso, una marca a ser consumida y priorizada por los miembros de ese grupo social.

Cuando observamos las primeras frases que aparecen en el fondo negro, “Este orgullo va a ser distinto a los anteriores; no habrá desfile en las calles; pero sí estarán nuestras motos.”, se ve que la campaña se vende como una afirmación y no una posibilidad, tornando el “modo alternativo” de expresar el orgullo vendido por la marca algo lógicamente común y natural.

La frase “Este orgullo va a ser distinto a los anteriores” exprime diferencia, pero no exprime atribución de valor, luego el vocablo 'diferente' no quiere decir que va a ser peor o mejor, lo que abre la posibilidad del modo alternativo ser peor, mejor o con el mismo valor. Además, en “pero sí estarán nuestras motos”, el uso de la conjunción “pero” con el adverbio de afirmación “sí” juntamente con el futuro del indicativo refuerza esta normalización del desfile alternativo propuesto por la empresa.

El mensaje inverso de la campaña presenta que el individuo no mostrará su orgullo caso no compre el producto. Una vez afirmado: “Este orgullo va a ser distinto a los anteriores; no habrá desfile en las calles; pero sí estarán nuestras motos.”, muestra que este año será posible a ese grupo social demostrar su orgullo de alguna manera distinta (forma que se vende como la más lógica por medio de la afirmación), y caso no compre el producto para financiar el desfile de las carrozas, luego no querrá demostrar su orgullo (forma también lógica). Transforma el acto de financiar como la manera individual más lógica de expresar el mismo orgullo del desfile, luego caso no financie, estará eligiendo también de manera individual no expresarlo.

De esta forma es ejercido el poder cognitivo a que se refiere van Dijk (2009) sobre los receptores, que observan e interpretan la inferencia de las normas y valores culturales del marco ideológico presente en la propaganda a través de un

consenso compartido. Dicho marco ideológico "consiste en cogniciones socialmente compartidas fundamentales relacionadas con los intereses de un grupo y sus miembros se adquiere, confirma o cambia principalmente a través de la comunicación y el discurso." (van Dijk, 2009, p. 63)

Diferente de la campaña anterior, la propaganda #ATUMANERA tiene la intención de mostrar que en el espacio de la red de fast foods, tanto en la tienda como en el Drive-in, los consumidores pueden venir vestidos como se sientan más cómodos. El hecho de instigar a los consumidores para que vengan vestidos como quieran dice mucho sobre la imagen veiculada de la empresa. Por la campaña #ATuManera, Burger King se muestra como una empresa con simplicidad, lo que puede atraer una gran parte de la sociedad, pues representa a sus clientes con diferentes grupos sociales, mostrando que la diversidad socio-económica es bien aceptada en la empresa. Además, la comicidad generada por situaciones comunes en la pandemia como la falta de necesidad de vestirse socialmente adecuado, desarrolla una identificación con el consumidor, lo que puede propiciar la adhesión a los productos y/o marcas.

CONSIDERACIONES FINALES

Frente a un tema que conquista cada vez más espacio en los debates de mayor relevancia en nuestra sociedad, es imprescindible la necesidad de estudios y análisis científicos sobre lo políticamente correcto, pues su presencia en los debates presidenciales, que discuten el futuro de las naciones, es frecuente (MOIRA, 2016). Comprender su concepto y la manera que es utilizado, identificando contradicciones (FAIRCLOUGH, 2003) y las relaciones de poder involucradas (VAN DIJK, 2009) es de gran importancia para entender los interdiscursos (BAKHTIN, 1997) que están agregados a él.

También, analizar cómo los medios de comunicación utilizan el tema en sus producciones publicitarias nos ayuda a comprender cómo se construye el espacio público y como es atendido el agendamiento social (MCCOMBS, 2007). Con eso, queda más fácil ver la línea que separa la promoción de la idea políticamente correcta y la promoción del producto.

Burger King, como una empresa que posee alcance mundial que invierte en este tipo de publicidad para promover sus productos, al mismo tiempo que divulga y promueve temas que atienden a lo políticamente correcto, se presenta como un medio relevante para análisis de sus discursos.

Vimos que la promoción de productos con enfoque en movimientos sociales pueden retroalimentarse en relación a su simbología, así como la construcción discursiva-ideológica de la propaganda puede construir aceptaciones lógicas, como la inversión en la campaña por medio de la compra de los productos mostrada como alternativa más lógica a la sustitución simbólica de la Marcha del Orgullo LGTB y la normalización de las medidas de aislamiento social a causa de la pandemia de Covid 19.

Consideramos que este trabajo puede contribuir para una mejor comprensión del término como estrategia discursiva, así evitando una reproducción del poder dominante y perpetuación de opresiones sociales por el rechazo a los cambios sociales. Que pueda auxiliar a otros investigadores que estudien el tema en las más diversas dimensiones de su uso para que cada vez más consigamos construir una sociedad con pensamiento crítico.

REFERENCIAS

BRAIT, Beth (org.), Bakhtin, **dialogismo e construção de sentido** / Campinas, sp: editora da unicamp, 1997.

BIANCHI, Alvaro. **O conceito de estado em Max Weber**. Lua nova, são paulo, v. [], n. [], p. 79-104, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de janeiro: editora civilização brasileira, 2003. Disponível em: encurtador.com.br/zegy1. Acesso em: 2 mar. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São paulo: contexto, 2010.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. [s/n]: brasiliense, 1980. Disponível em: encurtador.com.br/lruxi. Acesso em: 11 mar. 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **'Political Correctness': the politics of culture and language**. **Discourse & Society**. London, p. 17-28. 01 jan. 2003. Disponível em: encurtador.com.br/advn1. Acesso em: 08 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. 8. Ed. Rio de janeiro: Graal, 1989.

GÓMEZ, Rocío. **Pequeño manifiesto sobre el género neutro en castellano**. Primera edición. [s. l], p. 1-7. 14 abr. 2016.

MCCOMBS, Maxwell; valenzuela, sebastián. The agenda-setting theory. **Cuadernos de Información**, Santiago, p. 44-50, jul. 2007. Disponível em: encurtador.com.br/rsgl0. Acesso em: 24 fev. 2021.

VAN DIJK, Teun a.. **Discurso y Poder**. Barcelona: © editorial gedisa, s.a, 2009. p. 413

Weber, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. São paulo: unb, 2004.

WEIGEL, Moira. **Political correctness: how the right invented a phantom enemy**. 2016. Disponível em: encurtador.com.br/ehjw5. Acesso em: 30 nov. 2016.

O USO DO TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS¹

Lindenberg Ribeiro da Silva
Maria Inês Pinheiro Cardoso²

RESUMO

O uso do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras, e de língua espanhola, em particular, é alvo de especial interesse dos docentes dessa área, uma vez que, reconhecida sua importância, sua prática ainda costuma suscitar dúvidas e apreensões. O tema conta com alentada bibliografia, aportes valiosos como o de Maria Dolores Albaladejo García (2007, p. 1), que chama o texto literário de “valioso corpus de língua”; Também Cleudene Aragão e Girlene Silva (Aragão e Silva, 2013, p. 157) que afirmam “Entende-se que, para a construção de um ensino eficaz de LE na escola, é preciso focar na leitura e, assim, obter outros avanços linguísticos”. Na esteira desses aportes teóricos e valendo-nos das oportunidades que o Centro Cearense de Idiomas oferece, analisamos, no presente trabalho, o uso do texto literário em aulas de espanhol como língua estrangeira. Assim, a metodologia científica adotada será a da pesquisa-ação uma vez que o fazer pedagógico do pesquisador-autor também será objeto deste estudo, que visa beneficiar-se, ele mesmo, da experiência, tanto quanto a seus pares e alunos. Procuramos analisar as atividades com o uso do texto literário no ensino de idiomas com o objetivo de selecionar as que se mostraram mais eficazes, e assim auxiliar professores interessados pela temática. Na análise do fazer pedagógico dos professores são registradas suas metodologias, ferramentas e os materiais usados. No que tange aos alunos, verificam-se, através de questionário, quais as metodologias, as ferramentas e os materiais usados pelos professores que resultaram mais significativos para os estudantes. O resultado da pesquisa é o registro e a análise de uma lista de atividades com o uso de texto literário em aulas de espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: Texto literário (TL). Ensino de língua espanhola como língua estrangeira (ELE). Centro Cearense de Idiomas (CCI).

RESUMEN

El uso del texto literario en las clases de lenguas extranjeras, y de lengua española, en particular, es objeto de especial interés de los docentes de esa área, una vez que, reconocida su importancia, su práctica aún suele suscitar dudas y apreensiones. El tema cuenta con alentada bibliografía, aportes valiosos como el de Albaladejo García (2007, p. 1), que llama el texto literario de “valioso corpus de lengua”; También Cleudene Aragão y Girlene Silva (Aragão e Silva, 2013, p. 157) afirman: “Se entiende que, para la construcción de una enseñanza eficaz de LE en la escuela, es necesario dar atención a la lectura y, así, obtener otros avances lingüísticos”. En la estela de esas contribuciones teóricas, y valiéndonos de las

¹ Este artigo científico é uma síntese da monografia homônima apresentada pelo autor como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (Celest) da Universidade Federal do Ceará sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Pinheiro Cardoso (DLE-UFC).

² Professora Associada ao DLE-UFC e Orientadora do trabalho.

oportunidades que el Centro Cearense de Idiomas ofrece, analizamos, en el presente trabajo, el uso del texto literario en clases de español como lengua extranjera. Así, la metodología científica que adoptamos es de la pesquisa acción una vez que el hacer pedagógico del investigador-autor será también objeto de este estudio, que pretende beneficiarse de la experiencia, bien como a sus pares y alumnos. Buscamos analizar las actividades que hagan uso del texto literario en la enseñanza de idiomas con el objetivo de seleccionar las que se muestren más eficaces, y así auxiliar a los profesores interesados en la temática. En el análisis del hecho pedagógico de los profesores se registran sus metodologías, herramientas y materiales utilizados. En lo que concierne a los alumnos, se verificaron, a través de cuestionarios, cuáles entre las metodologías, herramientas y los materiales usados por los profesores fueron más significativos para ellos. El resultado de esta investigación resultó en el registro y análisis de una lista de actividades llevadas a cabo con el uso del texto literario en clases de lengua española como lengua extranjera.

Palabras clave: Texto literario (TL). Enseñanza de lengua española como lengua extranjera (ELE). Centro Cearense de Idiomas (CCI).

INTRODUÇÃO

“El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.”
(CERVANTES. 2005, p. 340)

Por diversos motivos, para muitos professores de língua estrangeira¹ o uso didático do texto literário² é um grande desafio. Há inúmeros trabalhos sobre a temática, e cada vez que surge uma nova situação ou contexto que se mostre desafiador, torna-se necessário rediscutir maneiras de usar bem e eficazmente o TL em aulas de LE. Neste trabalho defendemos o potencial didático do TL e buscamos, através da análise prática de aulas de LE, mais especificamente em aulas de espanhol como língua estrangeira³, mostrar maneiras de como usá-lo eficazmente.

Os desafios que um professor pode enfrentar ao decidir usar TL em aulas de ELE podem partir já do material didático, que, em muitos casos trata marginalmente o TL. Em seu texto *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. María Dolores Albaladejo (2007, p.1) afirma que

A presença marginal da literatura nos manuais de ensino de língua espanhola como língua estrangeira e seu escasso uso nas aulas tem provocado a reação de numerosos autores, que reivindicam o potencial didático dos textos literários para o ensino de espanhol como língua estrangeira.⁴

Além de seus argumentos, a autora segue citando outros teóricos que reivindicam o potencial didático do TL em aulas de ELE. Assim como nos postulados de Albaladejo García (2007), este trabalho insere-se entre os que objetivam reivindicar o potencial didático do TL em aulas de ELE. Pretendemos mostrar nesta pesquisa que o TL pode ser um eficaz recurso e, assim, auxiliar professores que

¹ Doravante LE

² Doravante TL

³ Doravante ELE

⁴ Tradução nossa

pretendem fazer uso de tais textos em suas aulas de LE. Para tanto, inicialmente, revisamos uma parte da bibliografia existente sobre o tema, para passarmos, na sequência, a registrar e analisar o que foi observado *in loco* sobre o uso do TL em aulas de ELE. Para pormenorizarmos as informações sobre as atividades realizadas com o uso do TL, propusemos um formulário-questionário a ser respondido pelos alunos, a partir do qual se pudesse analisar o uso do TL nas aulas de ELE em suas variadas dimensões, no Centro Cearense de Idiomas⁵. Ao analisar o que foi respondido no questionário, buscamos encontrar as obras literárias e as atividades que foram mais mencionadas pelos alunos. Ao listar as atividades mais mencionadas identificamos o quanto estas foram significativas para os estudantes. Fizemos ainda o reconhecimento das atividades que resultaram mais eficazes para atingir os objetivos propostos pelos professores. Por fim, listamos estratégias e maneiras práticas de uso do TL em aulas de ELE.

Quando Albaladejo García (2007, p.1) cita “o potencial didático dos textos literários para o ensino de espanhol como língua estrangeira”, ela aponta razões e motivos para que os professores de LE usem o TL em suas aulas, o que redundaria em benefício para seus estudantes. Oferecer benefícios para a aprendizagem dos alunos tem sido uma causa abraçada por docentes do CCI desde a implementação deste centro de línguas, no ano de 2018. Esses benefícios, no tocante a um processo bem sucedido de ensino-aprendizagem estavam em perfeita consonância com os propósitos a serem alcançados pelo CCI, na medida em que este tem sua ação voltada para a expansão e enriquecimento do universo curricular escolar, para além de suas salas de aula, além de visar à ampliação e ao aprimoramento de novas formas de expressão linguística dos alunos.

Dentro das especificidades do CCI, cujos cursos têm duração de três anos, divididos em seis módulos semestrais de 60h, o uso do TL poderia ser parte de uma ação contínua, de tal forma que ao cabo do período cursado, essa experiência levasse o aluno a possuir uma familiaridade com a leitura literária cujos efeitos se refletissem não apenas em sua formação na língua espanhola, mas, para além desta formação específica, em sua formação como leitor.

Albaladejo (2007, p. 2) defende ainda que o TL é “fonte de inspiração para a criação de atividades comunicativas integradoras das quatro habilidades linguísticas e de elementos culturais pertencentes ao mundo hispano falante”. Eis mais um motivo para o uso do TL em aulas de ELE. Ampliando ainda o escopo dos benefícios do TL, no que concerne ao desenvolvimento da criticidade, Aragão e Silva afirmam que estes

[...] oferecem inúmeras possibilidades de abordagem, variando de acordo com o objetivo e a formação que pretendemos alcançar. Com efeito, o uso do TL como recurso para aulas de E/LE nesse nível de ensino deve ser valorizado, uma vez que, entre tantos suportes de ensino, este se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, além de formação crítica e leitora, caracterizada, sobretudo, pela negociação de sentido permitida pelo texto literário (ARAGÃO E SILVA, 2013. p. 159)

Albaladejo García (2007), entre outros pesquisadores, foi um guia seguro à hora de elencar algumas das razões para o uso do TL em aulas de ELE que são levadas em consideração nesta pesquisa científica. A primeira razão citada pela autora está associada ao caráter amplo dos temas literários, que abarcam um sem-

⁵ Doravante CCI

fim equivalente apenas aos temas da vida mesma. Albaladejo García cita outro forte argumento, e agora de natureza linguístico-pedagógica, que diz respeito ao fato de ser o TL um material autêntico e sem finalidade utilitária, como destacaram também Aragão e Silva na citação anterior. Importante destacar os extratos de elementos culturais, presentes nesses textos, que também são fatores muito benéficos para a formação cultural do aluno, pois transmitem códigos sociais e de conduta do país ou da região que constitui a geografia literária do enredo. Outro motivo que evidencia a importância do TL como aliado na didática é a sua riqueza linguística. O léxico de alto nível traz também estruturas sintáticas, variações estilísticas e formas de conectar ideias que não são encontradas na expressão oral cotidiana e que, inconscientemente, passam a fazer parte do acervo linguístico do leitor. Segundo a autora, o ato de leitura pressupõe ainda um compromisso pessoal involuntário que o aluno assume com a obra que lê, já que, usualmente, o leitor envolve-se com o que lê, quer saber o desenvolvimento da história contada, identifica-se com partes dela, ou com algum personagem e traz para sua vida aprendizados oriundos desse universo no qual penetrou. O TL tem ainda o poder de fazer aflorar as emoções a empatia. E a afetividade, como sabemos, pode motivar, estimular a participação em sala de aula. A interação gerada se converte em fator potencializador do aprendizado.

Apenas os motivos aqui elencados já configurariam razões válidas para afirmar que o uso de TL em sala de aula de LE tem sido um importante aliado do ensino, do qual muitos professores se valem. Há, no entanto, ainda muitas outras razões que amparam o uso de TL em aulas de ELE, como também há a necessidade de material teórico que auxilie o professor nessa empreitada. Apesar dos inúmeros estudos já existentes sobre o uso de TL em aulas de LE, ainda há muito por estudar e sistematizar. E foi motivado, entre outros fatores, pelas possibilidades que novas investigações possam suscitar, e, particularmente, pelas possibilidades que possam aportar para cursos em geral e, em especial, àqueles com a especificidade dos cursos do CCI, que fizemos a escolha do tema em pauta.

No estado do Ceará há robustos trabalhos realizados sobre a temática. A professora Cleudene Aragão coordena um grupo de pesquisas voltado para o estudo do uso de TL em aulas de espanhol no Estado cujos resultados alentam o *corpus* científico sobre o tema, nacionalmente. Constata-se a partir de suas próprias palavras, a natureza do trabalho que desenvolve Aragão quando, em um de seus artigos, escrito em parceria com Silva (2013, p. 157), afirma-se ser, aquele artigo, “[...] parte de uma pesquisa em desenvolvimento que tem por objetivo geral promover o letramento de alunos de língua espanhola do ensino médio de escola pública, a partir do ensino comunicativo focado na competência leitora.” O CCI, porém, mesmo sendo extensão da escola pública da rede estadual de ensino, é um projeto novo, e assim, ainda não havia sido alvo de estudo sobre o tema até o início desta pesquisa.

Assim, neste trabalho temos como um dos referenciais teóricos estudos desenvolvidos pela professora Aragão (2006), uma vez que entramos em uma área por ela pesquisada, mas abordando, nesta área, um novo nicho que, por ser um novo modelo de ensino de idiomas da rede estadual de ensino do Ceará, ainda não havia sido alvo de pesquisa. O uso de TL em aulas de ELE no CCI é uma temática que ainda não foi explorada, talvez pelo pouco tempo dessa experiência educacional, uma vez que esta nova rede de centros de idiomas foi implantado há apenas dois anos. O CCI é componente da rede estadual de ensino e classificado como extensão da escola pública. A condição do CCI para que o aluno se matricule

é que este seja regularmente matriculado na Rede Estadual de Ensino. Mas, mesmo fazendo parte da Rede Estadual de Ensino do Ceará e tendo como público exclusivo alunos e professores desta rede, o CCI tem características distintas da escola regular, e como tal merece atenção específica o modo como explora o TL em suas aulas de ELE.

O USO DO TL NO CCI

As aulas observadas e devidamente registradas nesta pesquisa-ação tiveram autorização da direção do CCI, dos professores, dos alunos e responsáveis por estes e tiveram como *lócus* os núcleos do CCI no Conjunto Ceará e Rio Mar Papicu. O recorte do estudo, limitando-se a estes dois centros de ensino, deu-se pelo fato de haver maior possibilidade de coleta de dados nestas duas unidades escolares, uma vez que, além de pesquisadores, somos também professores destes dois núcleos do CCI. Começamos os registros com a observação dos planejamentos de aulas dos professores e monitores, que preparavam os planos de aula e os compartilhavam em um Google Drive coletivo do CCI. Percebemos nas discussões dos professores que estes buscavam desenvolver nos alunos o prazer pela leitura, o que se revelou um desafio.

De fato, não apenas os professores do CCI sentem que estimular a leitura entre os alunos, estimulá-los a gostarem de ler é um desafio. Sobre a dificuldade de estimular a leitura literária, Gustavo Martín Garzo afirma que:

Pode-se falar dos livros, e transmitir nosso entusiasmo por eles, porém não ocupar o lugar de ninguém ao lê-los. A porta que abre o acesso a este reino secreto não pode ser descoberta a não ser na intimidade do ato leitor⁶. (GARZO apud ALBANELL, *et al.*, 2002, p. 9)

O autor afirma que o professor não pode ocupar o lugar do aluno na leitura, mas que pode, e deve, transmitir-lhe o entusiasmo pela leitura. Entusiasmo que só pode ser transmitido se nós, professores, o tivermos.

Ainda assim, o fato de um professor gostar de literatura não garante que este poderá contagiar o aluno com o prazer de ler. Professores amantes da literatura, competentes e bem-intencionados nem sempre obtêm os resultados esperados, ao usar o TL em suas salas de aula. Foi essa a conclusão de Lago e Lima (2013, p. 267) em uma pesquisa realizada entre professores. Muitos queriam e tentavam usar TL nas aulas de LE, mas tinham grandes dificuldades para conseguir resultados satisfatórios. O processo de formar leitores ou de, simplesmente, tornar a leitura algo atrativo é uma atividade desafiadora, na escola. É intimidante para os professores confrontarem-se com a responsabilidade que advém do uso do TL em sala de aula, haja visto que alguns escritores manifestam certo temor ao que a Escola pode representar para a formação de leitores quando transformam a leitura literária em “objeto de estudo”. Sobre isso Mia Couto afirma que

A escola é muitas vezes matadora do desejo de ler e escrever. Ao tornar o assunto literário em matéria escolar se matava aquilo que é mais vital na escrita literária: a capacidade de extasiar, de produzir encantamento. A mente cria limites; a sensibilidade ultrapassa-os. (COUTO apud ANGIUS e ANGIUS, 1998, p. 124)

⁶ Tradução nossa

Não raro, há entre os professores um sentimento de solidão no que tange a descobrir os caminhos. Geralmente os manuais de ensino de ELE deixam a desejar no que tange à presença do TL. Usam poucos - ou pequenos - fragmentos de TL ou fazem apenas referência a estes como meio de trabalhar aspectos gramaticais. Há ainda materiais didáticos que não fazem sequer alusão a qualquer forma de expressão literária. Não obstante, cada vez mais, autores destacados têm reivindicado o potencial do TL no ensino de ELE. Dentre os teóricos que reiteradamente dão ênfase ao tema, como já ressaltado, destacamos Albaladejo García, cuja teoria alia-se a indicações práticas, de fácil apreensão, o que é muito importante para o docente. A autora afirma que “[...] devemos apostar no desenvolvimento da competência literária dentro do entorno comunicativo que defendemos⁷” (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p. 6). Neste texto citado são elencadas várias razões para se usar o TL em aulas de ELE e, além disso, sugestões de como fazê-lo. Em um TL, pode-se explorar a cultura da LE em que a obra está inserida e proporcionar ao aluno um melhor desenvolvimento das destrezas comunicativas, através do exercício das quatro habilidades linguísticas. Para tal, há muitas atividades que podem ser aplicadas aos mais diversos gêneros literários, em todos os níveis de ensino de ELE.

Aragão e Silva (2013, p. 157), autoras previamente citadas, também integram o grupo de autores contemporâneos que defendem, com veemência, a relevância do TL no processo de ensino-aprendizagem de idiomas e de leitura, de modo geral. Elas ressaltam: “Entende-se que, para a construção de um ensino eficaz de LE na escola, é preciso focar na leitura e, assim, obter outros avanços linguísticos.” Essas fontes teóricas dão testemunho de que a leitura e, em particular, a leitura literária, é um forte aliado no ensino de idiomas que tem sido usado há muito tempo e sob diversos prismas, ao longo da história do ensino de LE.

Marta Sanz é outra pesquisadora que reivindica o potencial do TL em aulas de ELE. A autora defende que, com a leitura literária há o desenvolvimento de micro habilidades e estratégias da competência crítica. Em *A construção do componente cultural: enfoque comunicativo e literatura* (2010) Sanz afirma que

O tipo de leitura que pede o texto literário pode estimular e desenvolver uma cadeia de micro habilidades e de estratégias válidas para a construção de uma competência crítica leitora, que repercutirá na capacidade global do aluno para aproximar-se dos fenômenos, dos conteúdos, dos conhecimentos que pretenda adquirir; ao mesmo tempo, a série de conhecimentos aportada pelos textos lidos y significativamente assimilados, constitui o substrato para seguir construindo esse contexto de referência, em que têm lugar as interações e que permite um maior desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades. Trabalhar com e desde a literatura é uma forma privilegiada e muito idônea para completar esse círculo do processo de ensino e aprendizagem que vai das habilidades do conhecimento ao conhecimento das habilidades. (SANZ, 2010, p. 135)

Para além da defesa feita por autores e teóricos, a funcionalidade do TL em ensino de LE é parte de diversos modelos ao longo do tempo. Ao se analisar o ensino de LE nos últimos cinquenta anos, sob diversos enfoques, pode-se perceber a funcionalidade e a adaptabilidade do uso do TL em aulas de ELE, como ressalta Charo Nevado Fuentes:

Tradicionalmente, o texto literário desempenhou um papel fundamental no

⁷ Tradução nossa

ensino de línguas, posto que era considerado uma obra mestra e um modelo a imitar no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Posteriormente, e como consequência da evolução metodológica, o texto literário tem deixado pouco a pouco de ser um mero pretexto para apresentar os conteúdos de aprendizagem, e tem passado a adquirir um papel relevante como recurso didático. (NEVADO FUENTES, 2015, p. 152)

Entendemos que o modo como o TL foi usado, em determinados modelos, pode e deve ser questionados nos dias atuais à luz de novas propostas, mas, vale a pena visitar esse histórico para constatar essa inclusão ou ausência. O Modelo Gramatical, nos anos de 1950, usava extensivamente o TL transformando-o em centro de sua proposta de ensino. Já nos anos de 1960 e 1970 o Enfoque Estrutural suprime o TL pois este não se adequava aos objetivos do Modelo de Estruturas. Chegam os anos 70 e surgem os Programas Ncional-Funcionais nos quais o TL também não teve seu espaço devido. Nos anos 80, o Enfoque Comunicativo viria romper com o que havia anteriormente, pois se assentava na premissa da importância do próprio aluno enquanto sujeito e agente no aprendizado de LE. Desta forma, o educando tornava-se o centro do modelo linguístico então em voga. Neste novo enfoque, a Linguística Aplicada promove aproximação com outras áreas e o TL passa a ser muito mais atuante. Ainda assim, como o Enfoque Comunicativo propõe afastar-se de tudo que não seja prático, o TL ainda é visto por muitos teóricos deste modelo como estático e sujeito a sua dimensão escrita. Na década de 1990 diversas correntes utilizam o TL com fim didático, como resalta Albaladejo García:

Já nos anos de 1990, Naranjo Pita nos diz que assistimos a um interessante panorama no ensino de segundas línguas, em que, com um caráter integrador e eclético, confluem diversas correntes e propostas metodológicas, onde numerosas disciplinas têm participação (Psicologia, Sociologia, Linguística, Informática...) e em que “a utilização da literatura com fim didático em aulas de língua estrangeira representa um assunto de máxima atualidade⁸”. (ALBALADEJO GARCÍA, 2007, p. 4)

Há ainda a revalorização do TL para o ensino de idiomas, sob variados aspectos, o que faz com que surjam diversos estudos sobre o tema. Nos dias atuais o Enfoque Comunicativo tem ocupado amplo espaço nas salas de aula de LE. Neste modelo levam-se em consideração o uso de quatro habilidades, auditiva, oral, escrita, e leitora. Levando em conta não apenas esta última habilidade, mas as quatro habilidades do Enfoque Comunicativo, numerosos autores defendem a Competência Literária como parte integral da Competência Comunicativa, sendo esta, a capacidade de entender-se de falantes de determinada comunidade linguística. Para entender elementos da cultura de uma comunidade linguística é necessário ter Competência Sociocultural, e esta tem no TL um veículo de grande riqueza. Nevado Fuentes (2015, p. 151), afirma que “A literatura faz parte da cultura e da história de um país, e, por conseguinte, tem que fazer parte do currículo de ensino de línguas” e Albaladejo García (2007, p. 6), defende que “devemos apostar no desenvolvimento da competência literária dentro do entorno comunicativo⁹”.

A pertinência da pesquisa-ação aqui proposta assenta-se nessa linha de estudos que problematiza o uso do TL em aulas de LE. Assim, esta pesquisa-ação beneficia-se de uma abertura ampla que a respeito de nosso tema é encetada a

⁸ Tradução nossa

⁹ Tradução nossa

partir do último período aludido, a década de 1990, mais especificamente, beneficia-se dos estudos a respeito do tema, que se avolumaram, desde então.

Sabendo que no CCI é adotado o Enfoque Comunicativo, encontramos nesta instituição de ensino um ambiente propício para desenvolver uma investigação sobre o uso de TL em aulas de ELE. Cabe ainda definir, especificar e fazer algumas considerações sobre nosso objeto de estudo, o TL. Faz-se necessário também especificar alguns procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em um estudo que tem como objeto de estudo o uso de TL em aulas de ELE. Salientamos que, neste trabalho, TL refere-se a toda mostra de língua em forma de material literário trabalhado em sala de aula, e não na literatura como disciplina. Assumimos assim o ponto de vista de Nevado Fuentes (2015, p. 151), que afirma que

Não devemos confundir literatura, em seu sentido mais amplo, e o texto literário como mostra real de língua. A literatura passa a fazer parte das aulas de espanhol em seus cursos específicos de literatura como disciplina e a utilização de textos literários nas aulas de espanhol são uma ferramenta essencial para a aprendizagem do léxico, da gramática, da ortografia ou da cultura em si mesma. Portanto, podemos considerá-los como um elemento motivador orientado a potencializar os aspectos linguísticos comunicativos, e o desenvolvimento das destrezas e habilidades linguísticas¹⁰. (NAVADO FUENTES, 2015, p. 151)

Nesta pesquisa, tendo o TL como objeto de estudo, analisamos o fazer pedagógico de professores de ELE usando o TL e os resultados deste labor docente no aprendizado dos alunos do CCI. Como dentre os professores pesquisados está o próprio pesquisador deste trabalho e seus alunos, justificava-se o enquadramento da mesma, também pelos objetivos pleiteados, como uma pesquisa-ação. O uso da pesquisa-ação justifica-se pelo fato de que suas características atendem ao que foi definido nos objetivos da pesquisa, que, como salientado investigou o âmbito social de um grupo, com o propósito de identificar, classificar e entender dados capazes de auxiliar nas práticas de ensino-aprendizagem do mesmo grupo pesquisado, assim como de formações humanas semelhantes. A pesquisa-ação não somente se enquadra em nossos objetivos, como também dispõe de um modelo específico para a área da educação, a pesquisa-ação educacional.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445)

A pesquisa-ação educacional supre todas as necessidades da investigação que nos levou ao desenvolvimento deste trabalho. David Tripp, em seu texto *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica* define a pesquisa-ação nos termos de uma “tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.” (TRIPP, 2005, p. 443). O mesmo autor, realiza em seu texto um exame mais detalhado sobre o tema, ao qual precede um relato do modo pelo qual esse tipo de pesquisa se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica,

¹⁰ Tradução nossa

entendimento que reforça a importância da teoria aliada à prática.

No que tange à área de Linguística Aplicada há muitos trabalhos com o uso da metodologia da pesquisa-ação. Rodrigues e Santiago (2018, p. 11) ressaltam a eficácia do uso da pesquisa-ação na área de LA:

No início deste trabalho nos propusemos a explorar como a pesquisa-ação foi desenvolvida e como contribuiu para melhorias no contexto investigado nos artigos pesquisados. Pela delimitação das fases da pesquisa-ação, planejar, agir, observar e analisar/avaliar (TRIPP, 2005), foi possível verificar a contribuição positiva desta abordagem intervencionista em uma área da LA que busca instrumentalizar os indivíduos para utilizarem a linguagem em todas as suas formas, para construírem significados em todos os variados contextos sociais dos quais possam estar inseridos. (RODRIGUES E SANTIAGO, 2018, p. 11)

Atentamos ainda para que, à margem das reais possibilidades de empreender a pesquisa e refletir sobre ela, seu uso demanda um sentido de ética que deve presidir todo o processo, como, por demais está dizer, qualquer pesquisa, sobretudo a que envolve pessoas, exige. Para empreender a pesquisa, delimitamos o grupo de participantes, tendo em vista que a escolha deveria recair sobre um recorte representativo de um todo, que são as unidades Conjunto Ceará e Papicu do CCI. Estes dois núcleos do CCI são similares a todos os outros polos, uma vez que todos os núcleos seguem os mesmos parâmetros para o ensino de idiomas.

Assim, o estudo, mesmo resultando de um recorte, reflete a sistemática de ensino de idiomas usada atualmente pela rede de ensino de idiomas da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Todos os professores de todos os núcleos do CCI recebem a mesma formação, usam o mesmo material didático, possuem a mesma estrutura de sala de aula, mesmos equipamentos, mesma quantidade de alunos, mesma metodologia e condições. Além disso, há grupos de Whatsapp, salas no Google Classroom e arquivos coletivos compartilhados em pastas no Google Drive onde os professores do CCI compartilham o que realizam em suas aulas.

Desta forma, a produção primária de dados do presente estudo representa um modelo implantado em todo o estado do Ceará. E para a coleta de dados foram seguidas as orientações de Deslandes, que entre outras coisas, diz que “Esses procedimentos devem ser descritos minuciosamente, deixando transparente o processo de interpretação que será adotado pelo pesquisador” (DESLANDES, 2011, p. 49). Nesta fala a autora afirma que os dados precisam de procedimentos de análises e interpretação adequados para cada situação e assim o fizemos.

Feito tudo como preconiza Deslandes, passamos à observação e registro das aulas. Foram observadas as metodologias adotadas pelos professores. Antes de realizar e registrar as atividades de uso de TL nas aulas de ELE do CCI, foi necessário definir que textos poderiam ser usados nas aulas. Para tal, a partir do que indica Albaladejo García (2007) e outros autores tentou-se responder questionamentos considerados importantes.

Ao indagarmos-nos sobre quais textos seriam apropriados para uma aula de ELE, encontramos em Albaladejo García (2007, p. 9) a recomendação de que os textos devem ser acessíveis, de fácil lidar, simples, com léxico apropriado ao nível em que será usado. Não são definidos tipos nem gêneros, mas, recomenda-se que o professor deve analisar o nível de cada turma e assim selecionar o grau de complexidade dos textos. Já Nevado Fuentes (2015, p. 159) afirma que “todos os gêneros literários têm espaço na aula de ELE”. Sobre quais critérios devem ser

levados em consideração na escolha do TL, Albaladejo García (2007, p. 10) afirma que os textos devem ser motivadores e significativos. Deve-se, antes da escolha, conhecer as necessidades da turma e certificar-se de que o tema tratado na obra seja relevante para o alunado. Por isso a obra a ser lida precisaria ser atraente, divertida e interessante para o grupo leitor. Daí a importância de conhecer os gostos e preferências dos alunos, características que podem ser observadas, questionadas oralmente ou detectadas em questionários específicos.

Como usar mais eficazmente o TL nas aulas de ELE? Albaladejo García (2007, p. 11) fala da integração das várias destrezas como critério que torna o texto mais eficaz, pois abrangeria um leque de possibilidades. Assim, o professor poderia criar diversas e distintas atividades comunicativas baseadas no texto.

Um outro requisito na escolha de um TL é que este tenha conteúdos socioculturais. Os contextos histórico e geográfico deveriam revelar o povo ali representado. Deste modo, seria importante que aspectos culturais, ideias, pensamentos e emoções da sociedade que vivenciava as circunstâncias narradas, estivessem explícitos na obra.

O último critério enumerado pela autora na escolha de um TL para usar em aulas de ELE gera controvérsias entre teóricos. Como deixamos claro, desde o início, esta pesquisa privilegia os critérios estabelecidos por Albaladejo García (2007, p. 12), que afirma que a escolha deve recair sobre textos originais, ou seja, textos que não houvessem perdido suas características originais, devido a adaptações e/ou mudanças. Para a autora, em caso de que não se possa utilizar o original, é muito importante prevenir que o texto adaptado não retire do aluno informações essenciais e restrinja assim seu acesso ao que nele há de mais complexo, e que faria o leitor mergulhar mais fundo no enredo. Adaptações como as leituras graduadas, que têm fins específicos, níveis definidos, não trazem a estética e o valor linguístico das obras originais, tirando, inclusive, muito da satisfação que o leitor sente ao ler um texto autêntico. É comum – e é o ideal – que o próprio leitor faça suas adaptações a partir dos elementos do contexto, da cultura, dos aspectos socioculturais, e até mesmo do enredo dados, aproximando-os mais de sua própria realidade, o que dará ao texto lido um novo significado, particular e vinculado às suas experiências de vida, fazendo valer a parte que lhe cabe, como leitor, na construção de sentido da obra.

A eleição dos critérios para a escolha de uma obra literária para ser usada em aulas de ELE auxiliou os professores no tangente ao ponto inicial, a partir do qual decidir sobre os textos a trazer para os alunos. O resultado esperado do texto escolhido com bons critérios foi a melhor acessibilidade, a motivação dos alunos que encontraram neste mais relevância, e um desenho de atividades que facilitaram a aprendizagem.

Desse planejamento motivado, depreendemos que para conseguir bons resultados com o uso de TL em aulas de LE devem-se seguir parâmetros e planejar bem como usar TL em aulas de ELE. Assim, faz-se necessário planejar como serão colocadas em prática as aulas. Ao adotar o enfoque comunicativo opta-se também por uma interação ativa entre professor e alunos e entre estes últimos. Assim, em aulas dialogais com leitura alternada e comentada Albaladejo García fala sobre atividades específicas para cada momento da leitura, antes, durante e depois.

Albaladejo García (2007, p. 14), fala sobre a precedência das atividades de pré-leitura, seguida de atividades que mantenham o interesse do leitor, de atividades exploratórias de pontos cruciais, para concluir com as atividades finais. A autora reitera a importância de que as atividades sejam escalonadas, de maneira a

acompanhar todo o processo de leitura, mantendo a ordem supracitada - atividades de pré-leitura; de manter o interesse; de exploração de pontos cruciais; e atividades finais dedicadas à conclusão do que for lido.

Os critérios elencados neste tópico foram observados zelosamente, desde a escolha do texto, prática de cada etapa da leitura e atividades de conclusão de cada aula ministrada.

REGISTRO DAS AULAS COM O USO DO TL NO CCI

A observação, bem como o registro, das aulas no CCI teve seu início nas primeiras aulas do semestre de 2019.2. Foram observadas e registradas aulas de dois professores do CCI Papicu e de um professor do CCI Conjunto Ceará. O registro e a análise das aulas encontra-se integralmente na monografia cuja ideia geral orientou este artigo. São registrados a seguir amostragens das aulas observadas.

Na pré-leitura, os professores apresentaram, de maneira lúdica, aos alunos, o texto a ser lido. Para apresentar o livro o professor perguntou aos alunos o que estes sabiam sobre o autor e que obras conheciam dele. Depois, perguntou sobre o conceito de peregrino. O professor perguntou, então, o que os alunos entendiam que significava o título *Cuentos peregrinos*. Daí apresentou na tela da televisão a capa do livro.

Para iniciar a leitura o professor entregou a cada aluno um fragmento do primeiro conto, *Buen viaje, señor presidente*. Cada aluno leu silenciosamente a sua parte do TL buscando informações essenciais para o entendimento do texto.

Após a leitura cada aluno tentou unir sua parte ao texto dos demais colegas, formando assim o texto completo. Todos os alunos leram sua parte para um colega e este leu sua parte para o primeiro. Quando todos julgaram ter encontrado o fragmento que complementava sua parte do texto, cada aluno, de pé, contou sua parte para toda a turma, o próximo aluno seguiu lendo. Um aluno leu um fragmento que os colegas afirmaram não ser a parte complementar do texto anterior e logo indicaram que a parte adequada estaria com um outro participante. Os dois leitores trocaram de posição na leitura e a história ficou completa. Depois que todos leram seu texto para os colegas, conheceu-se o texto em sua integralidade e este foi discutido, pelo tempo que restava de aula.

Outra atividade de pós-leitura registrada nas primeiras aulas de 2020.1 foi a criação de uma história coletiva. Cada aluno escreveu um parágrafo de uma história e o guardaram. Posteriormente cada um leu seu fragmento e o próximo aluno seguia lendo como se fosse a mesma história. Na segunda rodada da história o aluno criava de imediato sua parte da história, sem escrever. Não era permitido ao aluno demorar muito, mas sim, falar exatamente o que viesse em sua mente no exato momento. Assim, a imagem mental formada pelo aluno deveria ser externada oralmente para formar parte da história que estava sendo contada. O resultado foi uma história muito engraçada em que o personagem principal morreu, surgiu em outro momento, assumiu forma de animal e salvou o planeta da destruição. Foi uma atividade em que os alunos riram muito e comentaram o quanto foi engraçado e o quanto gostaram.

Esta mesma atividade foi realizada de forma adaptada para o modelo remoto, imposto pela pandemia de Covid-19. Nas aulas presenciais os alunos já haviam estudado o gênero textual Conto e já haviam lido TL como os da obra *Doce cuentos peregrinos*, de Gabriel García Márquez. O professor aproveitou o gênero

estudado para conscientizar os alunos sobre o perigo da pandemia do Covid-19. Como atividade de pré-leitura o docente mostrou que, mesmo via internet, era possível trabalhar um gênero textual. Tratava-se de um conto, e a maneira como ele foi apresentado foi uma maneira de instigar alunos para uma produção textual diferente. O educador postou nos grupos de Whatsapp das turmas um rápido vídeo disponibilizado na plataforma de vídeos Youtube (PIANO, 2020). O conto *El cuento del Coronavirus*, do médico e escritor Victor Espiga, foi apresentado no Grupo de Whatsapp da turma de quarto semestre:

Após assistirem o vídeo onde o conto era narrado no formato audiovisual, o professor fez questionamentos sobre o conto, comparando-o aos contos de *Doce cuentos peregrinos*. Professor e alunos usaram áudios em espanhol no grupo, durante esta atividade dialógica. Posteriormente, o docente propôs aos alunos que escrevessem, eles também, um conto.

Em diversas aulas observadas os professores usaram jogos, dinâmicas e brincadeiras para trabalhar o TL.

O QUESTIONÁRIO

Para obter os dados necessários relativos às experiências levadas a cabo, produziu-se um questionário dirigido aos alunos sobre elas, no sentido de dar continuidade ao projeto, explorando agora alguns resultados. Ao concluir o semestre letivo de 2020.2, imediatamente no dia posterior à última avaliação, foi solicitado aos alunos que respondessem voluntariamente o questionário. Este estava inserido em um documento Google Forms (FORMS, 2020) e foi postado nos grupos de alunos de espanhol do CCI no aplicativo Whatsapp.

Salientou-se para os alunos que o questionário não valia pontuação, nem era algum tipo de avaliação do CCI, mas sim uma pesquisa sem qualquer tipo de obrigação por parte do alunado do CCI de participar nele. O questionário, seguindo a temática abordada nesta pesquisa, foi intitulado *O USO DA LITERATURA EM AULAS DE ESPANHOL NO CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS (CCI)* e parte do seu teor está reproduzido abaixo. Sua análise completa consta na monografia que dá origem a este artigo. O texto, reproduzido parcialmente na sequência, dirige-se ao estudante com o objetivo de explicar-lhe de forma clara seu objetivo:

Caro estudante, esta é uma pesquisa sobre o uso da literatura em aulas de espanhol no Centro Cearense de Idiomas - CCI. A pesquisa é desenvolvida por Lindenberg Ribeiro da Silva, professor efetivo de língua espanhola do Centro Cearense de Idiomas e pesquisador da Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Idiomas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Este formulário auxiliará o professor-pesquisador no estudo de ampliar as propostas eficientes no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Agradecemos a sua colaboração, ao responder este questionário, de forma anônima e voluntária. Salientamos que a sua identidade será preservada.

Em síntese, o questionário citou mais de uma dezena de jogos, dinâmicas e brincadeiras realizadas pelos professores do CCI. Algumas dessas atividades foram realizadas pelos professores várias vezes, mas foram pouco citadas porque os alunos, por diversos motivos, não lembraram de indicá-las. Outras atividades foram mais marcantes e por isso foram citadas muitas vezes.

O uso de um questionário para coletar informações do ponto de vista do aluno foi uma ferramenta que confirmou muitas informações dadas pelos

professores e registradas nas observações das aulas e conseguiu revelar fatos e situações que não foram citadas pelos professores, nem observadas previamente pelo pesquisador. SAUSSURE (1969, p. 15) diz que “O ponto de vista cria o objeto” e o ponto de vista dos alunos é um fator preponderante nos critérios de escolha de um TL e na metodologia adotada em sala de aula.

Tanto as informações coletadas diretamente em diálogos com os professores, quanto o registro das aulas dadas, como o questionário respondido pelos alunos formaram o que foi analisado nesta pesquisa e são o material analisado nesta pesquisa-ação e dos quais resultam as conclusões que aqui expomos.

RESULTADOS OBTIDOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi dito pelos professores foi comparado com o que foi observado em sala de aula e com o que foi dito pelos alunos. Assim, concluímos que pelas características dos alunos do CCI estes representam o todo dos alunos estudantes do ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Assim, o TL que pode ser aplicado com esses alunos também pode nos demais do mesmo sistema de ensino. A principal obra e o principal personagem citados pelos alunos foi *Don Quijote de La Mancha*, fato que manifesta o valor da obra cervantina e sua adequação para o ensino de ELE. Os professores do CCI usam diversas estratégias, ferramentas e metodologias para trabalhar o TL em aulas de ELE. Mesmo em contexto de aulas remotas é possível usar TL em aulas de ELE. Jogos de perguntas e respostas em plataformas digitais são ferramentas que um professor de ELE pode usar para auxiliar no trabalho com TL em aulas de LE. TL é um eficaz recurso no ensino de LE.

Ainda que tenhamos apontado, anteriormente, que os professores do CCI já usavam TL como recurso para o ensino de ELE e que para esta prática, concorre positivamente o fato de que o material didático adotado traz fragmentos de obras literárias e comentários sobre estas e seus autores, nossa iniciativa mostrou-se valiosa em muitos sentidos. Uma vez que o material didático oficial do CCI explora conteúdos literários, em seus planejamentos e formações, os docentes sentem-se motivados a buscar subsídios teóricos para fazer bom uso do TL em suas aulas. Essa motivação suscitou um desejo de aprimoramento que demandava uma ação mais consistente e que pudesse atender aos professores como um todo, o que, naturalmente, iria incidir positivamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em um esforço conjunto, os docentes compartilham conhecimentos e experiências de sala de aula em grupos de Whatsapp, Google Classroom e Google Drive, o que permite que em todos os núcleos se tenha acesso ao uso de determinada prática usada em um deles.

Na coleta de dados *in loco* percebeu-se que os professores aplicaram as atividades seguindo o passo a passo preconizado por Albaladejo García nas citações registradas no corpo deste trabalho. Além das atividades lúdicas indicadas pela autora, os professores-pesquisadores criaram diversas outras formas de leitura e exploração do TL. Uma grande parte das atividades foi realizada através de laptop, celular e televisão, fato que demonstra o potencial de ferramenta didática que os meios eletrônicos têm.

Percebeu-se claramente um envolvimento dos alunos nas aulas de uma maneira muito espontânea. Poucos alunos não conseguiam seguir o progresso dos demais, e estes eram auxiliados por seus professores, monitores e colegas durante as aulas e nos horários das aulas de reforço. Geralmente os professores formavam

duplas de alunos juntando, na formação destas, um aluno com dificuldades e um outro que já havia demonstrado domínio do que era explorado no material literário. Assim, um aluno auxiliava o companheiro de dupla e os dois progrediam juntos.

No que tange às respostas dos alunos ao questionário da pesquisa percebeu-se que foram citadas pelos educandos uma série de atividades que mesmo não tendo sido registradas nas observações do pesquisador, haviam sido realizadas pelos professores em outros momentos. Verificou-se nas respostas que a aprovação das atividades realizadas pelos professores foi quase unânime. Na indicação de atividades que os alunos pediram, muitas eram variações ou mudanças em atividades realizadas pelos educadores.

Os jogos mais citados pelos alunos foram a plataforma educacional Socrative, Jogos de perguntas e respostas e Jogo da memória. Esses jogos têm em comum o fato de serem competições. Mesmo sem contar com o incentivo dos professores à práticas de tipo competitivo, ficou evidente que os alunos, como resultado da cultura em que estão inseridos, gostam de ter seus nomes entre os primeiros colocados.

Constata-se ainda que a leitura do TL, para além da planificação necessária, beneficia-se muito quando aliam-se, no processo, estratégias tais como jogos. O contexto da pandemia obrigou o professor a ministrar suas aulas via internet, o ambiente digital podia ser uma nova experiência para este, mas para grande parte dos alunos não. Pelo contrário, ficou evidente que a maioria dos alunos familiarizou-se muito rapidamente com os jogos digitais que os professores usaram, graças à familiaridade dos educandos com esse ambiente.

Como esses jogos digitais foram muito citados pelos respondentes do questionário da pesquisa fica patente que o TL usado em ambientes digitais através de jogos educativos consegue aproximar o ambiente literário ao *modus vivendi* do educando, fator muito relevante no aprendizado. Este dado verificado foi um importante achado desta pesquisa-ação, pois revela que O TL pode ser um recurso valioso no ensino de ELE, e que pode, inclusive, em momento de pandemia, de aulas remotas via internet, beneficiar-se com uso de jogos educativos de plataformas digitais.

Por fim, conclui-se que, no CCI – recorte representativo das escolas secundárias no Estado – o TL é usado como um valioso recurso para o ensino de ELE, e como tal, conforme os professores pesquisados, terá lugar cativo, continuará a ser explorado com interesse renovado, em sua prática docente, e, segundo os docentes, será ainda mais explorado em suas aulas doravante.

REFERÊNCIAS

ALBALADEJO GARCÍA. M. D. *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. **Marco ELE: Revista de didáctica**, Nº. 5, 2007.

ALBANELL, Josep et al. **Hablemos de leer**. Madrid. Grupo Anaya, S.A., 2002.

ANGIUS, F; ANGIUS, M. **O desanoitecer da palavra. Estudo, seleção de textos inéditos e bibliografia anotada de um autor moçambicano**. Praia – Mindelo: Embaixada de Portugal – Centro Cultural Português, 1998.

ARAGÃO, C. O; SILVA, G. M. *A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio*. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em**

Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 9 - n. 1 - p. 157-173 - jan./jun. 2013.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores.** Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

ARAGON, M. C; GILI, Ó. C; BARQUERO, B.L. **Pasaporte. Nivel 2. A2. Libro del alumno.** Edelsa. Madrid, 2008.

BARTHES, R. Da obra ao texto. In: _____. **O rumor da língua.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

Cervantes y la leyenda de Don Quijote. Producción Sagrera en parceria con Television Española, Televisión Catalunya, AVRO y Canal Historia. Acessado em 25 de abril de 2021. In: <https://www.youtube.com/watch?v=tsv-LQm9xmk>

CERVANTES, M. **Don Quijote de la Mancha.** Edición del IV Centenario. Real Academia española. Asociación de Academias de la lengua español. Santillana Ediciones Generales, S. L., 2004.

_____. **DOM QUIXOTE DE LA MANCHA.** 2005. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/quixote2.pdf> Acessado em 25 de abril de 2021.

_____. **DON QUIJOTE DE LA MANCHA.** S/D. Disponível em: <https://www.elejandria.com/libro/descargar/don-quijote-de-la-mancha/cervantes-miguel/77/92> Acessado em 25 de abril de 2021.

CRUVINEL, M. F. Leitura Literária: provocações para pensar o contexto escolar. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 25-37, nov. 2012.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato social. In: DE SOUZA MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Editora Vozes, 2011.

ESPIGA. Victor. **El cuento del coronavirus** (Lletres i Gargots. Blog dedicat als escrits de Victor Espiga In:<https://lletresigargots.com/>) Acessado em 18 de março de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ly_P467k-Nc

FAIRCLOUGH, N. 2001, 2008. (reimpressão) **Discurso e mudança social.** Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Doce cuentos peregrinos.** Disponível em: <http://LeLibros.org/> Acessado em 20 de abril de 2021.

LAGO, N. A.; LIMA, T. H. A. IN: **Revista Solettras**, N. 26 (jul.-dez. 2013) ISSN: 2316-8838 DOI: 10.12957/solettras.2013.7913. Acessado em 25 de abril de 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCO, A. M. 16 DE DEZ DE 2011. Acessado em 25 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tsv-LQm9xmk>

MENDOZA FILLOLA, A. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: ICE HORSORI Editorial, S.L., 2007.

NEVADO FUENTES, C. 2015. In: **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, nº 4, 2015, 151–167 | DOI: 10.17345/rile2015151-167 151 ISSN: 2014-8100 – <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/701/667> Acessado em 25 de abril de 2021.

RODRIGUES, L. C. P.; SANTIAGO, M. E. V. A pesquisa-ação em estudos sobre (multi)letramentos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada. In: **Linguagens & Cidadania v.20**, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/issue/view/1277> Acessado em 25 de abril de 2021.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE de la teoría a la práctica. In: **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, n. 1. Embajada de España en Brasil. Madrid: Consejería de Educación. p. 33-45, 2007.

SANZ, M. 2010. La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. In: **Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**. Disponível em https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf Acessado em 25 de abril de 2021.

PÉREZ SEDEÑO, M. E. Subjetividad y modalidad lingüística. **Epos**, XVII, 2011. P. 57-70. In: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Epos-AE435A0F-5F4F-938A-6F29-05E57D0AEB99/Documento.pdf> Acessado em 25 de abril de 2021.

TRIPP, D. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

MAPA CONCEITUAL E ENSINO DE ELE: UMA PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Francisca Janette Silva Nobre¹
Maria Valdênia Falcão do Nascimento²

RESUMO

No presente trabalho, objetivamos apresentar uma reflexão crítica sobre o uso de mapas conceituais como recurso didático, bem como apresentar uma proposta didática para o ensino da expressão escrita em aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). Para tanto, tomamos como base os pressupostos da teoria sobre aprendizagem significativa (AS), proposta pelo psicólogo David Ausubel (2003), e a técnica de elaboração de mapas conceituais criada por Novak (1984), como estratégia para o favorecimento da aprendizagem significativa. A seguinte questão de pesquisa norteou nossa investigação: de que forma o uso de mapas conceituais em sala de aula pode ajudar os alunos na aquisição da expressão escrita em ELE? A pesquisa proposta é de natureza qualitativa, uma vez que buscamos, a partir da literatura da área, apresentar uma reflexão crítica sobre o uso de mapas conceituais como estratégia didática em sala de aula e, ainda, fazer sugestão de aplicação de uma proposta didática baseada no uso de tais mapas, para turmas do Ensino Médio. Almejamos, assim, proporcionar contribuições teóricas para professores de ELE que estejam comprometidos com um ensino voltado para o real desenvolvimento da competência comunicativa dos seus alunos.

Palavras-chave: Mapas conceituais. Produção textual. Ensino de ELE.

RESUMEN

En el presente trabajo, objetivamos presentar una reflexión crítica sobre el uso de mapas conceptuales como recurso didáctico, así como presentar una propuesta didáctica para la enseñanza de la expresión escrita en clases de español como lengua extranjera (ELE). Para tanto, tomamos como base los presupuestos de la teoría sobre el aprendizaje significativo (AS), propuesta por el psicólogo David Ausubel (2003), y la técnica de elaboración de mapas conceptuales creada por Novak (1984), como estrategia para el favorecimiento del aprendizaje significativo. El siguiente interrogante norteó nuestra investigación: ¿De qué forma el uso de mapas conceptuales en el aula puede ayudar a los alumnos en la adquisición de la expresión escrita en ELE? La investigación es de naturaleza cualitativa, una vez que buscamos, a partir de la literatura del área, presentar una reflexión crítica sobre el uso de mapas conceptuales como estrategia didáctica en aula de clase y, todavía, hacer sugerencia de aplicación de una propuesta didáctica basada en el uso de tales mapas, para grupos de la Enseñanza Media. Anhelamos, así, proporcionar aportes teóricos para profesores de ELE que estén comprometidos con una enseñanza vuelta para el real desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Palabras-clave: Mapas conceptuales. Producción textual. Enseñanza de ELE.

¹ Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: janette.nobre@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

INTRODUÇÃO

A temática proposta para este trabalho surgiu a partir da nossa vivência como docente de língua espanhola e da observação das estratégias didáticas¹, que, aplicadas, poderiam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes, em turmas de Ensino Médio. Sabemos que muitos estudantes se apresentam inseguros quando solicitados a escrever em espanhol, mesmo que se tratem de atividades simples, e estes, invariavelmente, sentem-se ainda mais temerosos quando a atividade requer mais esforço, habilidade e vocabulário.

No entanto, é fundamental considerar que a escrita em língua estrangeira é parte importante do processo de aprendizagem para o aprendiz que busca a fluência. A esse respeito, Diaz e Aymerich (2003) afirmam que a escrita é essencial tanto para fins comunicativos, como para fins didáticos e de aprendizagem. As autoras sugerem que para atingir o propósito de ajudar o aluno a desenvolver a escrita, os professores utilizem em sala de aula, como técnica de iniciação à produção de textos, o esquema de nexos no qual o escritor começa a escrever relacionando palavras.

Seguindo essa ideia, Morales (2005) acrescenta que outra forma de ordenação inicial dos pensamentos mais aprofundada que o trabalho por meio de esquema de nexos consiste no uso de mapa de ideias ou mapas conceituais, pois este diferencia as ideias mais importantes das ideias menos importantes e favorece uma melhor organização do escrito. Apoiando-nos no pensamento de Morales (2005) nos aprofundaremos no uso de mapas conceituais (MC) como estratégia no ensino da expressão escrita.

A teoria sobre mapas conceituais foi formulada por Novak em 1972. De acordo com Peña (2010), essa teoria tem-se mostrado um recurso relevante no processo de ensino e de aprendizagem em diversas áreas, e, nesse sentido, podemos estimá-la como uma valiosa proposta também para o ensino de línguas estrangeiras. Consideramos que por se tratar de uma estratégia didática que busca familiarizar o aluno com a utilização dos esquemas de nexos, isto é, conexões que se relacionam entre si, esta pode auxiliar o aprendiz a enfrentar de forma mais autônoma a iniciação à produção escrita, uma vez que tal estratégia o ajudaria a organizar suas ideias segundo o nível de importância dos argumentos que utiliza no texto, tornando o texto mais objetivo e claro.

Neste artigo, analisamos como o uso de mapas conceituais pode contribuir para a aprendizagem da habilidade da expressão escrita em língua espanhola. Para esse fim, partimos da teoria criada por David Ausubel (2003) sobre os princípios que favorecem o que o autor considera como aprendizagem significativa (AS). Para Ausubel (2003), a aprendizagem é um processo de formação de estruturas significativas, isto é, estruturas cognitivas que indicam que o aluno aprende significativamente, quando é capaz de fazer conexão entre um conceito novo com conceitos já existentes em sua mente.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e exploratória, uma vez que buscamos, tomando como base a literatura da área, apresentar uma reflexão crítica sobre o uso de mapas conceituais como estratégia didática em sala de aula e, ainda, fazer sugestão de aplicação de uma proposta didática baseada no uso de tais mapas, para turmas do Ensino Médio. No que tange à metodologia que

¹ Consideramos estratégias didáticas como “um conjunto de ações planejadas e conduzidas pelo professor a fim de promover o envolvimento e comprometimento dos alunos com um conjunto maior de atividades” (VILLANI e FREITAS, 2001, p.5)

empreendemos, essa consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica de forma a cotejar os pressupostos das teorias examinadas e suas contribuições para o ensino de ELE.

Para fins de organização do presente trabalho, primeiro, recorreremos às investigações realizadas sobre o uso de MC em diversas áreas de ensino, para, em seguida, colocarmos em evidência os autores e suas teorias de base para nosso estudo. De acordo com Gil (2008), as pesquisas nessa vertente buscam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Por fim, na parte final do trabalho, apresentamos uma sequência de atividades para o ensino da expressão escrita em língua espanhola, a partir da utilização de mapas conceituais, apresentando-os como ferramentas úteis e aplicáveis por professores que queiram dinamizar suas aulas e como uma estratégia capaz de ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de língua espanhola, bem como traçamos nossas considerações finais.

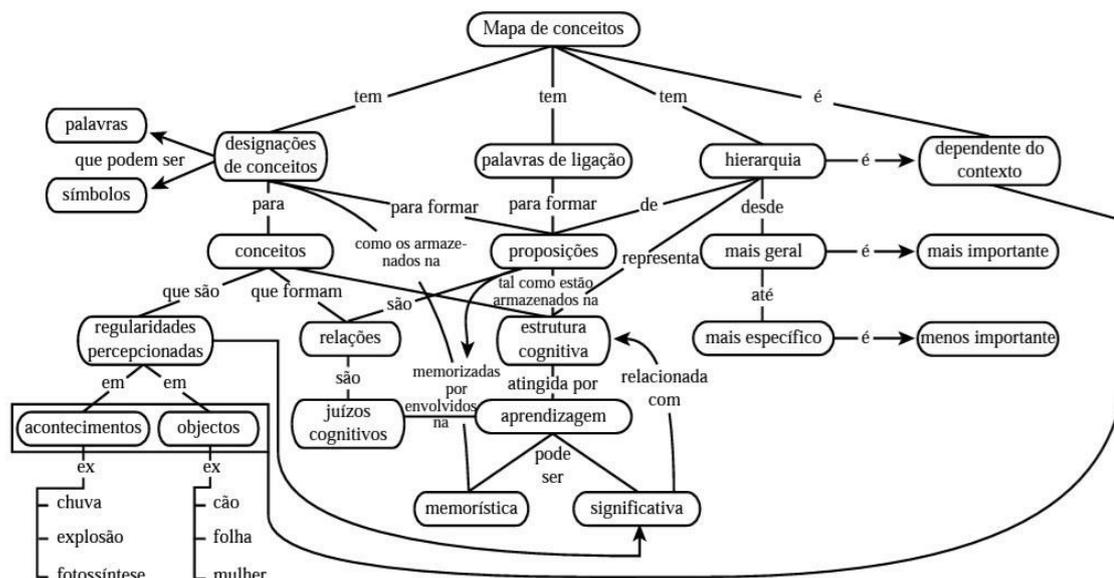
MAPAS CONCEITUAIS: UMA PERSPECTIVA GERAL

Conforme dissemos anteriormente, o mapa conceitual é uma técnica desenvolvida por Joseph Donald Novak e sua equipe, em 1972, nos EUA. A intenção inicial do autor era mapear a aquisição do conhecimento pelos alunos, no entanto, com o andamento da pesquisa, Novak e Gowin (1984) perceberam que essa técnica também servia para ajudar o estudante a adquirir novos conhecimentos.

Segundo os autores, um MC pode ser entendido como um recurso esquemático para apresentar um conjunto de significados conceituais incluídos em uma estrutura de *proposições*, ou seja, trata-se de uma apresentação esquematizada do conhecimento organizado hierarquicamente e relacionado entre si de acordo com um tema gerador. Dentro dessa estrutura, uma *proposição* deve ser entendida como dois ou mais termos conceituais conectados por uma palavra de ligação de modo a formar uma unidade semântica.

A figura 1 exemplifica o conceito de mapas conceituais:

Figura 1 – Mapa conceitual sobre mapas conceituais.



Fonte: (NOVAK; GOWIN, 1984, p. 30)

Conforme o quadro esquemático proposto por Novak e Gowin (1984), podemos observar que um MC apresenta três elementos fundamentais, são eles: *os conceitos, as proposições e as palavra-enlace*. Podemos compreendê-los da seguinte forma: 1. Os *conceitos* são as imagens mentais que as palavras ou signos com as quais expressamos regularidades provocam em nós, como, por exemplo, as palavras que podemos ver dentro das formas geométricas (cf. na figura 1). 2. As *proposições* são dois ou mais termos (conceitos) unidos por palavras (palavras de ligação) para formar uma unidade semântica (por exemplo uma frase) e 3. As *palavras-enlace*, também chamadas *palavras de ligação*, servem para unir os conceitos e marcar qual o tipo de relação que existe entre eles.

Novak e Gowin (1984) destacam as principais características que compõem um MC: (i) *hierarquização*: no MC os conceitos devem estar distribuídos segundo a ordem de importância ou de inclusão na estrutura, devendo os mais inclusos ficar na parte superior e os derivados na parte inferior do gráfico; (ii) *seleção*: os mapas são um resumo ou síntese que contém o mais importante de uma mensagem, tema ou texto; e (iii) *impacto visual*: ao selecionar as informações que considera relevante, o aprendiz deve também distribuí-las de modo estratégico e visualmente compreensível ao leitor. Apoiando-se em Novak (1972), Peña (2010, p. 39) considera que “um bom mapa conceitual é conciso e mostra as relações entre as ideias principais de um modo simples e vistoso, aproveitando a notável capacidade humana para a representação visual”. Além das características destacadas, Novak e Gowin (1984) postulam que nenhuma outra forma de gráfico, como, por exemplo, os **diagramas de fluxo** (usados para representar sequência de atividades); os **ciclos**, tal como o ciclo da água (comumente usados nas aulas de ciências); as **redes semânticas** e os **diagramas de predictabilidade** (que são usados em certos trabalhos linguísticos e de psicologia), são consistentes com a teoria de aprendizagem proposta por David Ausubel, como acontece com o mapa conceitual.

Peña (2010) ressalta a relevância da construção de mapas em sala de aula e enfatiza que sua prática concorda com um modelo educacional centrado no aluno e não no professor. Essa estratégia didática potencializa o desenvolvimento de destrezas, já que não se limita à repetição memorística de informações e visa o desenvolvimento harmônico de todas as dimensões da pessoa, não somente da dimensão cognitiva. Trata-se de uma técnica com importantes repercussões no âmbito afetivo-relacional do indivíduo, uma vez que o protagonismo que o aluno experimenta contribui para aumentar a atenção, a aceitação, o êxito na aprendizagem e favorece o aumento da sua autoestima.

Dito isto, trataremos agora de algumas funções que os mapas conceituais concretizam para alunos e professores. Segundo Novak e Gowin (1984), um MC pode tornar evidente ao estudante conceitos e proposições que ele precisa aprender. Além de fazer ligação entre um conhecimento novo e um já internalizado, isto é, um saber já adquirido, também proporciona a possibilidade do compartilhamento de ideias. Já para o professor, trabalhar com a produção de MC em sala de aula ser-lhe-á útil como um caminho, isto é, uma estratégia que ele pode adotar na organização dos conceitos que serão apresentados aos alunos em sala de aula. Os mapas poderão, ainda, servir para ajudar na organização dos conteúdos curriculares e para fomentar a cooperação entre professor e aluno. Uma vez que os estudantes aprendam a trabalhar com mapas conceituais, estes também poderão servir como um instrumento de avaliação da aprendizagem. A seguir, apresentaremos, como ilustração do uso dessa técnica, os aspectos centrais de uma pesquisa conduzida sobre a utilização de mapas conceituais como estratégia

didática em sala de aula de diferentes disciplinas, tanto no ensino fundamental como no ensino superior.

Na pesquisa realizada por Yoshimoto *et al* (2016), a construção dos mapas conceituais serviu como proposta de retextualização de textos didáticos da disciplina de história. Os autores nos apresentam seu relato de experiência com alunos de 6º ano do fundamental II, quando trabalharam em seis aulas, a construção de mapas conceituais em grupos. Os autores concluíram que os estudantes atingiram o objetivo da atividade, pois foram capazes de utilizar as informações históricas adquiridas pelas leituras realizadas, desenvolveram um conhecimento organizado, bem como houve diálogo e troca de ideias entre os alunos permitindo o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa.

Reiteramos que é possível construir diversas possibilidades de utilização de mapas conceituais em sala de aula. O objetivo a se alcançar pode partir do professor e da necessidade dos discentes. Se a proposta estiver amparada no objetivo de levar os alunos a desenvolver uma aprendizagem que seja, de fato, significativa, acreditamos que a estratégia de propor a elaboração de mapas conceituais pode ser bem produtiva no ensino de qualquer área. Ainda tratando sobre mapas conceituais, no tópico a seguir, discutiremos a relação estes e a teoria da Aprendizagem Significativa e, na sequência, exemplificaremos as implicações do uso desses mapas para o ensino de línguas estrangeiras.

1 Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa

A construção de mapas conceituais está apoiada na teoria da Aprendizagem Significativa (AS) proposta por David Ausubel, em 1963, bem como suas implicações para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Sendo assim, é indispensável apropriar-se dela para a melhor compreensão da proposta deste trabalho.

Ausubel, representante do *cognitivismo*², postula que a aprendizagem se dá através da organização e integração das informações apreendidas na estrutura cognitiva do aprendiz. Moreira (1995, p. 152) entende como estrutura cognitiva “o armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende”. Podemos afirmar que o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já traz armazenado em sua estrutura cognitiva. É importante considerar que o aluno tomará o que já tem em sua mente como âncora para o novo material a ser apreendido. Sobre esse aspecto, concordamos com Ausubel (2003) para quem é função do professor descobrir o que o aprendiz já sabe e a partir disso conduzi-lo ao novo conhecimento.

Ao apresentar a concepção de aprendizagem significativa, Ausubel (2003) dá ênfase ao contraste desta com a aprendizagem memorística, que acontece quando a nova informação apresentada ao aprendiz terá pouca ou nenhuma relação com as informações existentes em sua estrutura cognitiva. A diferença fundamental entre as duas formas de aprendizagem consiste em que o processo de aprendizagem memorístico será arbitrário e literal, enquanto na significativa será não-arbitrária e não-literal. Ou seja, a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação se relaciona com uma estrutura de conhecimento específico já existente na estrutura cognitiva do indivíduo. É importante ressaltar que Ausubel não concebe essas duas formas de aprendizagem (memorística ou significativa) como

² Teoria que trata de investigar as atividades mentais envolvidas na aquisição, processamento e organização do conhecimento (SANTOS, XAVIER E NUNES, 2008, p. 73).

uma dicotomia, e, sim, como um contínuo.

A essa estrutura de conhecimento específica existente na mente da pessoa que apreende uma nova informação, Ausubel (2003) denomina de *subsunçor*³, isto é, um tipo de âncora na qual se apoiará o novo conhecimento. Para Moreira (1995, p.155), “à medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações”. Sendo assim, as informações contidas no cérebro humano são organizadas e formam uma hierarquia conceitual, em que os elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos.

Ausubel (2003) esclarece que há três possíveis tipos de aprendizagem por recepção significativa: o primeiro, denominado *aprendizagem representacional*, é considerado mais básico. Nessa modalidade, os símbolos passam a significar, para o indivíduo, aquilo que seus referentes (objetos, acontecimentos, conceitos) significam. Essa perspectiva aproxima-se da aprendizagem memorística, já que se trata de apreender o significado das palavras ou símbolos de maneira isolada. O segundo tipo consiste na *aprendizagem de conceitos*. Também considerada uma aprendizagem representacional, mas que difere dessa por apresentar um maior grau de abstração. Ausubel (2003) define *conceito* como objetos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos específicos comuns e são designados pelo mesmo signo ou símbolo. Na *aprendizagem por conceitos* trata-se de relacionar determinados objetos ou acontecimentos, com atributos comuns a todos eles. O terceiro tipo de aprendizagem corresponde à *aprendizagem proposicional*, refere-se a aprender o significado de novas ideias expressadas em proposições, de modo que estas se relacionem e interajam com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Joseph Donald Novak foi o principal divulgador da técnica de construção dos mapas conceituais e deu continuidade aos seus estudos baseando-se na teoria de David Ausubel sobre aprendizagem significativa. Segundo Novak e Gowin (1984, p. 56), “Ausubel não proporcionou aos educadores instrumentos simples e funcionais para averiguar o que o aluno já sabe. Esses instrumentos educativos são os mapas conceituais”. O MC estabelece uma comunicação com a estrutura cognitiva do aluno e permite exteriorizar o que este já sabe. Apesar de não poder ser considerada uma representação completa do conhecimento, Novak e Gowin (1984) afirmam ser uma aproximação trabalhável, podendo ser ampliada e expandida.

Apresentada uma visão geral sobre as teorias ausubelianas e suas contribuições para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Na sequência, abordaremos a contribuição da aprendizagem significativa para a construção dos mapas conceituais, agora, discorrendo sobre as implicações para a aprendizagem de línguas.

2 Mapas conceituais e ensino de línguas

Como descrito anteriormente, a elaboração de MC é uma estratégia que tem sido utilizada como uma importante ferramenta auxiliadora no processo de aprendizagem e de avaliação em diversas áreas do ensino e tem-se revelado crescente no âmbito do ensino de línguas. Sabendo-se que a elaboração de MC pode proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento da autonomia, uma melhor

³ A palavra *subsunçor* não existe em português; trata-se de uma tentativa de aportuguesar a palavra inglesa “subsumer”. Seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador (MOREIRA, 1995, p.153).

interação interpessoal e uma melhor compreensão do conteúdo proposto, ressaltamos a relevância da técnica supracitada como meio para aprimorar o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

No estudo realizado por Marriot (2016), a autora nos revela que o mapeamento de conceitos pode ser uma poderosa ferramenta para aprender a aprender. Sua pesquisa foi baseada no uso de MC para a aprendizagem de inglês como segunda língua (L2) e fez parte de um projeto de pesquisa de doutorado de dois anos envolvendo 7 grupos de estudantes de inglês como língua estrangeira em 6 níveis diferentes de proficiência. A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade estadual de Curitiba/Brasil e aplicada com a participação de 13 alunos do ensino médio, uma vez por semana, durante quinze semanas.

Marriot (2016) concluiu que construir mapas conceituais pode contribuir para a aquisição de uma segunda língua quando estes forem usados para ajudar no aprendizado e compreensão da língua meta, notadamente quando forem usados para a aprendizagem de verbos, vocabulário e gramática. A autora observou também que o aspecto visual dos mapas pode ajudar na aquisição de um idioma e que é uma estratégia benéfica para alunos de todos os níveis de proficiência, contribuindo com o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita e audição.

Quanto às pesquisas na área de língua espanhola, convém esclarecer que durante o processo de busca de trabalhos relacionados ao uso de MC no processo de ensino, observamos a existência de poucos trabalhos que abordam a temática no que se refere ao ensino de língua estrangeira e, particularmente, no que tange ao ensino de espanhol. Buscamos em vários portais de banco de pesquisas, entre eles o Portal de periódicos da CAPES/MEC e da Biblioteca de teses e dissertações - BDTD. Nesses espaços, realizamos uma busca avançada através dos temas: Mapas Conceituais e Ensino de línguas, porém, não encontramos uma grande variedade de pesquisas na área de linguagem e conforme fomos aprofundando a pesquisa para ensino de línguas estrangeiras e, em seguida, ensino de espanhol como língua estrangeira, percebemos que houve uma redução na quantidade de trabalhos disponíveis relacionados ao tema. Esse fato explica a utilização do trabalho citado ser voltado para o ensino da língua inglesa. Vale ressaltar que durante nosso processo de pesquisa bibliográfica, não encontramos pesquisas relacionadas ao tema proposto neste trabalho para o ensino de língua espanhola, o que também nos permitiu ter em conta a contribuição acadêmica ao divulgarmos os resultados da presente pesquisa.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE ELE: O MC COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

De acordo com Cesteros (2004, p.205), “a finalidade do atual ensino da expressão escrita consiste em desenvolver a capacidade dos alunos para comunicar-se por escrito”. Esse pensamento distancia-se do ensino tradicional em que a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, ou seja, a aquisição do sistema da língua, pelo aluno, é suficiente. Esta autora ressalta que se faz necessário reconhecer a diferença entre duas finalidades: aprender o sistema da língua ou aprender a expressar ideias (transmitir mensagens). Sendo esta última, primordial, já que também contribuirá para melhorar a competência gramatical e comunicativa do aprendiz.

Cesteros (2004) ressalta que a expressão escrita requer do aprendiz

maior esforço do que para aprender outras habilidades, pois há uma série de microdestrezas que são ativadas na hora de escrever. A autora as divide em: microhabilidades psicomotoras (ex. aquisição da ortografia) e microdestrezas cognitivas (ex. reconhecer tipos de texto, situação comunicativa, planejar objetivo da mensagem). Sendo assim, entendemos que o ensino da expressão escrita deve ser conduzido de modo a levar o aprendiz a desenvolver suas habilidades, amenizando as dificuldades. A respeito desse aspecto, Cassany, Luna e Sanz (2003, p. 259) mencionam que:

Por esse motivo, um objetivo importante da aula de língua deve ser que a criança descubra o interesse, o prazer e os benefícios que lhe proporcionará a expressão escrita: o poder dos signos gráficos, a criação de contos e histórias (a imaginação, o humor, a diversão, etc), a possibilidade de comunicar-se a distância, etc. Definitivamente, os alunos têm que passar bem escrevendo o que lhes fará sentir mais vontade de escrever, e pouco a pouco, começar a apreciar a escrita.

Para estes autores, um bom escritor será aquele capaz de comunicar-se coerentemente por escrito. Sendo assim, entendemos a urgente necessidade de promover aulas que conduzam o aprendiz ao desenvolvimento da expressão escrita. Portanto, é preciso atentar-se para não confundir a prática da escrita com o ato de copiar frases escritas ou ditadas. Cassany, Luna e Sanz (2003) reconhecem que o escritor experiente se diferencia por utilizar fases no seu processo de composição escrita. Os autores resumem o processo de composição escrita em três processos básicos: planejar, redigir e revisar. Um mecanismo de controle, o monitor, se encarrega de regulá-los e decidir em que momento cada um deve ser trabalhado. Para a nossa pesquisa o mais relevante é aprofundar-se na *fase de planejamento*, pois é nessa fase em que se faz uma representação mental do que se pretende escrever. Os autores ressaltam que “o subprocesso de organizar, classifica os dados que emergem da memória” (CASSANY; LUNA; SANZ, 2003, p. 265). Nesse sentido, consideramos que esses dados podem ser mais bem organizados com o apoio escrito de um MC. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que normalmente, na escola, o aluno é avaliado pelo resultado final do seu trabalho. Sobre esse aspecto, Cesteros (2004) questiona o motivo de não se considerar todo o processo ao avaliar a produção do aluno, considerando que o aluno que aprende a valorizar todo o processo, certamente caminhará para um perfil de escritor competente.

Morales (2005) denomina essa primeira fase na qual se planeja e organiza o que se pretende escrever de pré-escritura ou pré-redação e também sugere que as ideias sejam expressas por escrito. Não podemos deixar de considerar que há várias maneiras de se realizar a pré-escritura, porém, nos limitaremos à facilidade de organização que o MC pode trazer nessa fase do processo de escrita. O autor sugere a construção do mapa conceitual e menciona que “a importância do mapa se apoia em que este nos ajuda a diferenciar as ideias mais importantes das que vão sendo menos importantes, favorecendo dessa maneira a organização do nosso escrito” (MORALES, 2005, p. 22).

Para Novak e Gowin (1984), a escritura apresenta-se para alguns estudantes de forma tão intimidatória que estes não se sentem capazes de redigir e a construção de um MC pode ajudar a vencer esse obstáculo. A relativa facilidade de elaborar uma lista com alguns conceitos e proposições, passando posteriormente a construção de um breve mapa conceitual, suficiente para orientar a redação do

primeiro parágrafo, aproxima o aprendiz da produção escrita. Os autores comprovaram que, embora seja difícil elaborar um MC completo antes de começar a escrever um texto, essa produção pode ser a primeira aproximação com a escrita que depois será mais rapidamente modificada, acrescentada ou reconstruída à medida em que se continua a redigir. Os autores reconhecem que se faz necessário investigar mais para saber como se pode utilizar o MC para facilitar a escrita, destarte já seja esperado que a natureza esquemática do MC proporcione a flexibilidade necessária para criar boas histórias.

Novak e Gowin (1984, p. 40-41) explicam que não há um modo restrito para introduzir os mapas conceituais em sala de aula. Entretanto, os autores apresentam algumas abordagens já experimentadas por eles e que resultaram exitosas: (i) apresentar, inicialmente, ao estudante a ideia de “conceito”. Nesta primeira etapa, os alunos podem realizar atividades relacionadas à memória. Pode-se também explicar a definição direta de termos como: conceitos, objetos, acontecimentos e regularidades; (ii) num segundo momento, propor procedimentos que ajudarão os estudantes a extrair conceitos (palavras) de material escrito ou oral e a identificar relações entre eles. Nesta etapa, é importante separar os conceitos ou termos conceituais das palavras de ligação, entendendo que ambas desempenham papéis diferentes na transmissão do significado; (iii) transmitir a ideia de que os mapas conceituais apresentam um meio de visualizar conceitos e as relações hierárquicas entre eles.

No próximo tópico, apresentaremos uma proposta didática para introdução do uso de mapas conceituais em aula de espanhol como língua estrangeira, tendo em vista o ensino da produção escrita.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA EXPRESSÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA: A PRODUÇÃO DE UM RELATO PESSOAL

Sugerimos a aplicação da seguinte proposta didática na aula de língua estrangeira moderna – espanhol para alunos do primeiro ano do ensino médio. O objetivo é ajudar o professor a ministrar aulas que propiciem aos estudantes a aprendizagem da construção de mapas conceituais e, a partir deles, iniciar a elaboração de um **relato pessoal**.

O relato pessoal é um gênero textual escrito ou oral narrativo que registra experiências importantes e marcantes da vida do próprio autor ou de um grupo. É muito presente no ambiente escolar onde naturalmente os alunos gostam de compartilhar suas vivências entre amigos. Nesse sentido, a escolha do gênero se deve a essa familiaridade que os estudantes demonstram ter para narrar fatos do seu cotidiano. Trabalhar esse gênero mostra sua relevância quando os educandos o percebem como uma possibilidade para expressar suas emoções e sentimentos além de deixar um registro escrito sobre acontecimentos marcantes acerca da sua vida.

O relato pessoal caracteriza-se por possuir os elementos básicos da narrativa como tempo, espaço, personagens e narrador. É comumente narrado na primeira pessoa do singular ou plural, situação em que o narrador é protagonista ou participante da ação, com verbos no passado, já que se refere a algo que já aconteceu. Por ser pessoal, deve distanciar-se do ficcional e inspirar-se na realidade cotidiana do autor. Com a devida autorização do autor pode ser interessante divulgar nos vários meios de comunicação presentes na escola, como o jornal, redes sociais, blog, revista, livro e outros. Um concurso, por exemplo, pode tornar a atividade ainda

- Analisar as definições estruturais do MC: conceitos, palavras de ligação
- Identificar o relato pessoal como gênero presente na vida cotidiana

PROCEDIMENTOS:

– Antes de iniciar a aula, o professor deve preparar duas listas de palavras: uma com nomes de objetos (*coche, perro, silla, libro y otras*) e outra lista de designações de acontecimentos (*lluvia, pensamiento, cumpleaños y otras*) e colocá-las no quadro ou projetá-las.

– Ao iniciar a aula, o professor perguntará aos alunos se eles conseguem perceber a diferença entre as duas listas e pedir que descrevam o que pensam quando escutam as palavras “*coche*”, “*perro*” e outras a título de ilustração. É importante destacar que embora escutem a mesma palavra, cada pessoa pode pensar e relacioná-la a algo diferente. Nesse momento da aula, o professor explicará aos alunos que as imagens mentais que associamos às palavras são os nossos conceitos. Essa atividade deve ser repetida com as palavras que designam acontecimentos, realçando-se o fato de os conceitos não serem idênticos, pois cada pessoa poderá dar um significado diferente para as palavras evocadas.

– Depois desta etapa, o professor deverá listar palavras como “*son*”, “*es*”, “*donde*”, “*con*”, “*está*” e perguntar aos alunos se estas palavras também formam imagens em suas mentes. Convém explicar que tais palavras não representam conceitos e sim palavras de ligação e que são usadas juntas com os termos conceituais para formar expressões que construam uma unidade semântica. Após a explicação, colocar no quadro algumas frases curtas utilizando dois conceitos (ex. *perro y lluvia*) e uma palavra de ligação (*está*). Por exemplo: *El perro está en la lluvia*.

– Na sequência, pedir aos alunos que construam frases curtas a partir das palavras listadas, identificando as palavras de ligação e os conceitos relacionados. Os alunos deverão, ainda, especificar se as palavras identificadas se referem a pessoas, objetos ou acontecimentos. O professor pode introduzir outras palavras não familiares em língua espanhola, ajudando os alunos a perceberem que os conceitos não são rígidos, e que estes se modificam à medida em que aprendemos.

– Por fim, o professor deverá apresentar aos alunos exemplos do gênero “relato pessoal”, mostrando um modelo tirado de um jornal ou revista. Pedir aos alunos que leiam e identifiquem no texto apresentado como modelo os *conceitos chave* (palavras centrais que revelem o assunto tratado). Além disso, deverão anotar além dessas palavras centrais, as palavras de ligação que considerem importantes para o entendimento do texto. Ao final da aula, o professor explicará que nas aulas seguintes, os alunos irão produzir seus próprios relatos com a ajuda do MC.

Obs.: Esta será a **produção inicial** dos alunos. Vale ressaltar que na produção inicial não é esperado que o aluno apresente uma produção completa. Esta etapa serve para revelar tanto para o docente como para o discente a representação que o aluno tem dessa atividade. Como acontece com qualquer língua estrangeira, a produção textual em língua espanhola traz vários desafios para o aluno que começa a escrever nessa língua, dessa forma, produzir um MC se destaca como um trabalho inicial importante no desenvolvimento dessa habilidade.

Fonte: autoria própria

PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA 2

Tema: Elaboração do MC do gênero relato pessoal

CONTEÚDO:

- Informações principais e secundárias no texto
- vocabulário: momentos de ócio em espanhol

OBJETIVOS:

- Identificar os termos conceituais e as relações hierárquicas presentes no relato e organizá-las no mapa conceitual.
- Construir um MC e realizar a leitura de mapas feitos para retratar atividades cotidianas.

PROCEDIMENTOS:

– O professor iniciará a aula retomando o exemplo do gênero “relato pessoal” apresentado na primeira aula. Pedirá, na sequência, que os alunos citem as palavras que representam os conceitos e as palavras de ligação retiradas do texto na aula anterior.

– Conforme a participação dos alunos, escrever uma lista das palavras representativas (conceitos) no quadro ou projetá-las no retroprojetor. Perguntar aos alunos qual conceito é mais importante e qual é a ideia mais inclusiva do texto e colocar a palavra que representa o conceito mais inclusivo ao início de uma nova lista, acrescentando as demais palavras até todas terem sido ordenadas.

– Indicamos ao professor, conversar com a turma sobre a importância de perceber a hierarquia dos assuntos presentes no texto e como o MC ajuda a tornar essa hierarquia mais visível e compreensível.

– Com a ajuda da turma, o professor pode começar a elaborar um MC no quadro, utilizando como referência a lista ordenada anteriormente. Deverá incentivar os alunos a participar, pedindo para que sugiram palavras de ligação adequadas para formar as proposições (frases curtas ou mais complexas).

Obs.: Caso seja possível, o professor pode elaborar o MC com o auxílio do **software Cmap** que auxilia usuários a construir e compartilhar modelos de mapas conceituais.

– Em seguida, solicitar aos estudantes que construam um MC que representem as atividades mais importantes que eles executam rotineiramente, além de outros mapas que tratem sobre seus momentos de lazer, esportes, etc. Nessa atividade, o professor deve considerar o vocabulário já trabalhado anteriormente em sala de aula e contar com a ajuda de um dicionário.

– Outra opção para essa atividade, é pedir aos alunos que escrevam as palavras que representam os conceitos centrais em pedaços de papel, desse modo podem movê-las até encontrar a estrutura que considerem mais adequada. Numa etapa seguinte, quando o aluno estiver seguro quanto à estrutura do mapa, este poderá passar para uma folha o desenho do seu mapa.

– Para concluir a aula, o professor pedirá aos alunos que troquem os mapas entre si, a fim de que cada aluno leia o mapa de um colega e possa interpretá-lo. O autor do mapa pode confirmar se a leitura realizada do seu mapa está de acordo com sua intenção ou se gostaria de acrescentar ou mudar algo.

– Os mapas podem ser anexados em um mural ou expostos na parede para que todos tenham acesso e possam visualizar as semelhanças e diferenças entre os mapas. A atividade pode ser realizada em equipe.

Fonte: autoria própria

PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA 3

Tema: Estrutura do gênero relato pessoal
CONTEÚDO: – Elementos composicionais do gênero relato pessoal
OBJETIVO: – Reconhecer o mapa conceitual como ferramenta para expressão do conhecimento – Identificar as partes que compõem um relato
PROCEDIMENTOS: – No início da aula, o professor deve apresentar o MC elaborado anteriormente para representar a estrutura do gênero relato (exemplo em anexo), entregando uma fotocópia para cada aluno ou equipe. Uma opção é projetar a imagem no retroprojetor de modo que fique acessível a todos. – Pedir que alunos voluntários façam a leitura do mapa para o restante da turma. Após a leitura, explicar as partes relevantes da estrutura de um relato. Deve-se aproveitar para tornar perceptível aos alunos como o MC traduz ideias relevantes sobre um tema, tornando a leitura mais prática. – Solicitar que os alunos construam um MC sobre algo que eles gostariam de relatar. Dessa vez levando em consideração as partes importantes do gênero em estudo. Obs.: Os alunos podem criar um mapa sobre uma situação verdadeira ou inventada que eles tenham experimentado. Deve-se ajudá-los a perceber que também podem fazer no MC ligações cruzadas dos conceitos. Essas ligações cruzadas favorecem a criação de novos produtos (histórias, poemas, experiências). Essa etapa pode ser aproveitada para sanar as dúvidas e observar em que parte do processo os alunos apresentam maior dificuldade. – Ao final da aula, os alunos devem apresentar seus mapas e podem conversar sobre os momentos que consideraram mais difíceis.

Fonte: autoria própria

PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA 4

Tema: Produção de um relato pessoal
CONTEÚDO: – Relato pessoal
OBJETIVO: – Utilizar o mapa conceitual como ferramenta para iniciar a produção escrita de um relato pessoal ou outros gêneros.
PROCEDIMENTOS: – O professor deverá iniciar a quarta aula retomando os mapas construídos na aula anterior e deve pedir aos alunos que leiam seus mapas como se fosse uma história. Esse é um bom meio para que o aluno reconheça que o MC capta o essencial de um texto e constitui a fase de planejamento do gênero que se irá produzir. – Em seguida, os alunos devem ser solicitados a retirarem do texto frases curtas a partir das proposições e orientados a escreverem no caderno. – O professor deve explicar que a partir das frases construídas, os alunos podem dar início ao primeiro parágrafo de um relato pessoal. E assim, podem seguir com o texto conforme se sentirem mais à vontade.

– Para finalizar a aula, o professor organizará um momento para que voluntários compartilhem seu texto com os colegas. Após esse momento, pode ser promovida uma discussão avaliadora com os alunos e ser revista diferentes definições aprendidas, como, por exemplo: termos conceituais, objeto, acontecimento, palavras de ligação, nomes próprios, etc. Discutir a ideia de que aprendemos melhor quando associamos os novos conceitos aos conceitos que já possuímos. Conversar sobre os sentimentos que lhes despertaram a construção dos mapas conceituais e questionar de que maneira o mapa conceitual contribuiu para a elaboração do texto.

Obs.: O professor deve julgar quais materiais são necessários para essa atividade. Uma vez que se trata de uma produção em língua estrangeira, convém dispor de gramáticas, dicionários, etc. É possível permitir que os alunos trabalhem em grupos e pesquisem sobre suas dúvidas.

Fonte: autoria própria

Ressaltamos que nosso intuito com as propostas apresentadas consistiu em despertar novos olhares e possibilidades para a produção escrita em sala de aula. Para tanto, o MC precisa ser compreendido em sua estrutura, elaboração e importância para a partir dele aproximarmos os alunos de outros gêneros textuais. Acreditamos que o uso do MC é uma estratégia didática promissora para a produção escrita em língua estrangeira uma vez que os docentes se sintam motivados a propagar e aprimorar sua utilização nas aulas de produção escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, foi-nos possível, além de compreender a estrutura e o funcionamento dos mapas conceituais, apropriar-nos dos princípios da teoria da aprendizagem significativa e com isso compreender melhor os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Considero o MC como a representação gráfica mais promissora em comparação a outras representações gráficas devido a sua estrutura de proposições dispostas hierarquicamente que permite ao aprendiz perceber e melhor separar o conteúdo mais importante do menos relevante de um tema.

Os mapas conceituais podem servir como estratégia didática para várias áreas educacionais e cumprir uma função educativa que vai desde a avaliação à aquisição de um novo conhecimento pelo aprendiz. Sendo assim, nos parece uma exitosa ferramenta também para o ensino de língua estrangeira. É, assim, uma ferramenta que proporciona uma prática educacional centrada no aluno e não no professor. Esse modelo contribui para desenvolver as destrezas do aluno, não se limitando à repetição memorística da informação, uma vez que visa o desenvolvimento integral do indivíduo e não somente da sua dimensão cognitiva.

Os mapas conceituais, utilizados como ferramenta para iniciação da escrita, mostraram-se promissores para animar estudantes que apresentam dificuldades na produção escrita tornando-se uma primeira aproximação com a escrita e, dessa forma, constituindo-se numa importante estratégia a ser utilizada como fase de planejamento do texto. Consideramos este trabalho um material rico em conceitos e discussões e que pode servir de base teórica para que os professores aprendam a usar a construção de mapas conceituais como recurso

facilitador em aulas de espanhol como língua estrangeira, além de ser um estímulo para novas pesquisas na área de ensino da expressão escrita em língua espanhola.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva Cognitiva**. Traduzido por Vitor Duarte Teodoro e Lígia Teopisto. Paralelo Editora, LDA. 1ª Ed. 2003.

CASSANY, D. LUNA, M. SANZ, G. Las habilidades lingüísticas. In: CASSANY, D. LUNA, M. SANZ, G. **Colección el lápiz: enseñar lengua**. 9ª ed. Editora Graó. Barcelona. P. 981-157.2003.

CESTEROS, Susana Pastor. Contenidos y destrezas lingüísticas para el aprendizaje de segundas lenguas. In: CESTEROS, Susana Pastor. **Aprendizaje de Segundas Lenguas: Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas**. San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante. P. 189-209. 2004.

DÍAZ, Lourdes.; AYMERICH, Marta. El papel de la expresión escrita en los nuevos estudios. In: DÍAZ, Lourdes.; AYMERICH, Marta. **La destreza escrita: Adaptación al español del libro de Bernd Kast**. Madrid, España. 1ª ed. Edelsa, P. 12-30. 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Instituto de Cognição Humana e de máquina da Flórida – IHMC. CMAPTOOLS. 2021. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us/> Acesso em: 11 de fevereiro de 2021.

MARRIOT, Rita de Cássia Veiga. **Concept maps and language acquisition: an implementation with english language level 2 students**. 2016. Disponível em: <http://cmc.ihmc.us/cmc2016Papers/cmc2016-p76.pdf> Acesso em 04 de setembro de 2020.

MORALES, Juan Luis Onieva. **Curso superior de redacción**. editorial Verbum, s. L. 2ª edición, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos**. São Paulo, Editora Moraes, p. 61-73. 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%20C%20M.%20A.pdf>

NOVAK, Joseph Donald. GOWIN, Dixie Bob. **Aprender a aprender**. Traduzido por: Carla Valadares. 2ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PEÑA, Antonio Ontoria. **Mapas conceptuales: una técnica para aprender**. Editora Narcea S.A.14ª ed. Madrid, España.2010.

SANTOS, Michelle Steiner dos. XAVIER, Alessandra Silva. NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Introdução a Psicologia do Desenvolvimento**. Realce Editora, Fortaleza-CE, 2008.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. Estrutura disciplinar, estratégias didáticas e estilo docente: categorias para interpretar a sala de aula. GT04 – **24ª Reunião Anual da Anped**, 2001. Acessado em: 20/12/2020 – Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estrutura-disciplinar-estrategias-didaticas-e-estilo-docente-categorias-para>

YOSHIMOTO, Elton Mitio, YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire. SANTOS, Givan José Ferreira dos. OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa Conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247 p. 619-636, set/dez 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300619&lng=pt&nrm=i Acesso em: 04 de setembro de 2020.

ENSINO DAS VARIEDADES DA LÍNGUA ESPANHOLA SOB UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Raimundo Nonato de Lima e Silva Filho¹
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza²

RESUMO

Este ensaio versará sobre o uso de textos hispano-americanos sob a perspectiva multimodal para a aprendizagem do léxico do espanhol como língua estrangeira, levando em consideração as variedades hispano-americanas, pois acredita-se ser significativo que os alunos tenham uma amplitude lexical que vai além do espanhol peninsular. O objetivo principal deste trabalho é despertar o interesse na elaboração de atividades com textos multimodais para que os alunos possam ter contato com o léxico pertencente às variedades do espanhol da hispano-américa e, com isso, aperfeiçoar suas habilidades de comunicação e interpretação textual. Para isso, utilizar-se-á as definições de Silva (2016) e Cope e Kalantzis (2000 e 2013) que versam sobre o trabalho de inserção de novas tecnologias e sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Morelo (2008) para o trabalho com o léxico, fundamentos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que já aborda o trabalho com língua estrangeira unida aos multiletramentos, além de Silva; Castro Filho; e Freire (2013) que utilizaram uma ferramenta multimodal para o ensino de inglês como língua estrangeira. Apresenta-se, também, um exemplo de trabalho que pode ser desenvolvido durante o processo de ensino das variedades hispano-americanas durante as aulas.

Palavras-chave: ensino, variedades linguísticas, multimodalidade, língua espanhola.

RESUMEN

Este ensayo versará sobre el uso de textos hispanoamericanos con la perspectiva multimodal para el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera, teniendo en cuenta las variedades hispanoamericanas, visto que parece ser significativo que los alumnos tengan un abanico lexical que no esté centrado exclusivamente en la variedad peninsular. El objetivo principal de este trabajo es despertar el interés en elaborar actividades con textos multimodales para que los estudiantes puedan ponerse en contacto con el léxico perteneciente a las variedades del español de Hispanoamérica y, con eso, que sean capaces de perfeccionar sus habilidades de comunicación e interpretación textual. Ahora bien, se utilizan las definiciones de Silva (2016) y Cope e Kalantzis (2000 y 2013) que hablan sobre el trabajo de inserción de nuevas tecnologías y sobre la Pedagogía de los Multiletramentos, Morelo (2008) para el trabajo con el léxico, fundamentos de la

¹ Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará, é graduado em Letras/Espanhol (Licenciatura Plena) pela mesma Universidade. Atualmente é professor de Língua Portuguesa e Arte no Colégio Menino Jesus e no Centro Educacional São Francisco. E-mail: raymundofilho@hotmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Professora Adjunto III da Universidade Federal do Ceará, atuando na área de Língua e Ensino e Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras. E-mail: leticiajoaquina@yahoo.com.br.

BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*) que ya aborda el trabajo con lengua extranjera unida a los multiletramentos, también las colocaciones de Silva; Castro Filho; y Freire (2013) que utilizaron una herramienta multimodal para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Se presenta, también, un ejemplo de trabajo que puede desarrollarse durante el proceso de enseñanza de las variedades hispano-americanas durante las clases.

Palabras-clave: enseñanza, variedades lingüísticas, multimodalidad, lengua española.

INTRODUÇÃO

Considerando-se a evolução e o crescimento dos meios tecnológicos e digitais e o surgimento de novas mídias, podemos afirmar que processamos informações e temos acesso ao conhecimento de forma muito mais vivaz e prática que a de décadas passadas. É provável que essas diferenças estejam relacionadas diretamente com a forma na qual construímos esse conhecimento, que pode ser de modo muito mais autônomo e dinâmico.

Silva (2016, p. 11) afirma que “novas formas de comunicação e interação em função da digitalidade e as diversidades culturais e linguísticas implicam mudanças no contexto da vida pessoal, da vida pública e no âmbito do trabalho”. Notadamente, o meio das tecnologias e das redes sociais precisam fazer parte do processo de aprendizagem de línguas, já que as tecnologias estão presentes na vida cotidiana dos aprendizes.

Em consideração às exigências tecnológicas hipermodernas e hipermediáticas, verifica-se a necessidade de experienciar práticas e compreendê-las além da leitura e da escrita, que alternam os papéis de autor e leitor, encaminhando a necessidade de vislumbrá-las e vivenciá-las como *multiletramentos* (New London Group, 1996), dado o fato da circulação de textos multissemióticos, impressos ou digitais, que veiculam diversas linguagens, incluindo fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades, exigindo usuários aptos a interagir com práticas digitais multimodais e que sejam, acima de tudo, críticos para conviver com a multimodalidade ou multiplicidade de linguagens, fazendo surgir, assim, práticas multiletradas.

A Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2) visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com um olhar sensível às diferenças, mudanças e inovações, o que a torna uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida”. Segundo os autores, os novos meios de comunicação e as maneiras de nos relacionarmos estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal.

Os princípios básicos de uma proposta de multiletramentos, a partir do que propõem Cope e Kalantzis (2000), incluem formar um usuário funcional, que seja criador de sentidos, analista e crítico, assim como capaz de assimilar as ideias de um texto multimodal.

REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do pressuposto que 21 países têm o espanhol como língua oficial, e assim possuem suas variedades específicas, refletiremos sobre o uso de

textos multimodais como uma das ferramentas de ensino da aprendizagem do léxico hispano-americano, uma vez que um dos desafios dos professores é integrar o conhecimento linguístico de forma a facilitar os processos de aprendizagem da língua-meta, deixando claras as possibilidades de usá-la quando chega a hora de assumir uma sala de aula ou em determinadas situações comunicativas.

Dessa forma, parece importante dizer que o ensaio proposto é baseado no uso do texto multimodal para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de comunicação com base em contextos autênticos de uso da língua-meta, quando não, em situações comunicativas necessárias da prática linguística em ambientes como a universidade, por exemplo. Através do letramento multimodal, acreditamos que as oportunidades de trabalho com o léxico são ampliadas, já que o uso de textos multimodais apresenta possibilidades de abordagens de trabalho em várias áreas de conhecimento. Sobre a influência de novas tecnologias comunicativas no consumo e na produção de textos, espaços como *blogs*, *wikis*, jogos *online*, SMS, *chats*, e mesmo tecnologias clássicas como o livro didático impresso ou mais recentemente as redes sociais e outros meios multimodais exigem novas formas de interação.

Agora, de que maneira a utilização dos textos multimodais pode ajudar a melhorar os aspectos da fala e permitir aos alunos adquirirem uma gama lexical que inclui as variedades do espanhol? Que tipo de abordagem podemos dar a essa proposta para facilitar a aprendizagem do léxico?

Procuraremos responder a essas questões através de uma reflexão teórica e exemplificação utilizando textos multimodais, visando o desenvolvimento do componente vocabular, bem como uma melhor preparação para que os aprendizes de língua espanhola sejam capazes de ampliar seu vocabulário com relação às variedades linguísticas.

Será particularmente importante, neste processo, estabelecer pontes entre ensino de línguas e texto multimodal, levando em conta as possibilidades que esses textos proporcionam para a aprendizagem de inúmeros elementos da linguagem, a partir de estruturas linguísticas, conhecimento sociocultural e, o que para nós interessa particularmente, a diversidade lexical.

Este ensaio está estruturado considerando a contribuição sobre o estudo das variedades linguísticas, da aprendizagem lexical e do uso do texto multimodal, evidenciando os critérios de escolha textual, metodologia utilizada, bem como exemplificação dessa proposta de trabalho e, finalmente, as conclusões.

Assim, convergimos para os seguintes problemas:

- O pouco uso de textos multimodais nas aulas de espanhol como língua estrangeira, tendo em vista que o manual didático parece ser fundamentalmente o único ou o principal material usado nas aulas. Assim sendo, o aluno parece ser pouco estimulado à leitura de textos multimodais em ambiente digital.
- Os materiais utilizados para o ensino em cursos de línguas estrangeiras são elaborados com ênfase no espanhol peninsular, ou seja, o espanhol que se utiliza na Espanha, com poucas abordagens que representem países que formam parte da América Hispânica. Além disso, não há uma abordagem direcionada para a aprendizagem do léxico da Hispano-américa.
- Nos cursos livres, não há um favorecimento de uma abordagem variacionista que estabeleça relações e comparações entre o léxico pertencente às variedades americanas e peninsular.
- Textos autênticos, principalmente os de procedência hispano-americana, são

pouco utilizados nos cursos livres e na formação de professores.

As hipóteses que levantamos são:

- O material impresso segue sendo o principal recurso de ensino nos cursos de idiomas e universidades, apresentando exemplos escassos de variedades hispano-americanas da língua espanhola aos aprendizes. Enquanto estamos imersos em tecnologias digitais e diversos recursos multimodais, pressupomos utilizá-los como ferramenta no ensino de línguas, principalmente no que diz respeito ao acesso a redes sociais e informações divulgadas na internet.
- A maior parte dos textos utilizados em cursos livres e nas universidades pertencem às variedades do espanhol peninsular, pois os materiais utilizados em sala provêm principalmente de editoras espanholas. Além disso, há uma dificuldade generalizada em se trabalhar com o componente lexical, tendo em vista as reduzidas atividades sobre este componente da língua, sendo este preterido em detrimento do trabalho com as formas gramaticais.
- As dificuldades em se trabalhar com a perspectiva variacionista nos cursos livres se deve à limitação dos materiais didáticos que trazem o que se refere à América Latina como mera curiosidade, o que inclui o seu léxico particular, bem como falta de expertise dos professores em formação para estabelecer comparações entre o comportamento do espanhol na América e do espanhol na Espanha.
- Apesar de todo o movimento comunicativo que advoga pelo uso de textos autênticos em contexto institucional de aprendizagem, ainda há um espaço ocupado majoritariamente por textos didaticamente elaborados ou adaptações feitas pelos manuais que limitam o potencial formador dos textos. Os textos multimodais representam ferramentas importantes para o aprendizado das variedades do léxico espanhol como língua estrangeira, porém poucas atividades têm este foco ou os exploram com esse objetivo.

JUSTIFICATIVA

A predileção em se trabalhar com textos multimodais se deu a partir da crença de que é uma prática pouco comum para os estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira e porque o uso de redes sociais tem ganhado notoriedade e envolvimento de públicos das mais variadas idades, o que levará os aprendizes ao interesse imediato no trabalho proposto neste ensaio.

Kawachi (2015, p. 52), em estudo mais recente sobre a questão do trabalho com o ensino de línguas, nos diz que:

A hipótese da existência de uma língua homogênea atrelada a práticas de leitura tradicionais se mostra falha quando pensamos na diversidade de construções linguísticas, de dialetos, de sotaques, de registro, de discursos, de linguagens, de símbolos e semioses que constituem quaisquer expressões em uma língua. Nesse sentido, a língua é uma construção heterogênea e de natureza contextualizada, o que significa que os sentidos variam de acordo com as situações e se materializam em práticas discursivas igualmente múltiplas (KAWACHI, 2015, p. 52).

Sobre o trabalho com o léxico, García (2005) propõe que é evidente que a metodologia aplicada no ensino deste elemento deve se basear nos princípios linguísticos, cognitivos e psicológicos que fundamentam a competência lexical, e o

planejamento que o professor desenvolve em sala de aula deve levar em consideração a referida proposta epistemológica e, portanto, deve selecionar o tipo mais adequado de unidades lexicais para desenvolver cada um dos subcomponentes que integram a competência lexical: palavras, colocações, locuções, parêntias, rotinas etc.

Molero (2008) propõe alguns pontos para o ensino do léxico em aulas de língua estrangeira, destacando características que os exercícios lexicais devem ter: exercícios que visam trabalhar novos lexemas; não utilizar muitos lexemas, pois será impossível que os alunos assimilem; não deixar de lado as estruturas idiossincráticas da linguagem, como expressões idiomáticas, provérbios, etc.; trazer para a sala de aula exercícios lexicais contextualizados, ou seja, textos reais retirados da vida cotidiana, anúncios, cartazes, etc.

Da mesma forma, as atividades propostas preveem o trabalho com sinônimos ou conceitos, a fim de auxiliar a compreensão durante a leitura e, posteriormente, conferir aos alunos um arsenal lexical que lhes permita interagir oralmente de maneira adequada e prazerosa.

Ainda segundo a BNCC:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BRASIL, 2018, p. 244).

Diante do exposto, o ensaio proposto representa relevância na aplicação por: primeiro, ser um trabalho acerca de propostas com atividades pouco exploradas na formação de alunos e futuros professores e com demonstrada necessidade de propostas didáticas para ampliação de sua abordagem; segundo, por utilizar textos multimodais com foco no léxico, não deixando de lado sua contextualização de produção no espaço e meio digital aos quais estamos inseridos atualmente; terceiro, usar como ferramenta, para esse estudo, textos hispano-americanos utilizando recursos multimodais, foco que parece ser pouco explorado na formação de professores e na aprendizagem de alunos no ensino de E/LE e que contribui para o atendimento às normas tais como da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do QCER (Quadro Comum Europeu de Referência).

Notamos, após essas observações, portanto, que na pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação (onde se pode incluir a língua) são dinâmicas e servem aos propósitos de construção, transformação, e não mais apenas reprodução (COPE e KALANZTIS, 2013).

Em trabalho de pesquisa sobre o potencial uso do *Instagram*, utilizando recursos multimodais para a aprendizagem de línguas estrangeiras, Silva; Castro Filho; e Freire (2013, p. 913) afirmam que “houve ganhos não somente da aquisição lexical, mas no que concerne à produção oral dos alunos”, e complementam dizendo que:

Como o ensino da língua concerne seus usos e aplicações comunicativas, pensando nas relações interpessoais, o *Instagram* agrega diferentes esferas da sociedade humana, trabalhando diferentes discursos e seus gêneros. Cabe ao professor refletir o potencial pedagógico de uso do *software* para que a aprendizagem da língua se dê em um contexto não-formal de ensino (SILVA; CASTRO FILHO; e FREIRE, 2013, p. 913).

Notadamente, o professor precisa observar as tecnologias e meios que os alunos estejam inseridos para democratizar e oportunizar o acesso a conhecimentos de mundo, nesse estudo, acesso às variedades linguísticas da língua espanhola. O *Instagram*, como exposto acima pelos autores, permite o acesso a diferentes conhecimentos, principalmente humanos, mas que na relação direta com o ensino de línguas se mostra usual e eficiente.

Segundo os apontamentos de Kawachi (2015, p. 54):

[...] as necessidades de uso da língua requeridas nesse cenário e em muitos outros pertinentes à negociação de sentidos em meios digitais são muito diversas, exigindo tanto capacidades linguísticas que outrora não eram cogitadas quanto posicionamentos críticos e ativos em face da multiplicidade de sentidos que se constrói e se vê nas práticas de letramentos atuais (KAWACHI, 2015, p. 54).

Quanto aos conhecimentos do letramento multimodal, é possível: combinar de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais; produzir sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular e desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles (CATTO, 2013).

Barbosa *et al.*, (2017, p. 24) apontam informações pertinentes e conclusivas no emprego de ferramentas multimodais (especificamente do *Instagram*) em sua pesquisa sobre o ensino de português como língua estrangeira:

O *Instagram* pode representar uma ferramenta significativa como apoio didático para o trabalho com línguas, principalmente quando se trata da aprendizagem de uma segunda língua. A sua potencialidade é observada por se tratar de um média social que cria oportunidades para a publicação e gestão de textos multissemióticos, que podem envolver atividades de leitura (entendida para além da leitura da palavra escrita, mas também dos textos criados em outras semioses) e da produção textual por meio de texto verbal [...] além de interação, colaboração, trocas, partilhas e aprendizagem em comum (BARBOSA, *et al.* 2017, p. 24).

Segundo Catto (2013, p. 162):

Os saberes que envolvem os multiletramentos contemplam habilidades para interagir tanto com a diversidade de culturas e línguas quanto com a diversidade de tecnologias comunicativas. Manipular as diversas tecnologias comunicativas define a proposta central do letramento multimodal, ou seja, conhecer o papel dos recursos semióticos e o uso integrado dos mesmos na construção de sentido. Em vista de tal constatação, a relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos pode ser entendida como intrínseca, visto que ambas são simultaneamente convocadas para interagir nessas novas tecnologias comunicativas em busca de uma expansão no repertório de práticas sociais das quais podemos e sabemos participar (CATTO, 2013, p. 162).

De acordo com Kawachi (2015), “Kalantzis e Cope (2012, p. 13) destacam que a transição da perspectiva de letramento como sinônimo de alfabetização para seu sentido plural, englobando a natureza sociocultural da escrita, é inevitável e necessária para a educação de alunos preparados para lidar com as demandas (sociais e tecnológicas) de comunicação no século 21”.

OBJETIVOS

I. Geral

- Analisar o potencial do uso dos textos multimodais hispano-americanos para a aprendizagem do léxico pertencente às variedades hispano-americanas como uma ferramenta para o ensino e aprendizagem do léxico, de modo a ampliar e diversificar o vocabulário trabalhado nos materiais didáticos.

II. Específicos

- Analisar a construção dos textos multimodais e os possíveis efeitos de sentido das escolhas léxicas sob a perspectiva da multimodalidade.
- Identificar fragmentos textuais multimodais que evidenciem a construção de sentido e seleção de lexemas que possam desenvolver a competência lexical.
- Exemplificar com uma atividade didática que coloque em evidência a relação indissociável entre língua, texto multimodal e cultura, enfatizando o trabalho com o léxico.

REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL ATIVIDADE COM TEXTOS MULTIMODAIS

Levando-se em conta que as práticas de ensino e aprendizagem não são as mesmas de alguns anos atrás, o que vemos evidenciado, inclusive, pela necessidade que nos foi imposta da realização do ensino na modalidade remota, em decorrência da pandemia de Covid-19 que torna urgente e indispensável a todos os professores o uso de ferramentas do universo digital em razão do momento pandêmico que ora vivemos, colocamos em evidência o que nos diz Silva (2016):

Em *Literacies*, os autores reforçam que o velho currículo (*old basics*), centrado no ensino da norma padrão e em que eram considerados competentes aqueles que fossem capazes de extrair do texto os sentidos pretendidos pelo autor, produziu pessoas com habilidades para um determinado tipo de sociedade. Eles argumentam que a herança do modelo de educação dessa ‘velha’ escola ou pedagogia em determinados aspectos não corresponde ou não é adequada ao cenário de diversidade social e de modos de construção de sentido da sociedade de hoje (SILVA, 2016, p. 16).

A proposta de trabalho com os multiletramentos amplia a questão de estudos de línguas, trazendo aos dias atuais questões pertinentes à ampliação da capacidade de aprendizagem, partindo dos materiais já existentes e incorporando as novas mídias sociais e digitais a essa perspectiva de ensino, já que fazem parte dos meios sociais e da modernidade às quais estamos inseridos. Documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) já trazem o emprego do termo *multiletramentos* a partir da perspectiva do uso das mídias digitais:

[...] diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos *multiletramentos*, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua [...]¹ potencializa as possibilidades de participação e

¹ A palavra *inglesa* foi suprimida por mim pelo fato de estarmos com o trabalho a se desenvolver em língua

circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2018, p. 242). (Grifo do autor).

Catto (2013, p. 159) confirma o que diz a BNCC nos dizendo que:

Apesar dessa ampliação na noção sobre a linguagem, a proposta dos multiletramentos reconhece o papel do letramento tradicional e enfatiza a complementaridade entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons (CATTO, 2013, p. 159).

Ao estudar a língua espanhola como LE, notamos que a variedade mais utilizada é a peninsular, visto que boa parte do material didático utilizado no Brasil procede de editoras espanholas, o que contribui para o protagonismo da variedade peninsular, oferecendo um papel secundário às variedades provenientes da América Latina. Tal afirmação encontra validade nos estudos de Alcaine (2008), no qual afirma que o padrão peninsular parece ser, sem dúvida, o registro ideal, o que pode ser considerado por este autor uma simplificação excessiva da complexa realidade linguística hispânica, bem como um desprezo à riqueza oferecida pelas demais variedades da língua espanhola.

Alcaine (2008) reforça ainda que a evolução mesma das variedades do espanhol americano contribuiu para o enriquecimento da língua, principalmente na fala, sendo as contribuições mais estudadas pertencentes ao campo léxico-semântico, o que não significa dizer que não haja contribuições em outros campos, como seria o morfossintático. Assim sendo, essa riqueza não respeita a fronteira entre países que têm o espanhol como língua oficial (LOBATO, 1993 e ALCÁINE, 2008).

Moreno de Alba (1993) também aponta a necessidade de se estudar o contraste do espanhol peninsular e o espanhol hispano-americano sem que haja a perda de sua unidade essencial com o europeu, pois, para ele, este último vem adquirindo sua própria fisionomia nos mais diversos níveis de uso, seja ele fonológico, fonético, gramatical ou lexical.

Desse modo, acreditamos que os autores que embasam esse ensaio são capazes de fornecer o aporte teórico necessário para a execução do trabalho com textos multimodais diretamente relacionados à aprendizagem da variedades hispano-americanas.

Vejamos um exemplo de trabalho utilizando as ferramentas propostas nesse ensaio.

espanhola, mas é possível entendermos a referência devido ao documento fazer relação ao inglês por ser a única língua obrigatória a ser ofertada pelas escolas em nível nacional, mas em um contexto mais amplo há a relação com outras línguas não obrigatórias. Como exemplo, temos o Estado do Ceará que mantém o espanhol nas escolas de ensino médio.

Figura 01: Retirado da página do *Instagram* do jornal *La Nación*.



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQypP9ctGEE/> Acesso em: 01 jul. 2021

Podemos apontar, partindo da análise do texto acima, uma reflexão sobre o vocábulo *perrito* utilizado na manchete do jornal *La Nación*, retirado da rede social *Instagram*. Pela imagem, podemos facilmente associar o termo ao cão pequeno, recém-nascido, como mostra a imagem. A associação da palavra com seu significado fundamenta-se na imagem mostrada, já que há uma relação direta com o vocábulo *perro* (-ito denota diminutivo).

Tomando como base o fragmento lexical *perro*, podemos apresentar as seguintes denominações:

PAÍS	SIGNIFICADO
Argentina	1. Sonido que proviene del trasero de una persona. 2. Malo o inhábil realizando actividad, deporte o juego. Ejemplo 1: ¡Eh! ¡Alguien se tiró un perro aquí! Ejemplo 2: es un perro jugando al futbol, cantando, jugando a un videojuego.
Bolivia	1. Se dice al que es infiel con las mujeres 2. Al que se la sabe bien Ejemplo 1: No seas perro man, como le vas a engañar a tu mujer. Ejemplo 2: Este cuate es un perro para tocar la guitarra.
Chile	1. Dícese de una persona a quién se le estima mucho 2. Término coloquial chileno usado para referirse a un amigo con cariño. Ejemplo 1: ¡Kio perro...!, ¿dónde es el carrete perro? Ejemplo 2: ¡Hola "perro"! ¿Cómo estás? ¿Te pasa algo perro?

Colombia	<p>1. Hombre mujeriego. 2. Se usa también entre los jóvenes, entre quienes hay mucha confianza. Entre los amigos de grupo. 3. Acá en Colombia también hay otro significado para la palabra "perro" aparte de un hombre infiel o del animal... <i>perro</i> también es cuando a un hombre o a una mujer se le mete el calzón a la cola.</p> <p>Ejemplo 1: Alicia, ten cuidado con Jorge porque es un perro, anda con una y con otra. Ejemplo 2: Quihubo pues mi perro, ¿cómo me le va? Ejemplo 3: Ya vengo, voy al baño me voy a sacar el perro.</p>
Costa Rica	<p>Hombre infiel.</p> <p>Ejemplo: Ese mae es un perro, a todas le da vuelta.</p>
Ecuador	<p>1. Se le dice así al que es infiel con las mujeres, o que tiene más de una pelada (enamorado). El Mujeriego. 2. (Andar perro, o andar como perro) Hombre que se encuentra profundamente enamorado. Hombre que acompaña a una mujer a todos lados.</p> <p>Ejemplo 1: ¡Fabián!, anoche te vi en el bar con esa rubia, no seas perro, ¿tú andas saliendo con Ana, no? Ejemplo 2: Pedro anda perro por la man. Juana lo trae perro al man.</p>
España	<p>1. Se utiliza para referirse a alguien listo, astuto, o como calificativo de hombre mujeriego. 2. Que le da pereza.</p> <p>Ejemplo 1: Mira como va ese, como un perro detrás de esa chica. Ejemplo 2: Antonio es tan perro que no hace los deberes, simplemente por pereza.</p>
México	<p>1. Difícil 2. Oficial de policía de tránsito. 3. Insistencia con las mujeres</p> <p>Ejemplo 1: No mames terminar ese video juego está bien perro. Ejemplo 2: Los perros me pararon por manejar ebrio Ejemplo 3: Ese chavo anda de perro con tu novia...</p>

Tabela 1: Elaborada pelos autores com base no *Diccionario Latinoamericano*.

Se buscamos o termo *perrito* no Dicionário Eletrônico da RAE (*Real Academia Española*) observaremos que não há denominação específica, a

informação apresentada está associada ao diminutivo de *perro* e ao *perrito caliente*, ou seja, ao que no Brasil chamamos cachorro quente.

Segundo o mesmo dicionário, **cachorro** é: *1. m. y f. Cría del perro y de algunos mamíferos, como el león, el lobo, el oso, etc.* Notadamente, para fins de embasamento para este ensaio, é necessária a observação de que em países como a Espanha temos *cachorro* para se referir aos filhotes de qualquer mamífero, e não *perrito*, como ocorre na Argentina.

Dessa forma, partindo da análise do texto selecionado e do(s) lexema(s) escolhido(s) para a análise dentro da proposta deste ensaio, podemos organizar vários momentos de atividades, como por exemplo:

A) discutir o texto e explorar os recursos que o acompanham (imagem, nome do jornal etc.) com perguntas, tais como:

1. ¿Qué comprendes de la noticia leída?
2. ¿Qué supones que sea un perrito? ¿Por qué?
3. ¿Sabes de cuál país es el periódico *La nación*?
4. ¿Conoces otras acepciones de la palabra *perrito*?
5. ¿Qué es un cachorro?

B) associar colunas;

C) relacionar os países com a definição;

D) organizar os exemplos junto das acepções;

E) jogo da memória.

O trabalho com essa proposta multimodal permite várias maneiras de proposições de atividades e direcionamento do trabalho com as variedades da língua espanhola.

CONCLUSÃO

No estudo da língua espanhola, seja em curso superior ou em curso de idiomas, há a necessidade de destacar as variedades que compõem o espanhol, não apenas como um box de *Saiba Mais* ou com o pequeno destaque, mas como textos autênticos que facilite o contato dos aprendizes com essa gama lexical que faz parte do estudo da língua.

Com essa proposta, pretendemos aguçar os profissionais da educação em língua espanhola para que se tenha um leque de possibilidades para o trabalho com essas variedades linguísticas. Notadamente, existem várias propostas direcionadas a esse conhecimento linguístico, mas existe a necessidade de integrar as ferramentas tecnológicas que nos são apresentadas com inúmeras possibilidades de atividades.

REFERÊNCIAS

ALCAINE, Azucena Palacios. **Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa**. UAM, 2008. Disponível em:

https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIIMP.pdf Acesso em: 21 set. 2018.

BARBOSA, Cláudia *et al.* Utilização do *Instagram* no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na universidade de Aveiro. **Relatec (Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa)**, 16(1), Vol. 16, núm. 1, p. 21 a 34, 2017. Disponível em: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.1.21>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p157>. Acesso em: 28 dez. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

_____. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (DRAE) [Online]. Disponível em www.rae.es. Acesso em: 01 de jul. 2021.

El Diccionario Latinoamericano. Disponível em: <https://www.asihablamos.com/word/palabra/Perro.php> Acesso em: 07 jul. 2021.

GARCÍA, María Lourdes de Miguel. **La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula**. Australia: University of Wollongong, 2005.

KAWACHI, Guilherme Jotto. Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. ROCHA; HIBARINO e AZZARI (orgs.) **Revista X**, vol.2, 2015. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43353>. Acesso em: 28 dez. 2020.

LOBATO, Jesús Sánchez. **El español en América**. Universidad Complutense de Madrid, 1993. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

MOLERO, Clara María. **La adquisición del léxico en el aula de E/LE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas**. Instituto Cervantes, Bruselas, 2008.

MORENO DE ALBA, José Guadalupe. (ed.), **Actas del II Congreso Internacional sobre el Español de América**. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 350-56. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH_42_003_203_0.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

SILVA, Carolina Morais R.; CASTRO FILHO, José Aires de; FREIRE, Raquel Santiago. *Instagram* e educação: a aprendizagem significativa de língua estrangeira em contextos não-formais de ensino. **VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018)**. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/44109>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 20 dez. 2020.