

The background is a solid orange color. It features a stylized illustration of a person with dark skin, wearing a white short-sleeved shirt and a dark blue skirt, standing on the left and reaching up with their right arm towards a branch. The branch is dark blue and curves across the upper half of the image. It is covered with many yellow, diamond-shaped leaves, each with a white triangle pointing towards the top-left corner. In the bottom right corner, there is a circular logo with the letters 'fi' in white, set against a dark blue background.

Ezilda Maciel da Silva
(Org.)

Literaturas *em movimento*

propostas (inov)ativas para o
Ensino de Espanhol como
Língua Estrangeira - ELE



Literaturas em movimento é uma obra que apresenta propostas (inov)ativas para o ensino de língua espanhola por meio da leitura de literaturas, sendo um espaço de questionamento do fazer intelectual, pedagógico e investigativo tanto do professor da Educação Básica quanto da Educação Superior. O livro convida, portanto, os atores envolvidos com educação literária e linguística a assumirem uma postura pró-ativa na produção de metodologias de aprendizagem referenciadas. Entre o convite e a proposta, a obra se revela, enfim, como um horizonte de inovação para ressignificar o ato de ler, pesquisar e ensinar língua e literaturas em perspectiva integrada hoje.

Amilton José Freire de Queiroz



editora *fi*.org



LITERATURAS EM MOVIMENTO

LITERATURAS EM MOVIMENTO

PROPOSTAS (INOV)ATIVAS PARA O ENSINO DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE

Organizadora
Ezilda Maciel da Silva



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Imagem de Capa: Jennifer Tapias

Revisão: Daciléia Marinho Ribeiro; Paula Sueli Costa Lima



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA, Ezilda Maciel da (Org.)

Literaturas em movimento: propostas (inov)ativas para o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE [recurso eletrônico] / Ezilda Maciel da Silva (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2023.

156 p.

ISBN: 978-65-5917-670-0

DOI: 10.22350/9786559176700

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Metodologias; 2. Espanhol; 3. Língua Estrangeira; 4. Ensino; 5. Educação; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Carlos Cernadas Carrera

9

1

13

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ELE: LITERATURA E GAMIFICAÇÃO ATRAVÉS DO APLICATIVO GARTIC

Flávia Belaz

2

35

PERFORMANCE E RUPTURA DA PERSONAGEM LEONOR EM “VALOR, AGRAVIO Y MUJER: LA ENSEÑANZA Y EL TEATRO EN LAS CLASES DE ELE

Jully Sabá

3

56

SALA DE AULA INVERTIDA E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LITERATURA

Danielle Cristiane Nunes Tanaka

Ezilda Maciel da Silva

4

71

PRÁTICAS ATIVAS COM TEXTO LITERÁRIO: A POESIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE

Daciléia Marinho Ribeiro

Ezilda Maciel da Silva

5

90

EL POTENCIAL DEL TEXTO LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: TRABAJANDO CON EL GÉNERO LÍRICO

Ezilda Maciel da Silva

Lady Keila Lira Falcão de Azeredo

6

115

LITERATURA E METODOLOGIAS ATIVAS NO GOOGLE SALA DE AULA: INVERTENDO AS AULAS COM FERRAMENTAS PARA POTENCIALIZAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE

Fernando Souza

7

133

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS, PRÁTICAS E IMAGINAÇÃO: TRABALHANDO COM O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL

Karla Karolina Azevedo

APRESENTAÇÃO

Carlos Cernadas Carrera

Nas últimas décadas, o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil vem suscitando um maior interesse dos pesquisadores e professores, propiciando o surgimento de diferentes estudos que, em ocasiões, originam publicações especializadas. Este é o caso do presente e-book, fruto da contribuição de pesquisadores iniciantes, todos graduandos do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Pará, durante o período de vigência do projeto Metodologias Ativas no Ensino de Espanhol – MAEE. No referido projeto, os autores dos capítulos desta obra socializaram inúmeras experiências e realizaram encontros e leituras coletivas, que resultaram na participação em eventos e na publicação de trabalhos e banners, dentre outros produtos do conhecimento.

A obra que se apresenta aqui, Literaturas em Movimento: propostas (inov)ativas para o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE, é, também, resultado destes diálogos e encontros, congregando trabalhos teóricos e teórico-práticos ao redor desta temática tão relevante. Trata-se de textos que abordam as metodologias ativas no ensino de ELE, especificamente no trabalho com a literatura.

Esta publicação inicia com o capítulo de Flávia Belaz, no qual a autora explica como trabalhar a literatura em sala de aula através da gamificação, utilizando o aplicativo Gartic como ferramenta de aprendizagem, indicando que o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de ELE brinda múltiplas funcionalidades.

A continuação, Jully Sabá aponta, em seu texto, que o desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem tem passado a ser fundamental no processo pedagógico e na prática dos docentes de ELE. A autora, através da utilização do texto dramático “valor, agravio y mujer”, realiza um recorte temporal e literário no contexto histórico-cultural da língua meta que permite concluir que o texto dramático pode ser utilizado, exitosamente, como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Em seu capítulo, Danielle Cristiane Nunes Tanaka e Ezilda Maciel da Silva defendem a necessidade de que o texto literário seja trabalhado com o auxílio de metodologias ativas, apresentando o caso da sala de aula invertida, procedimento que permite ao professor planejar suas atividades com o intuito de reduzir os problemas dos alunos relacionados com a compreensão textual, criando maiores possibilidades para a compreensão dos conteúdos.

Posteriormente, Daciléia Marinho Ribeiro e Ezilda Maciel da Silva, em seu capítulo, analisam o papel da literatura nas aulas de ELE, dedicando uma atenção especial à utilização do gênero lírico como prática ativa, buscando trazer para o debate argumentos que justificam a sua importância no desenvolvimento das competências linguísticas e defendendo que ensinar língua é, também, ensinar literatura.

Ezilda Maciel da Silva e Lady Keila Lira Falcão de Azeredo contribuem para esta publicação com um trabalho que tem por objetivo apresentar o texto literário partindo do tratamento com o gênero lírico, especificamente com a beleza de seus sons. As autoras apresentam possibilidades didáticas de inserção da poesia no cotidiano das aulas de ELE mostrando que se pode ensinar língua estrangeira, ao mesmo tempo em que se contempla da arte da linguagem.

Em seguida, Fernando Souza reflexiona sobre os benefícios de incorporar a aula invertida como alternativa metodológica para trabalhar a literatura, tendo como objetivo potenciar o processo de ensino-aprendizagem de ELE. O texto aborda a utilização do texto literário associado às ferramentas tecnológicas e às metodologias ativas como modo de potencializar as habilidades linguísticas dos alunos e como ponte para a apropriação da cultura subjacente ao espanhol como língua meta.

Por último, Karla Karolina Azevedo, tem como objetivo, em seu capítulo, apresentar as diferentes possibilidades didáticas de trabalhar com o texto literário em sala de aula para desenvolver as competências literária, leitora e cultural dos aprendentes com o auxílio do gênero canção e do gênero filme.

Portanto, como pode ser percebido, a diversidade das abordagens dos textos incluídos nesta obra permite que os leitores, professores, futuros professores, estudantes, pesquisadores, autores de materiais didáticos e hispanistas em geral, não só se aproximem desta temática, senão que possam se apropriar dos conceitos, ideias, argumentos e propostas apresentadas por cada um dos autores e os ressignifiquem em seu contexto de ensino, aprendizagem e pesquisa.

Assim, esta obra constitui uma contribuição aos avanços alcançados nas instituições de ensino superior no que diz respeito à produção do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil. Por este motivo, recomendo enfaticamente sua leitura.

Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas.

Instituto de Letras e Comunicação.

Universidade Federal do Pará

1

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ELE: LITERATURA E GAMIFICAÇÃO ATRAVÉS DO APLICATIVO GARTIC

Flávia Belaz

INTRODUÇÃO

Ao contrário do que muitos pensam, o texto literário não se restringe somente ao escrito, literatura também pode ser oral. Na Grécia antiga, por exemplo, a maioria dos gregos não dominava a escrita e os textos literários eram criados por meio de declamações e peças teatrais, fato que desperta o conhecimento sobre as potencialidades que a literatura nos oferece, como por exemplo, o desenvolvimento da competência oral em línguas estrangeiras através de textos literários. Pois a literatura para os gregos era a manifestação do espírito através da linguagem, mesmo que oral.

Ainda não foi possível definir universalmente o que é literatura. Por estar ligada à arte, o seu conceito é instável e, dos conceitos possíveis, de forma abrangente seria o “exercício artístico da linguagem”. Sendo assim, a literatura não tem compromisso com a verdade e é “uma representação da realidade”.

Para ser reconhecido como literário, todo texto requer um tratamento artístico, porém só podemos dizer o que é, ou não literatura, a partir da Crítica Literária (conjunto de teorias, valores e funções da literatura, que são utilizados para estudar os textos). A partir dela, grupos de estudiosos que possuem competência para isso podem

analisar quais textos preenchem os requisitos necessários para serem reconhecidos como literatura.

Por outra ótica, a população enxerga a literatura como algo alheio à vida cotidiana, à sua realidade, sendo objeto de uso apenas da classe mais alta e erudita. Essa ideia é fixada por autores como Antonio Candido (2011) sobre a democratização da literatura: “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, quem enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Desta forma, a literatura deveria ser considerada parte dos direitos humanos, sendo um direito universal inalienável para a construção de uma sociedade justa. Além disso, Begoña Sáez (2011), sobre a inserção de obras literárias nas práticas didático-pedagógicas como instrumento de ruptura do estereótipo de que a literatura é algo complexo e alheio à linguagem, afirma que

la lengua literaria no está necesariamente desligada de las formas y funciones del habla cotidiana. No podemos verla como una producción aparte, inusual y para exquisitos. Por el contrario, en ella coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios. (SÁEZ, 2011, p. 61)

Desta forma, a linguagem coloquial não é alheia à literária. Como a literatura é uma arte que tem por objeto a linguagem, todas as suas formas de uso também são utilizadas no texto literário. Sendo assim, é necessário romper com este estereótipo por meio de sua inserção nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), contribuindo também para uma democratização da literatura de forma efetiva.

Por outro lado, ainda conforme Begoña Sáez (2011), para professores de ELE, tomar o texto literário com o único objetivo de ensinar literatura não seria benéfico para os aprendizes de uma ELE. A autora atenta para a importância de que os professores compreendam o uso didático do texto literário além do próprio literário. Ao mesmo tempo, se o único objetivo de trazer literatura para as aulas de ELE for o ensino da língua ou gramática, não haverá diferença se for utilizado como ferramenta uma receita ou um slogan de qualquer produto, porque esses tipos de textos teriam a mesma carga gramatical de um texto literário.

Então, cabe aos professores pensar no real motivo de trazer a literatura para as aulas de ELE. Conforme citado por Fillola (2008), antes o texto literário era entendido apenas como um documento linguístico e, a partir da renovação didática orientada pelo pós-estruturalismo, o texto literário passou a ser visto como uma unidade comunicativa e não apenas como uma mostra da estética de um texto ou da sua qualidade. Devido a essa renovação, o uso de textos no ensino de ELE acontece entre a inter-relação de saberes, de vivências e experiências.

A partir desta inter-relação, os alunos fazem uma ponte entre seus conhecimentos prévios de mundo e os novos conhecimentos que podem surgir a partir do uso da literatura, fazendo, através deste processo, com que os aspectos gramaticais e pragmáticos da língua sejam desenvolvidos. A literatura é inegavelmente uma ferramenta versátil no ensino de ELE, visto que, ao mesmo tempo que podemos utilizá-la para demonstrar a língua em seus mais variados usos aos alunos, através dela também podemos desenvolver competências interculturais e comunicativas no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Neste sentido, segundo Sáez (2011), o ideal seria utilizar o texto literário como ferramenta para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas e, ao mesmo tempo, ensinar literatura, de forma criativa.

Quando la lengua se actualiza en el discurso literario, lo hace con tal variedad de facetas que es capaz de incluir la disparidad de los usos de la lengua. En el discurso literario se muestra el sistema de lengua ofreciendo su mayor potencialidad expresiva y normativa. Sin embargo, es precisamente la amplitud de la potencialidad expresiva y de recursos que aparece en el discurso literario lo que convierte en punto de controversia la presencia de materiales literarios en el espacio del aprendizaje de LE (Lengua Extranjera). (FILLOLA, 2008, p. 6)

Ou seja, entrelaçar todas as potencialidades que o texto literário nos oferece é importante para alcançar uma aprendizagem efetiva de ELE nos alunos, por meio de um amaranhado de atividades que interrelacionem as competências leitora, escrita, oral e cultural.

Pensando nesta problemática, a inserção e o uso das metodologias ativas seria um grande aliado para a criação de atividades que possam se interrelacionar e, desta forma, também se adaptar ao novo perfil de aprendizagem dos alunos do século 21. Conforme afirma Bacich e Moran (2018, p. 17), o uso de metodologias ativas “se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”.

Em suma, o uso da literatura aliado às metodologias ativas no ensino de ELE tende a estimular e efetivar o desenvolvimento das habilidades orais, escritas, leitoras e culturais, mediante a escolha de

textos literários adequados ao nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, Begoña Sáez aponta que:

en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de lecturabilidad o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Por tanto, hay que revisar los criterios de selección para que los textos sean adecuados para diferentes niveles de dominio. (SÁEZ, 2011, p. 61)

Sendo assim, é imprescindível pensar cuidadosamente sobre que tipo de texto será usado, sua estrutura, seu nível de legibilidade, seus temas e a faixa etária dos aprendizes é extremamente relevante para uma aprendizagem de ELE proveitosa e para que os objetivos almejados para a aula sejam alcançados.

Portanto, é possível combinar a abordagem literária à comunicativa no ensino de uma língua estrangeira por meio das metodologias ativas, pois, assim como a literatura, as metodologias ativas tendem a tornar o ensino-aprendizagem em um processo versátil e dinâmico. Nesta proposta, como metodologia ativa trouxemos a gamificação, uma metodologia que se baseia na resolução de desafios de forma cooperativa e prazerosa através de jogos associada ao aplicativo Gartic, um jogo online de adivinhação de desenhos, motivando docentes e aprendizes a construírem caminhos promissores na concretização de uma aprendizagem ativa e efetiva de espanhol como ELE e despertando o seu interesse na literatura hispanófono.

Para exemplificar, como objeto literário trouxemos o mini conto “Hermano Lobo”, do autor Manuel Mejía Vallejo, e um poema da escritora chilena Gabriela Mistral intitulado “Dame la Mano”. Aliados a uma imagem e à ferramenta digital Gartic, a escolha destes textos deu-

se pelo fato de que ambos possuem temáticas que conversam entre si, elementos de construção semelhantes e linguagem de fácil compreensão, levando em consideração a faixa etária e o nível de desenvolvimento na língua estrangeira do público-alvo para o qual esta proposta foi pensada.

1. CONHECENDO A GAMIFICAÇÃO

A gamificação ou do inglês *gamification*, de acordo com Flora Alves (2015), pode ter seu uso simplificado e entendido em 04 (quatro) etapas:

META: a partir da meta estabelecida, o participante tem um propósito a ser alcançado, criando desta maneira uma vontade de criar estratégias e aliar-se aos demais para chegar ao objetivo.

REGRAS: o que faz com que os participantes ativem sua criatividade e procurem outros caminhos para chegar ao objetivo.

FEEDBACK: à medida em que os jogadores solucionam os desafios, recebem também recompensas imediatas, o que os estimula a continuar pensando em formas de chegar ao objetivo final.

ACEITAÇÃO DE UM DESAFIO: ou seja, quando um indivíduo se propõe a participar de um jogo, ele automaticamente aceita a meta a ser alcançada, as regras impostas e a sua recompensa por isto.

2. CONTO

HERMANO LOBO

Manuel Mejía Vallejo

“Una buena acción es aquella que en sí tiene
bondad y que exige fuerza para realizarla.”

-Montesquieu

Un día el lobo se dio cuenta de que los hombres lo creían malo.

—Es horrible lo que piensan y escriben —exclamó.

—No todos —dijo un ermitaño desde la entrada de su cueva, y repitió las parábolas que inspiró san Francisco. El lobo estuvo triste un momento, quiso comprender.

—¿Dónde está ese santo?

—En el cielo.-

—¿En el cielo hay lobos?

El ermitaño no pudo contestar.

—¿Y tú qué haces? —preguntó el lobo intrigado por la figura escuálida, los ojos ardidos, los andrajos del ermitaño en su duro aislamiento. El ermitaño explicó todo lo que el lobo deseaba.

—Y cuando mueras, ¿irás al cielo? —preguntó el lobo conmovido, alegre de ir entendiendo el bien y el mal.

—Hago por merecer el cielo —dijo apaciblemente el ermitaño.

—Si fueras mártir, ¿irías al cielo?

—En el cielo están todos los mártires.

El lobo se le quedó mirando, húmedos los ojos, casi humanos. Recordó entonces sus mandíbulas, sus garras, sus colmillos poderosos, y de unos saltos devoró al ermitaño. Al terminar, se tendió en la entrada de la cueva, miró al cielo limpiamente y se sintió bueno por primera vez.

2.1 PÚBLICO-ALVO

Pensando numa proposta para alunos da faixa etária de 12 a 14 anos, e de nível A2 da língua, este conto possui fácil leitura e compreensão de léxicos, além de apresentar um tamanho ideal para ser aplicado durante uma hora de aula. O tema abordado também será

importante para o desenvolvimento da inter-relação de saberes de mundo e sociedade nos aprendizes. O texto também apresenta vocabulários acerca da natureza, como: “lobo”; “cielo”; “cueva”.

2.2 ASPECTOS DO CONTO

Manuel Mejía Vallejo foi um escritor e jornalista colombiano nascido no dia 23 de abril de 1923 na cidade de Jericó, Antioquia. Foi vencedor dos prêmios Rómulo Gallegos e Nadal. Em 1943, concluiu o ensino médio na Pontifícia Universidade Bolivariana. Em 1944, entrou no Instituto de Belas Artes de Medellín para estudar escultura e desenho.

Os textos de Mejía Vallejo representam o aspecto andino da narrativa colombiana contemporânea, caracterizada por contextos acerca das vivências nas montanhas. Suas obras narrativas descrevem, em sua maioria, a dicotomia violência/amor. Suas obras mais conhecidas são: *La tierra éramos nosotros* (novela, 1945); *Tiempo de sequía* (cuentos, 1957); *Al pie de la ciudad* (novela, 1958); *Cielo cerrado* (cuentos, 1963); *El día señalado* (novela, 1964); *Cuentos de zona tórrida* (1967).

A obra *Hermano Lobo* é uma obra que se encontra em uma compilação de livros chamada *Histórias Curtas da América Latina*. É um texto imaginativo, ficcional e narrativo. O narrador é onisciente, sabe tudo, conhece os sentimentos e pensamentos dos personagens, conhece o lugar. Pertence à corrente literária do realismo mágico, já que é uma história em que uma série de acontecimentos não podem ser comprovados. Além de serem breves, as ações se apresentam em um pequeno espaço e ocorrem em torno do personagem principal: o lobo.

Esta narrativa conta a história de um lobo que se perguntou por que os humanos o pintaram como uma besta cruel. Quando um eremita lhe afirma que nem todos pensam assim, o lobo resolve fazer várias perguntas ao eremita sobre o céu e os seres humanos. Após sanar todas as dúvidas, o lobo devora o eremita. O lobo resolveu comer o eremita para lhe fazer um favor, já que todos os mártires vão para o céu, como o homem lhe disse.

2.3 ANÁLISE

O tema do texto O Irmão Lobo, de Manuel Mejía Vallejo, é a compaixão e o respeito às diferenças, pois todos qualificam os lobos como criaturas más, mesmo não os conhecendo verdadeiramente. Esta história expressa que as pessoas não devem ser qualificadas pelo que os demais dizem, mas pelo que realmente são. Esta é uma breve narrativa que também apresenta o valor da amizade, da bondade e da humildade nas pessoas.

3. POEMA

DAME LA MANO

Dame la mano y danzaremos;

dame la mano y me amarás.

Como una sola flor seremos,

como una flor, y nada más...

El mismo verso cantaremos,

al mismo paso bailarás.

Como una espiga ondularemos,

como una espiga, y nada más.

Te llamas Rosa
 y yo Esperanza;
 pero tu nombre olvidarás,
 porque seremos una danza
 en la colina y nada más...

(Gabriela Mistral)

3.1 PÚBLICO-ALVO

Pensando numa proposta para alunos da faixa etária de 12 a 14 anos e nível A2 da língua, este poema possui fácil leitura e compreensão de léxicos, além de apresentar um tamanho ideal para ser aplicado durante uma hora de aula. O tema abordado também será importante para o desenvolvimento da inter-relação de saberes de mundo e sociedade nos aprendizes. Assim como no conto exposto anteriormente, este poema também faz uso de elementos da natureza em sua estrutura, o que também ajuda a ligar ambos os vocabulários dos textos durante uma aula de ELE.

3.2 ASPECTOS DO POEMA

Gabriela Mistral era o pseudônimo de Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga. A escritora chilena nasceu em 1889 na cidade Vicuña. Foi poetisa, educadora, diplomata e uma das escritoras mais influentes da literatura latino-americana. Quando pequena sofreu abandono paternal, porém este foi quem lhe deu estímulo para escrita e literatura. Durante sua vida, dedicou-se à pedagogia e viajou a diversos países para formar crianças em situação de pobreza, por meio da leitura e da escrita. Assim, ela combinou sua paixão pela pedagogia com a

poesia e, em 1945, tornou-se a primeira latino-americana a ganhar o Prêmio Nobel de Literatura.

A poesia de Mistral possui caráter reflexivo sobre a sociedade e a diversidade cultural, fato que faz com que qualquer leitor se identifique e se envolva em suas obras. *Dame la Mano* é um poema que está presente no livro *Ternura* (1945). A estrutura na qual este poema foi formado, como se fossem “instruções”, como uma cantiga de roda, nos faz pensar na figura de uma pedagoga ou professora e, até mesmo, de uma mãe como a principal eu lírico do poema *Dame la Mano*. Uma canção que convida o objeto lírico, neste caso pode ser uma criança ou mesmo um adulto.

É composto por três estrofes com treze versos hendecassílabos, onde prevalece a rima consonantal. Uma das principais características deste poema é o seu caráter visual, graças a uma linguagem simples, que expõe ideias de forma clara e se refere diretamente a elementos da natureza como “flor”, “espiga” ou “colina”.

3.3 ANÁLISE

O tema principal deste poema é o amor e a amizade. Por meio de elementos da natureza, a autora tenta nos convocar para dançar uma “dança” que nos une de forma fraterna, e traz o valor do respeito às diferenças e a união. A união é entendida como uma indicação da paz mundial e como a única coisa que pode nos salvar.

4. DESCRIÇÃO DA AULA

No início faremos uma breve introdução ao que acontecerá na aula, perguntando aos alunos se eles costumam ler ou se já leram algum texto

em espanhol. Em seguida, será feita a proposta de leitura do poema em voz alta entre os alunos, após serão sanadas as dúvidas acerca do vocabulário presente no poema.

Como debatido anteriormente, para Fillola (2008, p. 2) o discurso sobre temas gerais por meio de materiais literários não necessariamente vinculados à linguagem também pode ser um grande aliado para ativar diferentes e novos conhecimentos sobre o mundo e a sociedade em que os alunos estão inseridos. Portanto, a seguir apresentaremos a seguinte imagem (Figura 1) aos alunos, e perguntaremos qual seria sua possível relação com o poema lido anteriormente, ajudando-os na construção de significado do poema.

Figura 1- Exemplo de imagem



Fonte: Blogspot, 2012.

Logo após, apresentaremos o conto “Hermano Lobo” aos alunos e faremos a leitura novamente em voz alta entre a classe e, como feito

anteriormente, perguntaremos aos alunos se há alguma palavra desconhecida na narrativa ou alguma dúvida acerca do conto. Dando continuidade, perguntaremos se há relação entre o poema, a imagem e o conto, reforçando suas interpretações e acrescentando mais conhecimentos e saberes à sua formação como aprendizes de ELE e como seres humanos.

5. OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS

Além da aquisição de vocabulário, por meio da realização da leitura em voz alta do poema e do conto, o objetivo principal será avaliar e desenvolver a competência leitora e escrita em língua estrangeira nos aprendizes e, a partir dos debates acerca dos temas que discorrem as obras, esperamos que os alunos possam inter-relacionar saberes, usando a literatura como ferramenta de entendimento do social e de sua função como cidadão do mundo. A competência escrita também será trabalhada por meio de uma atividade conduzida pelo professor, utilizando a ferramenta digital Gartic.

6. PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA: LITERATURA E A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE ELE

Após a leitura, os alunos serão encaminhados para uma sala personalizada do aplicativo Gartic (abordaremos suas funcionalidades de maneira mais profunda ao longo desta sessão), criada pelo professor que fará a mediação da atividade com o tema do poema "Dame la Mano", de Gabriela Mistral, e do conto "Hermano Lobo", de Manuel Mejía Vallejo. Antes do início da atividade será feito um breve tutorial de uso do aplicativo para os alunos.

O aplicativo escolherá aleatoriamente o participante que fará o desenho, bem como a ordem em que os alunos participarão. Por meio da ferramenta Gartic, os alunos irão desenhar os elementos presentes nos textos e os demais terão que adivinhar, fazendo assim a relação entre o significado e o significante das palavras presentes no poema e no conto. O aluno com mais acertos acumula pontos, assim como aquele que obtiver os desenhos com o maior número de acertos. Aquele que primeiro atingir o total de pontos para a partida, vence.

Por meio dos desenhos e palpites, será possível ao professor avaliar se os alunos compreenderam os significados desses elementos presentes nas obras. A avaliação da escrita dos alunos pode ser feita mediante a adivinhação e/ou das suas interações para adivinhar a que elemento dos textos o desenho se refere, no chat do aplicativo. Após esta atividade, possíveis mal-entendidos de compreensão do significado e escrita do vocabulário presente no texto serão sanados.

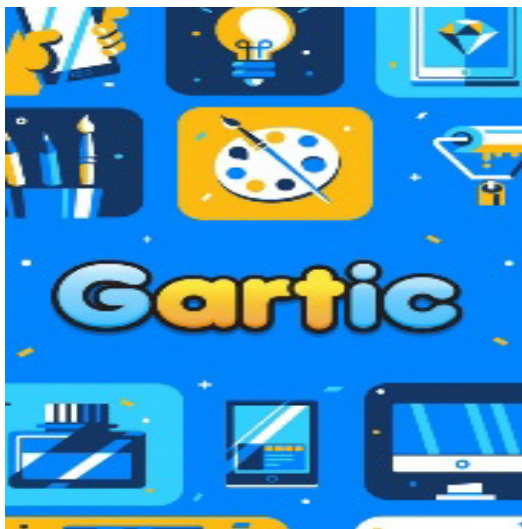
7. GARTIC

Como uma forma de potencializar a aprendizagem e adequá-la ao perfil de aprendizagem que os alunos nascidos na era digital requer, trouxemos a ferramenta Gartic (Figura 2). Pois, conforme Pereira e Silva (2018 apud Moran 2017) “[...] o ensino regular é um espaço importante, pelo peso institucional, anos de certificação e investimentos envolvidos, mas convive com inúmeros outros espaços e formas de aprender mais abertos, sedutores e adaptados às necessidades de cada um.”.

Gartic é um jogo desenvolvido para um navegador web que também possui um formato para um aplicativo mobile, nos sistemas Android e IOS. Esse aplicativo foi criado por dois jovens brasileiros chamados

Henrique e Rafael, em 2008. Segundo os desenvolvedores, o Gartic foi o primeiro jogo multiplayer a usar a função *canvas* na *web*.

Figura 2 - Jogo Gartic



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

O objetivo do jogo é a adivinhação ou interpretação de desenhos entre um determinado grupo de jogadores. A cada rodada, um jogador deve desenhar o significado de uma palavra de acordo com o tema da sala e os demais participantes devem adivinhar os desenhos corretamente. Tanto o designer quanto os cartomantes ganham pontos. O aplicativo também possui uma aba de chat, onde os participantes podem estabelecer uma conversa paralela ao jogo durante as partidas.

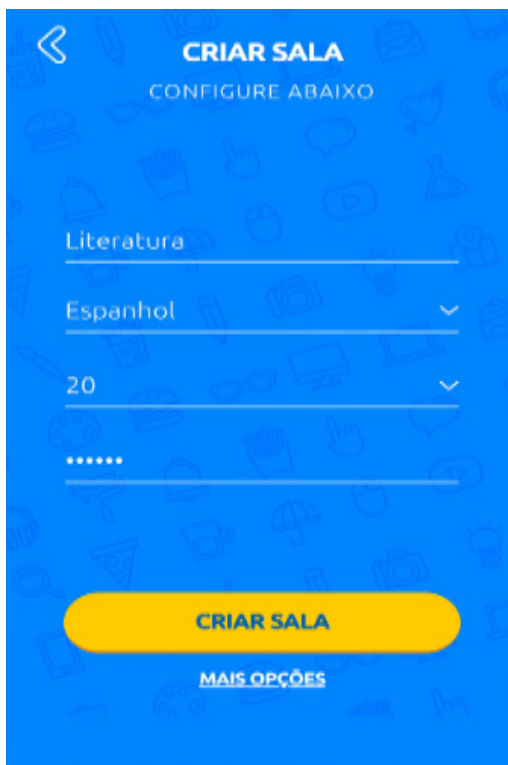
O jogador que primeiro atingir os pontos máximos da partida, definidos previamente, vence. O jogo permite aos usuários a escolha das salas (Figura 3), de acordo com temas pré-definidos, tais como: temas gerais, verbos, profissões, objetos, entre outros.

Figuras 3- Salas



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

No entanto, o jogo também permite que seus usuários criem salas personalizadas (Figura 4), de acordo com o tema de sua preferência. Nesta opção, os usuários podem configurar as salas de acordo com seus interesses. Por exemplo, é possível criar um nome para a sala, um tema, definir o número máximo de jogadores por rodada, assim como o jogo também permite a criação de uma senha para acessar a sala, limitando seu acesso apenas às pessoas que o criador deseja que entrem na sala.

Figura 4- Criar Sala


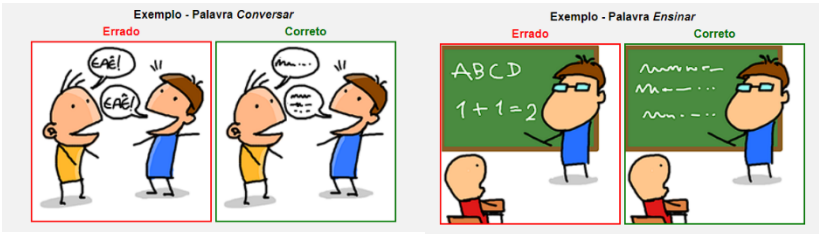
Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Uma das qualidades desta ferramenta é que é totalmente gratuita e, para jogar e criar salas personalizadas, não é necessário ter registro na plataforma, o que a torna mais acessível.

7.1 REGRAS PARA DESENHOS NO APLICATIVO GARTIC

1) É proibido usar qualquer letra ou conjunto de letras no desenho. Os exemplos abaixo não são uma maneira de indicar como o desenho deve ser feito, mas sim uma maneira de mostrar que é possível fazer sons, diálogos e desenhar qualquer palavra sem o uso de letras. (Figura 5)

Figura 5- Exemplos de proibições



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

2) O uso de numerais romanos (I, II, IV, V, entre outros.), ou numerais árabes (1, 2, 10, 25, entre outros) no desenho não é permitido, mesmo que os números não estejam relacionados à palavra. (Figura 6)

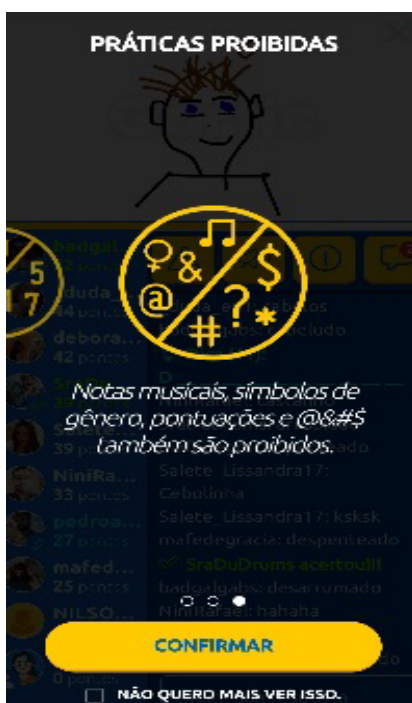
Figura 6- Exemplo de proibições segunda parte



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

3) Não é permitido usar símbolos masculinos ou femininos, notas musicais, partituras (?!, etc.), sotaques ou símbolos: \$ @ & #. O uso de setas, ou formas como círculos, é permitido destacar alguma parte de um desenho, desde que não prejudique a visualização parcial ou total do desenho. É proibido indicar ainda, o número de letras, seja usando hífens, pontos ou qualquer forma que tenha esse propósito. (Figura 7)

Figura 7- Exemplo de proibições terceira parte



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

4) Não é permitido fazer desenhos que mostrem, em qualquer língua, palavras, siglas, gestos, símbolos, ou qualquer conteúdo com discriminação, seja social, religiosa, racial, sexual, política, esportiva, por idade, por nacionalidade, por cor, por doença, por estado civil, por

situação familiar ou por qualquer característica que exclua socialmente a pessoa ou que cause vergonha ou palavras de baixa armadilha. Esses desenhos serão considerados inadequados e o criador será suspenso.

5) Não é permitido passar a resposta do desenho através de qualquer meio de comunicação fora ou dentro do site. O jogador deve sempre adivinhar a palavra por meio de um desenho dentro das regras.

6) É permitido usar linhas para fazer uma negação em parte do desenho. Se o designer quiser revelar algumas letras da resposta para ajudar outros jogadores, ele deve clicar no botão “dar dica” que revelará algumas letras da palavra, lembrando que só é possível ativar essa opção quando ninguém respondeu ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o uso de materiais literários no ensino de ELE é inegavelmente uma ferramenta que nos brinda múltiplas funcionalidades. É importante que professores inovem suas didáticas durante as aulas de literatura em ELE. A partir deste trabalho, esperamos que o corpo docente possa abrir seus horizontes acerca da literatura e a veja como meio potencializador das habilidades leitora, escrita, oral e cultural de uma língua estrangeira.

O uso adequado de textos literários, que sejam escolhidos cuidadosamente pensando nos fatores que permeiam uma aula produtiva e voltada ao seu público-alvo, realizando atividades criativas e sedutoras que se inter-relacionam, fazendo com que estudantes sejam estimulados cada vez mais a criar o hábito da leitura e possam romper com as barreiras criadas pelo estereótipo de que a literatura não está

para todos os seres humanos como igual e os auxilia na aquisição de uma aprendizagem de ELE efetiva.

Neste contexto, o uso das metodologias ativas se torna um importante aliado para o ensino aprendizagem de ELE por meio da literatura. A gamificação por meio da ferramenta Gartic demonstra ser uma metodologia capaz de despertar nos alunos o interesse pela literatura hispanófila, além de reforçar seus conhecimentos de cultura e habilidades comunicativas na língua estrangeira, de forma dinâmica, sedutora e prazerosa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática.** 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. 5 ed. p. 169-191.
- FILLOLA, A. **La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>> Acesso em: 1 de set. de 2021.
- GARTIC. Sobre. Disponível em: <<https://gartic.com.br/sobre/>> Acesso em: 8 de jul. de 2021.
- MISTRAL, Gabriela. **Poema Dame la mano. Cultura Genial,** 2019. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/es/poema-dame-la-mano-de-gabriela-mistral/>>. Acesso em: 30, ago. de 2021.
- MORAN, J. M.; BACICH, L. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-77.

PEREIRA, Z,T,G; SILVA, D,Q. **Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 16, núm. 4, pp. 63-78, 2018

SÁEZ, B. **Texto y Literatura en la Enseñanza de ELE**. In: Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Universidad de Valencia, 2011. Vol. 1. p. 57-68.

VALLEJO, M. **Hermano Lobo**. Biblioteca digital Ciudad Seva, 1993. Disponível em: <<https://ciudadseva.com/texto/hermano-lobo/>>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

2

PERFORMANCE E RUPTURA DA PERSONAGEM LEONOR EM “VALOR, AGRAVIO Y MUJER: LA ENSEÑANZA Y EL TEATRO EN LAS CLASES DE ELE

Jully Sabá

INTRODUCCIÓN

Al reflexionarse en qué valores la Literatura puede ayudar a difundir en el mundo actual Antonie Compagnon (2009) señala, entre otras cuestiones, el poder artístico e ideológico propio de este arte. Si en un lado la experiencia literaria funciona como un desarrollo moral, intelectual y de lenguaje, en el otro, dice Compagnon (2009), para ella se encarga la difícil tarea de contraponer el poder frente el discurso que promueva reflexiones y experiencias eficaces en la construcción de sociedades más justas y humanas.

Aún según Compagnon (2009), la Literatura se encarga en un saber insustituible y, por lo tanto, se incluye la valoración y la preservación del discurso y de la historia de aquellos que la memoria permitió durar.

En el panorama de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, esa premisa es aún más significativa, una vez que los géneros literarios amplían y diversifican la adquisición de las diversas competencias en el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2), pero, ante todo, trabaja estos valores adoptando innumerables formas de ver, comprender y conocer las culturas y creencias de los demás.

En este sentido, Lopes Junior (2006) señala el género dramático y su especial potencialidad para, a través de la práctica del texto teatral

como recurso didáctico, estimular al aprendiz a realizar “una tarea que va más allá de la gramática y el teatro como herramienta en la enseñanza/aprendizaje nos permite alcanzar un buen dominio de habilidades como expresar nuestras ideas y emociones con convicción” (LOPES JUNIOR, 2006, p. 290).

Además, la cultura de la lengua meta requiere una sensibilidad de principio intercultural, es decir, basada en las habilidades lingüísticas, el estudiante de lengua extranjera practica experiencias lingüísticas que desarrollan un diálogo activo y constante con los muchos valores que solo la literatura es capaz de trabajar.

Y, sobre eso, el material didáctico del profesor de lengua extranjera puede expandirse más allá del libro y las interminables lecciones de gramática y transformarse en actividades dramáticas dinámicas y viables, siendo dicha actividad una práctica conjunta entre profesor y alumno. No es casualidad que este recurso se convierta en una auténtica y efectiva elección para estimular el conocimiento del aprendiz no solo sobre la competencia léxica, sino sobre todo para percibir el entorno social, o sea, al direccionar el uso del teatro para desarrollar actividades que se correspondan con el cotidiano de la lengua y cultura meta, el alumno se convierte en un gestor autónomo de sus dificultades comunicativas y sociales.

En definitiva, el uso de este recurso “siembra la posibilidad de encontrar una metodología en las actividades teatrales que ayude a los estudiantes a comunicarse de forma fluida y correcta” (MARTIN, 2014, p. 5), incorporándolo a múltiples temáticas y generando un estímulo capaz de facilitar el desarrollo de habilidades “útiles, así mismo, para interpretar y comprender críticamente todo tipo de textos y conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua

estudiada” (MARTIN, 2014, p. 5). Por ese motivo, el juego dramático es una herramienta de uso auténtico y de capacidad cognitiva, es decir, esta metodología ofrece posibilidades adquisitivas e interactivas propias del juego dramático.

1. ENSEÑAR Y APRENDER: EL TEATRO Y SUS POSIBILIDADES

Como se discutió anteriormente, el uso del texto teatral como práctica activa en el aula es una metodología que incluye más de una competencia comunicativa de una lengua extranjera, sea lingüística, sociocultural o literaria. Dicho esto, empiezo a abordar las posibilidades prácticas que el docente y el alumno pueden desarrollar y mejorar en el proceso educativo.

Aún según Martín (2014, p. 9) “El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como misión el desarrollo de las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales” características que todo estudiante de lengua extranjera debe adquirir. El juego dramático aparece como una herramienta de uso auténtico y capacidad cognitiva, es decir, Martín (2014) aborda esta metodología como un objeto de posibilidad adquisitiva e interactiva. Una de las principales posibilidades que estimula el juego dramático es la capacidad comunicativa, pero puede comprender otras especialidades en función de la estrategia del profesor y el enfoque de la clase propuesta.

Desde esta perspectiva, para Martín (2014) la estrategia se moldea al aprendizaje:

Planificar lo que se va a decir y los medios; ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones. Aprender a sustituir una palabra por un

término equivalente, utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y definir algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta; Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; identificar por el contexto palabras desconocidas, identificación de vacío de información y valoración de lo que puede darse por supuesto; Planificación de los intercambios y los turnos de palabra. Pedir ayuda a un compañero la hora de formular algo. Técnicas de memorización (asociación, contextualización, etc.); Uso de gestos para solucionar problemas de comunicación. (MARTÍN, 2014, p. 10)

Estas estrategias pueden desarrollarse entre la dramatización y el teatro. Es decir, para Martín (2014) el teatro y la improvisación se convierten en un recurso complementario en las clases de lengua extranjera. Si la improvisación puede tender al error, la corrección gana un espacio fundamental en el proceso de aprendizaje y en la autoestima del alumno. Así como el juego dramático es capaz de estimular el afecto y la improvisación oral, actividades como la mímica y la dramatización aparecen como ejercicios programados para la participación del alumno y la interacción lingüístico-comunicativa para la cultura meta. Martín (2014) señala, también, que, al reflexionar sobre la metodología en la enseñanza desde el texto teatral, el juego dramático cumple las expectativas de creatividad, así como el desarrollo de la autoconfianza y el afecto entre docente y alumno, ya que, en el aprendizaje de los idiomas, la expresión oral y la interacción social es fundamental, y el desarrollo de ejercicios prácticos refuerzan el proceso de aprendizaje.

2. TEATRALIZAR LA MUJER EN LA DRAMATURGIA DEL SIGLO DE ORO: CONTEXTUALIZANDO EL PERIODO HISTÓRICO

El Imperio español (XV-XVIII) se inició con la progresiva expansión territorial y política que llevó a España a la unificación de su sociedad. Esta unificación junto con la explotación de la riqueza impulsó el auge de la cultura y las artes españolas a finales del siglo XV, pasando a conocerse como el “Siglo de Oro”. Este período es un terreno fértil para trabajar habilidades como la cultural basada en el teatro.

Con el desarrollo del Humanismo y la creciente formación de ciudades y cultura nacional, según Campillo (2008), se produjo un aumento en la alfabetización de las mujeres españolas que se convirtieron en ávidas lectoras. Sin embargo, mientras estas mujeres desarrollaban su pequeño espacio en el mundo de las Letras, ellas comenzaron a querer romper las barreras que les impedían escribir y publicar sus escritos.

A respeto, Campillo (2008) señala que su concentración intelectual fue vetada para las mujeres y que, “su actividad como escritoras es escasamente representativa” (CAMPILLO, 2008, p. 78). Luego, las mujeres españolas se dedicaron inicialmente a la temática religiosa, lo que generó la construcción de la lírica femenina dentro del género místico. Es decir, las mujeres encontraron en el tema religioso el espacio necesario para el desarrollo de su escritura. En palabras de Campillo (2008), esta ruptura desarrolló el panorama femenino en la cultura española, porque en ese momento, aunque exista toda la censura moralista y misógina:

Ahora habrá mujeres que defenderán el derecho a no permanecer caladas, a hablar en defensa propia, aunque muchos de los hombres consideren que

es una vanidad censurable pues a ellas sólo se les exigía modestia y humildad. Con el Renacimiento, la toma de conciencia de la mujer de que la inferioridad con respecto al hombre es un mito, la impulsará a reafirmarse en sus derechos, a exigir la igualdad con los hombres, a pesar de que los procesos inquisitoriales se ceban especialmente en ellas: la censura eclesiástica se mostraba más implacable con los escritos femeninos, impidiendo la publicación de no pocos de ellos” (CAMPILLO, 2008, p. 79-80)

En esta perspectiva, el desarrollo literario de estas mujeres en el ámbito religioso proporcionó una visualización del reflejo de sus contextos sociales en que se encontraban inmersas. Barbeito y Carneiro (2007) explican que los contenidos de estos textos no solo eran de origen espiritual, sino que expresaban asuntos de sus vivencias cotidianas.

Paralelamente a este momento evolutivo literario femenino, la creación y consolidación de la poética de Lope de Vega (1579-1635) se constituyó en el mundo intelectual, creando un modelo dramático propio que se alejó del canon aristotélico para cubrir las necesidades del espectador español. Dicho esto, se podría considerar que el espacio literario español del siglo XVII también estuvo formado por mujeres, aunque marginadas. Así, incluso en el período como el Barroco, donde prevaleció el sentimiento de descrédito provocado por los conflictos internos y externos existentes desde finales del siglo XVI hasta los años 80 del siglo XVII y la desaprobación que reflejaba el pensamiento popular frente las divergencias de la monarquía, la escritura literaria femenina creció en proporción al movimiento de las mujeres en el espacio público, como mecanismo para expresar sus demandas.

3. LA CRÍTICA A VALOR, AGRAVIO Y MUJER

Ana Caro de Mallén Soto (1590-1646), autora de la comedia urbana “Valor, Agravio y Mujer”, “no llevaba carteles de protesta, no escribía cartas exigiendo derechos, no firmaba peticiones, pero definitivamente demanda la atención de una sociedad que la recluía” (ORLANDO, 2012, p. 04).

En “Valor, agravio y mujer” Ana Caro desarrolló una pieza en torno a Leonor que busca vengarse de Don Juan, un señor que le prometió matrimonio, pero que la abandonó, hiriendo su honor. Leonor, agravada, viaja hacia Flandes cuando descubre que Juan conoció a la condesa Estela y, sintiéndose deshonrada, Leonor decide disfrazarse de hombre y se convierte en su alter ego Leonardo, a quien se enfrenta a Juan y corteja a Estela para que, al final, retome el romance con Don Juan.

Al principio, se puede sospechar que la obra solo se basa en el tema amoroso recurrente en el teatro del siglo de oro. Sin embargo, dado el desarrollo, se nota que la trama se recorta, principalmente, en la búsqueda del honor femenino. El modo en que Leonor engaña y confunde a todos los personajes de la trama, permitió a la dramaturga personalizar su comedia a una calidad feminista, a pesar de que en ese momento el concepto teórico de feminismo no se ha desarrollado como se conoce hoy. El engaño y la manipulación que crea Leonor constituyó el modelo de ingenio que permite la ruptura de los preceptos del decoro femenino. Leonor, como sujeto femenino, engaña a todos, hombres y mujeres, príncipes y condesa, de forma astuta y hábil al margen de lo que en ese momento se regía por las habilidades femeninas.

A la técnica constructiva del teatro dorado de Ana Caro, cabe recordar que la autora utilizó los principios de la comedia nueva de Lope de Vega, y en el siglo XVII su comedia pasó a formar parte del subgénero de “capa y espada” dentro del ámbito del Teatro del Siglo de Oro.

Según Arellano (1999), las comedias de capa y espada tenían aspectos clave como la verosimilitud, el decoro, el tema del honor y el agente cómico, entre otros; y que sus ropas mostraban las mismas ropas habituales del siglo XVII, la capa y la espada. Sobre las características de este género:

Resumiendo, una comedia de capa y espada es una comedia de tema amoroso, que pone en escena los amores de damas y caballeros particulares, es decir, que tiene personajes de clase media, no grandes príncipes, como la tragedia, ni tampoco plebeyos, como el entremés; personajes de la misma época que el dramaturgo y el público, que visten las ropas del tiempo y que viven unas aventuras bastante enredadas, llenas de engaños, errores de personajes, persecuciones de padres enfadados, desafíos y duelos de honor, etcétera. (ARELLANO, 1999, p. 13)

La unidad de espacio y tiempo en la comedia “Valor, Agravio y Mujer” se configura como una unidad de acción dividida en tres jornadas que se desarrolla en más de un lugar, es decir, dentro y fuera del palacio de Bruselas.

Formada por catorce personajes, la comedia barroca de Ana Caro se sitúa en el dominio necesario en el que se asienta la capa y la espada se hace referencia a lo que, como explicó una vez, para Arellano (1999, p. 17) “hay que verlo con el ritmo de acción dramática, que se acelera sin descanso, sembrando un refuerzo de la intriga y el suspenso del espectador”, Ana Caro no solo pareció haber dominado el uso de estas

unidades, sino que también supo utilizarlas como una forma de entretener y sorprender al público.

4. CONOCER A ANA CARO DE MALLÉN Y LA IMPORTANCIA DE VALOR, AGRAVIO Y MUJER PARA LA ENSEÑANZA DE L2

Hija adoptiva de Gabriel Caro de Mallén y Ana María de Torres, la autora nació en 1590, en un contexto de profundos cambios en la construcción del teatro español. Gabriel Caro de Mallén trabajó en “La Real Chancillería de Granada”, lo que, para Escabias (2012), influyó y ayudó a contribuir en la educación única de su hija.

Según Luna Rodríguez (1992), Ana Caro perteneció a la minoría de damas educadas y alfabetizadas de la clase privilegiada. Así, se entiende que las damas sevillanas educadas en conventos podrían asistir a ambientes literarios manteniendo la tradición cortés instalada por la iglesia. Fue en 1628 cuando la autora publicó su primera obra “Relación en la que se da a los Santos Mártires del Japón el relato de las grandiosas fiestas del convento de NP Francisco de la Ciudad de Sevilla”. Desde las primeras obras la autora ya presentó la técnica y el rigor literario que la harían famosa entre sus pares.

Parafraseando a Escabias (2012, p. 190) “Ana Maria Caro de Mallén alcanzó la fama en su época, accediendo al mundo editorial y reeditando sus textos dramáticos en solitario y en antologías en ellos que fueron acompañados de escritores de primer nivel”. En “Valor, Agravio y Mujer”, la segunda obra de la dramaturga, Ana Caro desarrolla una trama en torno a Leonor que busca vengarse de Don Juan, un señor que le prometió matrimonio, pero que la abandonó, hiriendo su honor. Leonor, agravada, viaja hacia Flandes cuando descubre que Juan conoció a la condesa Estela y, sintiéndose deshonrada, Leonor decide disfrazarse

de hombre y se convierte en su alter ego Leonardo, quien se enfrenta a Juan y corteja a Estela para que, al final, reanude su vida, romance con su ser querido.

La trama comienza con la condesa Estela y su prima Lizarda siendo secuestradas por los tres bandidos, Tibaldo, Rufino y Astolfo, quienes son capturados por Don Juan quien, a su vez, se pierde en el mismo montículo. Don Juan se pone en defensa de las damas y se interesa por Estela, la dama por la quién abandonara a Leonor. Su acto heroico es reconocido en Flandes. Leonor entra en escena, vestida de hombre y ambos se convierten en enemigos declarados y, finalmente, al enfrentarse a un duelo, Leonor revela su identidad, poniendo fin a su venganza.

La comedia de Ana Caro está compuesta por catorce personajes pertenecientes a la alta nobleza española, a saber: Don Fernando, de Ribera; Doña Leonor, su hermana; Ribete, gracioso lacayo; Don Juan de Córdoba; Tomillo, criado; Estela, condesa; Lizarda, su prima; Ludovico, príncipe de Pinoy; Flora, doncella; Fineo, sirviente; Tibaldo, bandolero; Rufino, bandolero; Astolf, bandolero. “Valor, Agravio y Mujer” presenta una unidad de acción, dividida en tres jornadas, que corresponde a la venganza de Leonor y la acción de la comedia se desarrolla en más de un lugar, es decir, dentro y fuera del palacio de Bruselas.

A principio, se puede sospechar que la obra solo se basa en el tema recurrente del amor del siglo de oro. Sin embargo, dado el avance, se nota que la trama se recorta, principalmente, en la búsqueda del honor femenino. Stroud (1983), profesor de la Universidad de Texas, calificó a la protagonista Leonor como una representación popular de la comedia española por ser una mujer varonil que se vengó de sí misma.

Por todo lo que hemos visto, hay aquí una herramienta de especial importancia para diversificar la enseñanza del español mediante y del junte varias competencias en una sola obra.

5. EL VALOR Y EL AGRAVIO EN LA MARCACIÓN DE COMPETENCIAS

Según el contexto anterior, en la literatura barroca, el honor se convirtió en una condición reflejada por la imagen nacionalista idealizada. A través del género dramático en la comedia, las mujeres pudieron reivindicar sus ideales políticos y culturales frente a las normas religiosas y monárquicas de las buenas costumbres.

Orlando (2012) señala que el control del Estado español del Siglo de Oro, cuanto al decoro que debía seguir la sociedad, temía perder su prestigio y sus valores nacionales y, por eso, se intensificaron los principios de pautas morales y religiosas, considerablemente. Así, se pudo visualizar el contraste de estos patrones culturales entre hombres y mujeres en la sociedad del siglo XVII, o sea, Álvarez (1989) refleja que mientras el Estado y la Iglesia aumentaron el código de conducta y valores, el Barroco se popularizó como una forma de control cultural religioso.

El código de conducta convirtió a la mujer en la imagen ideal de sumisión. Es decir, considerando el régimen de Reforma y Contrarreforma, los hombres deberían brindar seguridad al hogar y a su familia y mantener su valor social, mientras que las mujeres deberían procrear, cuidar el hogar y ponerse a disposición de su esposo. Para Orlando (2012), la inquietud de la monarquía española se ha aclarado como un régimen autoritario y agresivo para los que se desviaron de la perspectiva católica.

En la literatura barroca, el honor se convirtió en una condición reflejada en la imagen nacionalista idealizada. En la comedia, como se dijo anteriormente, las mujeres pudieron reivindicar sus ideales políticos y culturales frente a las normas religiosas y monárquicas de las buenas costumbres. Sin embargo, es importante resaltar el control de la censura inquisitiva ante cualquier desprecio, es decir, aunque la comedia le permitió el contenido cómico y le permitió lo risible, el humor no podía tender a blasfemia. Close (2003, p. 273) señala a este dominio como “un juego de represión y resistencia, restricciones y compensación creativa”. Fue en esta ventaja creativa que Ana Caro produjo su movimiento artístico, apoyada en el deseo de explicar su pensamiento progresista hacia la sociedad española, desviando y resistiendo la censura moralista y su condición social como mujer de la Edad Moderna. Dicho esto, en “Valor, Agravio y Mujer”, Ana Caro hace uso de la reivindicación de sus valores a través de su protagonista Leonor. Uno de los momentos en los que Leonor demuestra su independencia femenina es cuando, durante la narración, la protagonista actúa y se enfrenta sola a la adversidad, con solo el lacayo Ribete que ejerce de agente cómico que asume los valores morales de la sociedad en el siglo de oro. Un rasgo recurrente y aclarado por Arellano (1994) sobre las diversas funcionalidades del gracioso en las comedias de capa y espada.

Ana Caro hace un contrapunto que sirve a la sociedad de la época mientras Leonor reacciona a través de sus confusiones y giros en busca de su valor. En este sentido, en la primera escena de Leonor, la protagonista le demuestra a Ribete cuánto le ha dolido la ofensa de Don Juan, en el momento en que descubre lo que está pasando en Flandes mientras está en Sevilla:

Cuando gobierna
 La fuerza de la pasión,
 No hay discurso cuerdo o sábio
 En quen ama; pero yo,
 Mi razión que mi amor no,
 Consultada com mi agravio [Leonor vs 472-477]
 Supe que a Flandes venia
 Este ingrato que ha ofendido
 Tanto amor con tanto olvido,
 Tal fe con tal tirania [Leonor vs 481-484]

En ese momento, Leonor se viste de hombre, Leonardo, asumiendo un personaje que formará parte de su plan al conocer a Don Juan que vengará su honor. Este travestismo, una característica muy utilizada en el teatro del siglo de oro, le da a Leonor el poder de vengarse declarando que su valor, como mujer y como dama, merece ser combatido, aunque esto pueda conducir a su muerte, característica que no si seguía vestida de mujer, ya que en ese momento las damas tenían la responsabilidad de mantener el decoro que imponía la sociedad española:

Ya pues me determiné
 Y atrevida pasé el mar.
 O de morir o acabar la empresa que comensé. [Leonor vs 497-500]
 ¿Matarásle? [Ribete vs 516]
 Mataré,
 ¡Vive Dios! [Leonor vs 517 -518]

Para Orlando (2012), la máscara permite cuestionar el poder masculino, nivelando las diferencias de género cómo a las posibilidades y la libertad que logra Leonor cuando se convierte en Leonardo. Es decir,

la ropa de hombre le proporcionó, como es natural en los hombres, la posibilidad de desprenderse de las limitaciones sociales que los gobiernan. Sin embargo, esto aún no le ha otorgado el respeto social que se merece, ya que su lacayo Ribete, consciente de la falsa indumentaria, lo juzga no como hombre, sino como mujer. Por ejemplo, cabe mencionar el episodio en el que Leonardo, ya en Flandes, manipula al príncipe Ludovico como herramienta en su plan, y Ribete al presenciar a Leonor se expone:

¿Qué intenta Leonor?, ¿qué es esto?
 Mas es mujer. ¿qué no hará?
 ¡Que la más compuesta tiene
 ¡Mil pelos de Satanás! [Ribete vs 1139-1143]

¿Cuál es el valor de Leonor? Se advierte que Ana Caro, consciente del espacio social que se insertó, critica su realidad y, al mismo tiempo, también satiriza a través del discurso de Ribete, al reflejar la cultura sexista dominante de la mujer en la sociedad patriarcal:

Ya es todo muy viejo allá,
 Sólo en esto de poetas
 Hay notables novedad
 Por innumerables, tanto
 Que aún quieren poetizar
 Las mujeres, y se atreven
 A hacer comedias ya,
 ¡Válgame Dios! Pues, ¿no fuera
 Mejor coser e hilar?
 ¡Mujeres poetas!

Respecto a este estereotipo, es posible, al mismo tiempo, evaluar la posición que ocuparon las mujeres en el mundo intelectual, una vez constituido predominantemente por hombres. En este sentido, se destaca la representación del género femenino en este espacio a través de la dramaturga Ana Caro, que denuncia no solo el pensamiento sexista, sino que reivindica y resalta el creciente espacio de la mujer en el mundo social e intelectual. Es importante señalar que para Orlando (2012, p. 5) “Caro se presentó como una voz de desacuerdo con la concepción tradicional en la que una mujer dependía de un hombre, pero al mismo tiempo era responsable para mantener una sociedad virtuosa”. En este sentido, este tema se puede notar cuando Leonor, encontrándose a escondidas con Don Juan, en el palacio de Bruselas, exige que el conquistador regrese a España:

Perdonad, yo os he dicho lo que siento
Volved, volved a España,
Que no es honrosa hazaña
Burlar una mujer ilustre y noble [Leonor vs 1802-1805]

En un intento por protegerla de las críticas de la sociedad que condena a las mujeres, Ana Caro se refiere a las restricciones de la sociedad española. Y para Olave (2017), en las comedias en las que se deshonra a la mujer en el tema, las soluciones dramáticas resultan entre la muerte, el convento o el matrimonio con el conquistador. En la comedia, la dramaturga eligió, al final, el matrimonio con el conquistador, respetando las obligaciones sociales. Sin embargo, en el desarrollo de la trama, la autora permitió a Leonor disfrutar del control de la trama, actuando con lucidez.

Este control es claro cuanto a la libertad de Leonor, pues, mientras Leonardo corteja a la condesa Estela, gana su interés, y consciente de que el conquistador está interesado en la condesa, la protagonista le pide a Ribete que entregue una carta falsa a nombre de Estela pidiendo que lo encuentre, este mensaje llevara a Juan a enfrentarse a Leonardo en un duelo:

Don Juan, mataros deseo,
No morir, cuando imagino
De aquel objeto divino
Ser el venturoso empleo
Acortemos de razones
Que en afrentas declaradas
Mejor hablan las espadas [Leonor vs 2537-2543]
¡Qué terribles condiciones!
Matar o morir pretendo. [Juan vs 2544-2545]

Este juego de conquistas se presenta en “Valor, Agravio y Mujer” como una dramatización de la vida de las mujeres en torno a la desmitificación del poder masculino de Don Juan, es decir, Ana Caro de Mallén vuelve a romper los códigos morales y teatrales que eran habituales en el teatro Siglo de Oro, especialmente el mito de Don Juan, que, según Ribeiro (2007), trabajó con objetivos doctrinales de finalidad didáctica y tipificación de personajes. Al trazar un paralelo teórico sobre el "mito" como aspecto de la identidad, Zinani (2013) explica que el "mito" es una forma narrativa que busca dar sentido al mundo que lo rodea, además de justificar toda la actividad humana. Al mismo tiempo, Ribeiro (2007) trae la teoría del libre albedrío de Don Juan como una “hablan em cena”.

En la comedia de Ana Caro de Mallén, el mito de Don Juan sufre una ruptura con la tradición artística y social. Ribeiro (2007) analiza el mito de Don Juan en la obra de teatro “El Burlador de Sevilla” de Tirso de Molina, dramaturgo del Siglo de Oro, como intención pedagógica, ya que, si hay hombres como Don Juan, entonces las damas deben tomar abrigo, en “Valor, Agravio y Mujer”, Leonor denuncia esta tradición y desenmascara el poder masculino a través de las virtudes transgresoras femeninas.

En esta perspectiva, en Jornada Tercera, Leonor al declarar un duelo contra Don Juan, la protagonista revela su identidad a todos en Flandes, así como, conquistando la atención de la Condesa Estela, separándola así de Don Juan, quien estaba interesado, Leonor explica que se vio obligada a hacer esto para demostrarle a Don Juan y a todos los demás su ingenio femenino. Mostrando el drama por el que pasó Leonor, la protagonista dijo:

Y hoy, cuando guardo a Palacio
 Mi valor justo respeto,
 Y deslumbrando a mi Hermano
 Fingir pude engaños nuevos,
 Y ahora, arrojada y valiente,
 Por mi casto honor volviendo,
 Salí a quitarle a vida
 Y lo hiciera – vive el cielo-
 A no verle arrepentido [Leonor vs 2731-2739]

Desmitificar a Don Juan sería, por lo tanto, la denuncia que lleva a cabo Ana Caro a través de la igualdad de poder. ¿Don Juan podría ser una mujer? Según Orlando (2012), la acusación que propuso la dramaturga del siglo de Oro fue de acuerdo con los valores que

“imaginaban una sociedad en la que las mujeres posean la misma fortaleza que los hombres” (ORLANDO, 2012, p.5).

Esta característica lleva a la observación de la forma en que Leonor se mueve a través de la dramatización de su trama y sus conflictos internos. El fragmento destacado demuestra un momento de vacilación de Leonor por sentirse insegura en el Palacio donde todos están presentes y solo ella tiene el control de la situación:

¿Dónde, ay, locos desatinos,
Me lleva con paso errante
De amor la bárbara fuerza?
¿Cómo en tantas ceguedades,
Atropelando imposibles,
A crer me persuade
Que he de vencer? Ay, honor,
Qué me cuestas de pesares,
Qué me debes de zozobras,
¿En qué me pones de ultrajes! [Leonor vs 1315-1325]

Al final de la comedia, al humanizar a Leonor, Ana Caro señala a Leonardo. Para Orlando (2012), Leonardo expresa sus opiniones sobre el valor y las virtudes del honor de la mujer en general, denunciando una vez más a Don Juan como un individuo promiscuo, revelando su carácter y exponiendo sus injusticias a todos.

O sea, estas preguntas les ayudan, entre otras cosas, no solo a ampliar el conocimiento cultural sobre la historia de la cultura de y de los hablantes de la lengua, sino también a ampliar nuestro conocimiento sobre qué caminos han tenido que recorrer otras mujeres, para que se pueda hoy traer al escenario comedias dramatizadas como la de Ana Caro.

CONCLUSIÓN

Se concluyó que, a partir del análisis del texto dramático, es capaz de brindar una profundización de un recorte temporal y literario frente a la cultura y la historia de la lengua meta. Especialmente en lo que respecta a la reflexión y la experiencia moral, intelectual y lingüística, como ya se ha explicado. El texto dramático como recurso didáctico en la enseñanza de la lengua española, por lo tanto, promueve la mejora de las habilidades lingüísticas y culturales, además de posibilitar que el alumno desarrolle la constancia en su aprendizaje, ya que la interpretación y comprensión textual activa la corrección comunicativa en una forma mejorada a la observación del profesor.

También es importante destacar que el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje ha ganado un espacio cada vez más fundamental en el proceso pedagógico y en la actividad docente. Es importante, aún, que en el panorama de enseñanza-aprendizaje, el estudio de la cultura de la lengua extranjera se completa a partir del uso de la literatura, y con la implicación de las prácticas de dramatización esa metodología se alcanza.

Dicho esto, sobre el texto elegido, se logró la teatralización de mujeres ubicadas en un período histórico-cultural de grandes cambios sociales y artísticos en el contexto femenino, así como observar el discurso literario de una de las principales autoras del barroco español del siglo XVII, generando así una sensibilidad intercultural entre texto y alumno.

La poética femenina barroca se presentó, por lo tanto, con una cualidad transgresora y moderna que buscó afrontar el contexto ideológico y social al que pertenecía. Esta particularidad literaria, a

través del discurso de Ana Caro de Mallén, se manifestó con orgullo y sensibilidad de la mujer, personificada a través del personaje de Leonor y la construcción de la comedia del teatro áureo español.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Manuel Fernández. **La sociedad española en el Siglo de Oro**. Editorial Gredos, 1989.
- ARELLANO, Ignacio. **La generalización del agente cómico en la comedia de capa y espada**. *Criticón*, v. 60, p. 103-128, 1994.
- ARELLANO, Ignacio. La comedia de capa y espada. **Convenciones y rasgos genéricos**. Convención y recepción. Estudios sobre el teatro del Siglo de Oro. Madrid: Gredos, p. 37-69, 1999.
- BARBEITO, Isabel; CARNEIRO, María Isabel Barbeito. **Mujeres y literatura del Siglo de Oro: espacios profanos y espacios conventuales**. Isabel Barbeito Carneiro, 2007.
- CAMPILLO, María José Rodríguez. **Las implicaturas en el teatro femenino de los de oro**. 2008. Tese de Doutorado. Universitat Rovira i Virgili.
- CLOSE, Anthony. **Lo cómico y la censura en el Siglo de Oro, II**. *Bulletin hispanique*. v. 105, n. 2, p. 271-301, 2003.
- COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009
- ESCABIAS, Juana. **Ana María Caro Mallén de Torres: una esclava en los corrales de comedias del siglo XVII**. *Epos: Revista de filología*, n. 28, p. 177, 2012.
- FERRER VALLS, Teresa et al. **Mujer y escritura dramática en el Siglo de Oro: del acatamiento a la réplica de la convención teatral**. Universitat de València. 1998.
- GONZALEZ, Luis M. **La mujer en el teatro del Siglo de Oro español**. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, v. 6, n. 6, p. 15, 1995.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, M^a. **Mujer y empresa teatral en la España del Siglo de Oro. El caso de la actriz y autora María de Navas**. *Teatro de palabras*, 2008, núm. 2, p. 135-158, 2008.

- LLAMA, Iñigo Sánchez. **La lente deformante: La visión de la mujer en la literatura de los Siglos de Oro.** In: Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro. Ediciones Universidad de Salamanca, 1993. p. 941-948.
- LUNA RODRÍGUEZ, Lola. **Ana Caro, una escritora profesional del Siglo de Oro. Vida y obra.** 1992.
- LOPES JÚNIOR, José Maria. **El teatro en las clases de español: lengua, cultura y expresividad.** Congresso Brasileiro de Hispanistas, Rio de Janeiro, UERJ, 2006.
- MARTÍN, Gabino Boquete. **Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro.** Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro, p. 5, 2014.
- ORLANDO, Kathryn. **¿Hombre, mujer o ser neutro?: La identidad como estrategia en el teatro de Ana Caro.** 2012. Tese de Doutorado.
- OLAVE RAMOS, Graciela. **Damas tramoyeras en dos comedias de Ana Caro: una revisión de Valor, agravio y mujer y El conde Partinuplés.** 2017.
- RIBEIRO, Lilian dos Santos Silva. **Don Juan e a construção de um mito em 'El burlador de Sevilla'.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- STROUD, Matthew D. **La literatura y la mujer en el Barroco: Valor, agravio y mujer, de Ana Caro.** 1983. Volumen II, Madrid, Ediciones Istmo, 1986, pp. 605-612.
- ZINANI, Cecil JA. **Literatura e Gênero: A construção da imagem feminina.** 2013.

3

SALA DE AULA INVERTIDA E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LITERATURA

Danielle Cristiane Nunes Tanaka

Ezilda Maciel da Silva

INTRODUÇÃO

A utilização de textos literários no ensino de língua espanhola é importante para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e culturais no decorrer do processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2). Esse desenvolvimento acontece mediante a adoção do hábito de leitura e do contato com diferentes estruturas textuais. A maior dificuldade de inserir textos literários no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) é a de que muitos desses textos possuem temáticas e vocabulário desconhecidos por parte do aprendiz e, por essa razão, o futuro docente muitas vezes não consegue compreender o objetivo do texto e da temática nele contida. Consequentemente, não vislumbra como futuro professor formas de inseri-lo no dia a dia de sua práxis.

Essa é uma das razões que deve levar o futuro professor a escolher textos que facilitem o entendimento do aprendiz, mediando, assim, a comunicação entre o texto e o leitor, o que na prática significa fazer o texto dialogar com a realidade do aluno. Para isso, o professor pode utilizar os mais diversos meios, tais como: inserir ferramentas digitais em suas aulas e utilizar recursos didáticos como filmes, vídeos, músicas,

entre outros, que tornem a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Como já dito por estudiosos como Freire (1996), ensinar requer que o professor encontre meios significativos de levar a informação ao aluno, pois “ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). E, nesse sentido, as práticas pedagógicas aqui sugeridas intencionam tornar o aprendizado mais divertido e atrativo.

Assim pensando, é necessário que o texto literário seja trabalhado com o auxílio de metodologias (inov)ativas como, por exemplo, a Sala de Aula Invertida¹, e que o professor planeje suas atividades objetivando minorar as limitações dos alunos no que se refere à compreensão dessa modalidade de texto, criando assim novas possibilidades para a compreensão desses conteúdos.

Pelo exposto, defendemos que, através do uso do SAI e de ferramentas digitais, o ensino pode dar-se de forma mais eficaz, já que se converte em uma estratégia didática personalizada e autônoma de aprendizagem.

1. CONHECENDO A SAI

A Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom*, é um modelo de aprendizagem híbrida que desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, é uma metodologia ativa que inverte as ações que eram feitas dentro e fora da sala de aula no modelo tradicional de ensino. Nas palavras de (BERGMANN; SAMS, 2018, p.11), nessa metodologia “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o

¹ Doravante denominada SAI

que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Reforçando, no modelo tradicional os alunos assistem uma aula expositiva, tiram dúvidas, fazem exercícios e levam lições para fazer em casa, já na SAI os alunos recebem o conteúdo para ser estudado antes da aula e, na sala de aula, eles debatem, esclarecem dúvidas e corrigem erros. Como se percebe, nesse modelo o aluno é protagonista da aprendizagem e o professor deixa de ser o único transmissor de conhecimento, passando a atuar muito mais como um curador do que um detentor de conhecimento.

Nessa proposta, antes da aula o professor elabora/planeja o conteúdo, pensando em estratégias para antecipar o contato entre o aluno e o tema, geralmente utiliza vídeos curtos produzidos por ele mesmo, ou simplesmente utiliza os disponíveis na internet. Outras opções são o uso de Podcast, vídeos do Youtube ou do TikTok, áudio, textos etc. O compartilhamento do conteúdo geralmente é feito por plataformas mais acessíveis aos alunos como, por exemplo: Google Classroom, WhatsApp, e-mail, dentre outras, que o aluno pode acessar o conteúdo e ter controle sobre o tempo, local e ritmo de sua aprendizagem.

1.1 DURANTE A AULA

O professor esclarece possíveis dúvidas e erros e insere atividades práticas baseadas em projetos, pares, times, problemas etc. Não se pode esquecer que nesse momento é importante a curadoria do professor. Já o Aluno expõe e pratica os conceitos aprendidos e os relaciona com seus

conhecimentos de vida, realizando as atividades propostas pelo professor.

1.2 DEPOIS DA AULA:

O professor tem acesso ao feedback e analisa qual o assunto da próxima aula. E o aluno revisa o conteúdo através de questionários, jogos etc.

Benefícios da sala de aula invertida

- Maior participação do aluno
- O professor tem mais tempo na sala de aula para aplicar atividades
- Autonomia e protagonismo do aluno
- Professor mediador/curador/orientador
- Flexibilidade quanto ao tempo, local e ritmo de aprendizagem do aluno
- Interação e comprometimento entre aluno-aluno e professor-aluno
- Possibilidade de personalização de ensino-aprendizagem
- Tecnologias digitais são inseridas, possibilitando abordagens interativas

Pontos sensíveis da sala de aula invertida

- Exige um maior planejamento e preparação dos conteúdos
- Os alunos e pais devem estar orientados sobre a funcionalidade/benefícios da SAI
- O professor tem que ser mais sensível ao observar os alunos
- O aluno deve assumir responsabilidades
- Exige a utilização de tecnologias digitais

Ao inserir a sala de aula invertida, o professor tem que disponibilizar estratégias/ferramentas, ambiente colaborativo e metodologias ativas para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Deve ser inserido também humor e motivação, para tornar dinâmico e

atrativo, então a criatividade é uma peça fundamental para envolver o aluno.

A SAI cria possibilidades de personalização do ensino, pois o professor observa e conhece as necessidades de cada aluno, assim como explica (Bergmann e Sams 2018, p.6): “A inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”. Sendo assim, o entendimento chega a todos, mas de formas diferentes.

2. FERRAMENTAS DIGITAIS

As ferramentas digitais são recursos que utilizam a tecnologia para contribuir e facilitar a interlocução e acesso a informações no ensino-aprendizagem e pode ser usado na sala de aula ou fora dela, por meio de dispositivos como smartphones, computadores, tablets, notebooks etc.

As ferramentas podem ser pagas ou gratuitas. Geralmente, são utilizadas de forma online e podem ser incluídas em várias disciplinas, requerendo planejamento e intencionalidade. Sua utilização em sala de aula promove a prática pedagógica e é um importante recurso para o ensino aprendizagem, assim como afirma Moran e Bacich (2015): “O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula” (MORAN; BACICH, 2015, p. 45).

Existem muitas ferramentas disponíveis e, como vários objetivos, elas são utilizadas como material de apoio, complementando os conteúdos que foram ministrados. Então é um recurso que deve ser atrativo, motivador, criativo e divertido no caso de jogos. Alguns

exemplos de ferramentas são: aplicativos, sites web, programas, plataformas, entre outros.

Benefícios da utilização

- Aula interativa
- Aulas mais dinâmicas
- Acesso ao feedback
- Maior motivação
- Desperta curiosidade, competitividade
- estimula criatividade e interesse por tecnologias

3. TEXTO LITERÁRIO

Textos literários estão relacionados com a arte e ficção, portanto causam emoção, entretenimento e estão ligados à estética, possuem linguagem subjetiva e conotativa, os autores possuem liberdade na criação e usam de figuras de linguagem como metáfora e simbolismo.

Fillola (2008) relata a importância de se trabalhar textos literários no ensino de língua estrangeira. Existem textos difíceis, mas o professor, com sabedoria, pode selecionar qual o melhor para se trabalhar, explorando outras abordagens, temas e as metodologias ativas como importante estratégia no ensino-aprendizagem, para que ambos possam integrar as competências comunicativa, pragmática, discursiva e literária.

Es preciso destacar que la selección de textos literarios -por ejemplo, los que se toman de muchas obras de la narrativa contemporánea- posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la

diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. (FILLOLA, 2008, p.2)

É evidente que devemos procurar meios para trabalhar o texto literário, e a proposta de inserir SAI e ferramentas digitais tornam o ensino-aprendizagem mais atrativo e eficaz. Nessa mesma ideia de Fillola (2008), a autora Begoña Saéz (2007) nos explica que o texto literário não funciona só como literário e, sim, como suporte para outras explorações didáticas, assim abre possibilidades para o professor trabalhar o texto de uma forma dinâmica e criativa, onde possa existir a troca de conhecimentos com o aluno, reforçando a proposta didática desse artigo.

4. PROPOSTA DIDÁTICA

Será aplicada a sala de aula invertida, os alunos terão acesso antes da aula ao vídeo sobre o “Dia dos Mortos”, através de um link para acesso a plataforma do YouTube e o PDF do conto *Día de Muertos*, do autor colombiano Ivar da Coll, que falam sobre a cultura do dia dos mortos. Os alunos serão direcionados a perceber de como cada povo vive essa cultura e terão que relacionar com a nossa cultura.

Na aula presencial os alunos serão divididos em pares (aprendizagem baseada em pares) e terão que fazer explicações a partir de seus entendimentos do estudo do conto, do vídeo e de suas experiências com o tema. O professor deve mediar a comunicação, fazendo com que seja em torno do objetivo da aula (que é trabalhar as competências principais: oral e cultural). Quando todos tiverem

contribuído será aplicado o quiz do aplicativo Kahoot. E os três melhores ganharão chocolate como prêmio.

O conto foi escolhido para ser trabalhado o tema da cultura do Día de Los Muertos, pois retrata com detalhes, de forma divertida e festiva, a celebração e elementos que fazem parte desta tradição cultural. É importante quebrar paradigmas religiosos, como os que julgam e condenam a cultura de um povo. O texto literário, quando bem analisado, dinamiza o ensino de língua estrangeira. As ilustrações valorizam o texto e a leitura, a rima é fácil e divertida.

4.1 PÚBLICO-ALVO

Alunos de língua espanhola que dominem o nível B1 da língua, pois é requerida uma leitura atenciosa, interpretações sobre valores culturais e expressividade, para que seja alcançado o objetivo da aula.

5. CONTO

El día de muertos

Ivar coll

En cada noviembre que viene la abuela nos trae,
como siempre, historias, sorpresas
Papeles picados con mil calaveras. Pan rosa
endulzado y atole ummm! De fresa.

Y del cempazuchil las flores del muerto, cargando e
sus brazos racimos inmensos, en unos comales
tortilla, aguacate, copal, azares, también chocolate.
Elote, tamales, naranjas y plátanos, puerquitos y
aves de pan hecho a mano.

Todo esto lo usamos haciendo un altar, ponemos
 retratos de los que no están, la tía María Antonia, mi
 abuelo José, mi gata Simona y el cuate Miguel.
 Cerca de las lumbres que guían a los muertos,
 también es costumbre servir los refrescos.
 Más tarde sentados juntito a la abuela todos
 escuchamos sus calaveras, que cuentan la vida de los
 esqueletos y dan mucha risa sus cuentos de murtos.

En un cementerio tocaba una orquesta pues todos los
 muertos andaban de fiesta.
 Las damas con falda los hombres de negro, llevaban
 corbata con saco y sombrero.
 La orquesta tocaba guarachas, boleros, rancheras y
 danzas con ritmo rumbero.
 Dos muertos bailaban un triste bolero, pero se
 enredaron con sus esqueletos.
 De pronto en un giro chocaron sus cuerpos, quedando
 en el piso un poco huesos.
 Me da mucha risa de ver a los muertos tan llenos de
 vida moviendo sus huesos.

En un matrimonio de muerta con muerto, la novia y el
 novio son dos esqueletos, celebran su boda en un
 cementerio con trajes de cola vestidos de negro.

Después de la fiesta comida y pastel, los novios
 comienzan su luna de miel, se suben a un coche con
 sus equipajes, se van esa noche para un largo viaje,
 ¿irán hasta el cielo?, ¡vaya uno a saber! Quisiera
 saberlo pues dudo y no sé.

Los muertos se suben volando hasta el cielo.
 ¿será que las nubes son hechas con huesos?

En una cocina los muertos no asustan son hechos de
Harina y pasta de azúcar. Yo quiero probar toditos
Los huesos que adornan el pan del día de muertos.

Los muertos de harina cubiertos de azúcar a todos
nos gustan, a mí fascinan... y como me encanta
comer de poquito, a cada calada le doy mordisco.

Un día un esqueleto se fue para el mar, montado en
un huevo se puso a remar, de pronto chocó con una
cuchara, el huevo se hundió al fondo del agua, el agua
era oscura con olas gigantes...

Tenía mucha espuma era un chocolate, el muerto se
ahogaba, -me quema, -me arde, -auxilio! gritaba
-¿no habrá quien me salve? Entonces vinieron dos
labios gigantes y se comieron en vez de ayudarlo.

Termina la tarde, se lleva los versos, se siente en el
aire perfume de incienso.

Las velas dibujan sobre el pavimento caminos que
Cruzan a los cementerios.

Con música y flores y con alimentos, en muchos
panteones hay fiesta de muertos.

Entonces la abuela nos lleva corriendo y vamos con
ella hacia el cementerio. Ya llega a su fin el dos de
noviembre, yo quiero pedir que pronto regrese.

Que nos vuelvas a reunir igual que otras veces
La abuela vendrá con todos sus cuentos y hará un
Nuevo altar del día de muertos.

6. EXEMPLIFICAÇÃO DA SAI

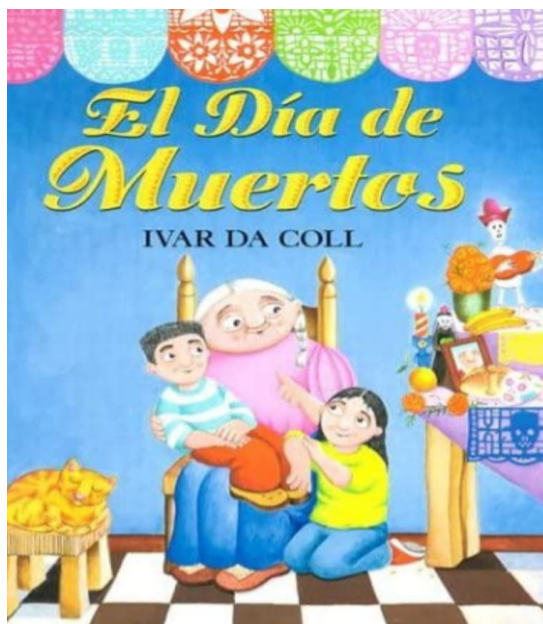
- **Antes da aula**

Os alunos terão acesso ao conteúdo escolhido por meio da plataforma Google Class, onde será compartilhado o vídeo/curta de animação “Dia dos Mortos” de 03:08 minutos (Figura 1), no YouTube, e o conto El día de muertos, do autor Ivar da Coll (Figura 2). Terão que assistir o vídeo e ler o conto, fazer suas reflexões e pesquisas, no seu tempo, local e ritmo de aprendizagem.

Figura 1 – Vídeo/Curta de animação “Dia dos Mortos”



Fonte: Kazoo, 2013

Figura 2- Conto El día de Muertos

Fonte: Revista Arcadia, 2018

- **Durante a aula**

Será aplicado a aprendizagem em pares, onde os alunos se dividem em pares para fazer um estudo de caso sobre o conteúdo fornecido pelo professor. Os alunos deverão responder perguntas relacionadas à competência cultural, levando em conta argumentos da vida real, situações que já vivenciaram e ensinar aos colegas de classe, partindo da perspectiva da teoria de Willian Glasser (2001), de que é possível aprender quando se ensina aos outros, e também das trocas de vivências, deixando os alunos mais próximos e fortalecendo a interação aluno-aluno, professor-aluno.

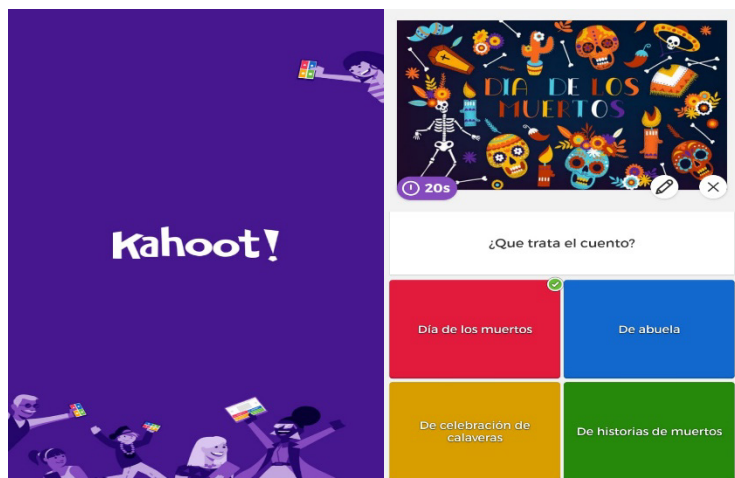
O professor deve mediar a atividade, orientando e tirando dúvidas. O professor deve avaliar as competências cultural, oral, auditiva,

interativa e criativa. Além da atividade e da curadoria, o professor deve tornar a classe mais atrativa, com humor ou com dinâmicas.

- **Depois da aula**

Os alunos devem acessar o aplicativo Kahoot (figura 3) para realizar a atividade de quiz, onde terão que responder 10 (dez) perguntas com 04 (quatro) opções de resposta, sobre o conteúdo da aula, que deve ser basicamente sobre a competência cultural, mas a parte gramatical também será avaliada. Cada aluno tem acesso ao sistema de pontos ao responder uma pergunta, será gerado um ranking, onde os 03 (três) melhores receberão um prêmio. A ideia deverá estimular a competitividade, interação, diversão e revisar o conteúdo. O professor tem acesso ao feedback do Kahoot e deverá tomar suas decisões para o assunto da próxima classe.

Figura 3 – Exemplo de páginas do aplicativo Kahoot



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizar as metodologias ativas e ferramentas digitais no estudo de textos literários no ensino de língua espanhola, é proporcionada uma interação entre aluno/aluno, aluno/professor, transformando a comunicação em ativa e induzindo o aluno ao caminho da autonomia, possibilitando a este ficar à vontade para expandir seus conhecimentos e compartilhar com seus colegas. O protagonismo do aluno e o professor como mediador é o objetivo da união das metodologias e ferramentas, assim como explica o autor Bergmann e Sams (2018):

Não existe metodologia específica a se aplicada, nem checklist a seguir que leve a resultados garantidos, inverter a sala de aula tem mais haver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem. (BERGMANN; SAMS, 2018. p. 10)

Então, na sala de aula invertida, ao trabalhar texto literário pode-se adotar qualquer metodologia, mas não pode esquecer que o aluno tem que ser o protagonista do aprendizado. Quando associam-se sala de aula invertida e ferramentas digitais criam-se possibilidades/estratégias para alcançar o objetivo, além de proporcionar valores e conhecimento por meio de motivações, diversão e aprendizagem.

Trabalhar textos literários no ensino de língua espanhola sempre foi um desafio tanto para professores quanto para os alunos, pois os alunos não se interessavam pela leitura, os professores só jogavam informações e, quando se aplica esse método, é possível personalizar o ensino, fazendo com que o conhecimento chegue a todos os alunos de forma clara e divertida. Como os autores reforçam, é por meio da sala de aula invertida que os professores têm condições de personalizar o

ensino aprendizagem, pois a comunicação na sala é funcional e o professor tem mais tempo de observar as necessidades de cada um. Trata-se de um método inovador e funcional, que proporciona muitos benefícios para os estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1º. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRAND, Johan; BROOKER, Jamie; VERSVIK, Morten. **Kahoot**. 2013. Disponível em: <<https://kahoot.com/schools-u/>> Acesso em: 16 Jul 2022 DA COLL, Ivar. **El día de muertos**. 2003. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mRAV2zwe7h9sK9PHtua_HFziD8Dtl6AX/view> Acesso em: 15 jul 2022;
- FILLOLA, Antonio Mendoza. In: **La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras**. 2008. Biblioteca virtual: Miguel Cervantes. Disponível em: < www.cervantesvirtual.com> Acesso em: 24 nov. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 25ª edição. 1996.
- GLASSER, W. **Teoria da Escolha: uma nova psicologia de liberdade pessoal**. São Paulo: Mercury, 2011.
- KAZOO, Whoo. DIA DOS MORTOS. Youtube, 2013. Disponível em: < <https://youtu.be/jCQnUuq-TEE>. > Acesso em: 30 set. 2021
- MORAN, J; BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47
- SÁEZ, Begoña. **Texto y literatura en la enseñanza de ELE**. In: TEXTO y literatura en la enseñanza de ELE. [S. l.: s. n.], 2007. cap. Língua escrita/ língua literária, p.60.

4

PRÁTICAS ATIVAS COM TEXTO LITERÁRIO: A POESIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE ELE

Daciléia Marinho Ribeiro

Ezilda Maciel da Silva

INTRODUÇÃO

É notório que o ensino de línguas estrangeiras se transformou no decurso do tempo. Mesmo que ainda careça de muitas melhorias, houve, inclusive, uma certa tentativa de modificar exercícios sabidamente arcaicos de ensino, a fim de ajustar as propostas didáticas às transformações. Dentre estas, podemos apontar a inserção do texto literário nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Ainda que de forma incipiente e lenta, o fato é que algo está mudando. Como enfatiza GARCÍA (2007, p.1), “la presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera es perceptible”.

E, por essa razão, é imprescindível abraçarmos o texto literário como elemento importante no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2), e atribuir a ele o caráter que lhe é devido, até porque as novas tendências no âmbito do ensino de ELE apontaram para a assunção de que o texto literário, dentre outras coisas, proporciona uma ligação afetiva com a língua e todo o arcabouço cultural em torno dela, e isso por si só já é razão para o reconhecimento de suas potencialidades. Como bem enfatiza Ballester e Ibarra (2016),

La didáctica de ELE no puede abordarse desde una perspectiva monolítica que excluya la cultura(s) y la literatura(s), como tampoco puede aspirarse a que el aprendiz adquiera la competencia plurilingüe y pluricultural propugnada por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) sin tener contacto con una de las manifestaciones lingüísticas y culturales como es la literatura. (BALLESTER; IBARRA, 2016, p.118)

Assim sendo, para que sejam desenvolvidas competências como a comunicativa, cultural, linguística etc., é necessário que o aprendiz seja posto em contato com textos diretamente advindos das expressões artísticas de um país. Daí porque a literatura, enquanto arte, deve ocupar um lugar relevante no processo de aquisição de uma L2.

Por outro lado, a literatura “ mantém o exercício da língua” parafraseando a feliz expressão de Saéz (2011 apud Umberto Eco, 2001), quando este menciona as funções da literatura como aprendizado essencial na formação do sujeito. Outra razão importante para o uso do material literário nas aulas de ELE é apontada pela professora Begoña Sáez. Vejamos:

... en el campo de E/LE lo deseable sería tratar de imbricar la lengua y la literatura, defender la conexión lengua literatura como función formativa y aprendizaje lingüístico-comunicativo. En suma, verlo como algo complementario: aprender lengua y aprender literatura. (SÁEZ, 2011, p.54)

Consequentemente, ensinar literatura também é ensinar língua, ambas estão interligadas. Quando se aprende um novo idioma, amplia-se a visão de mundo, e adentramos ao novo. Os textos literários possibilitarão esse desvelar, uma vez que estes são eivados de manifestações e representatividades de um povo.

Logo, a inserção deste se converte em uma grande oportunidade para que o professor potencialize o desenvolvimento de diversas

competências. Reconhecendo tal importância, Fillola (2002) elenca algumas dessas vantagens:

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados. (FILLOLA, 2002 apud LAZAR, 1993, p.1)

Ou seja, a inserção dos textos literário nas aulas de ELE, além de ajudar o aprendiz a desenvolver o vocabulário, interpretar e se expressar em uma L2, também o estimula a emitir juízos estéticos sobre os textos, de modo a concretizar uma formação muito mais sólida, inclusive na própria língua. Fillola (2002) acrescenta, ainda, três bons argumentos para o uso do texto literário:

Pueden considerarse tres razones esenciales para justificar la presencia de lo literario en el espacio didáctico de la formación lingüística y comunicativa en LE (Lengua Extranjera):

- a. en primer lugar, la combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos;
- b. el continuum de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación; y
- c. la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen. (FILLOLA, 2002, p.4)

Por conseguinte, todas as habilidades comunicativas podem ser trabalhadas com o material literário, porque, quando se lê, tem-se contato com o léxico, ampliando as possibilidades de vocabulário, já que ao entrar em contato com a estrutura canônica (realização idealizada) e coloquial (realização real) da língua, induz aos aprendizes a perceberem as diferenças entre estes dois níveis linguísticos do dito e do interdito.

Ademais, a leitura é fator indispensável para formação de todo e qualquer sujeito. Os efeitos que ela produz no leitor são únicos em cada indivíduo, o ato de descortinar o texto, desmitificando-o, realizando inferências, atribuindo significados e construções, e por que não dizer de reconstruções de sentidos, se torna único em cada sujeito.

Porque a leitura, depois da escrita, talvez seja o maior ganho de uma sociedade organizada, uma vez que ela tem a capacidade de mudar todo seu entorno, transformando os sujeitos de agentes passivos em leitores ativos, capaz de interagir de maneira significativa com os diversos textos aos quais são expostos e, ao mesmo tempo, que circulam na sociedade. É importante mencionar que a leitura é um processo ativo e contínuo, e é no leitor que se inicia essa construção de sentido dos textos.

Dito isso, é importante destacar que, durante décadas, o sujeito leitor fora relegado, na construção de sentido dos textos; todavia, hoje, ele transformou-se em agente fundamental para que aquele ganhe relevo e permaneça florescente nas diferentes épocas da sociedade, porque ler é construção, é percepção de si e do outro, por isso é indispensável salientar que, como agentes leitores, os sujeitos precisam ter contato com os textos literários, os quais são manifestação e expressão intrinsecamente enraizados na cultura de um povo. Se outrora o texto era a entidade máxima da linguagem de uma sociedade,

hoje, em consonância com a Estética da Recepção¹, o texto por si só, sem leitores interagindo ativamente com ele, não transforma.

Portanto, para que haja transformação, é imprescindível que o público (leitores) depreendam e apreendam seus significados, uma porque a leitura se faz de interação: texto e leitor. Cabe a esse último descortinar, preencher possíveis lacunas, inferir, interferir, concordar e discordar daquele, posto que é o primeiro que produzirá sentido àquele, haja vista que hoje o texto tem uma relação: linguagem e sociedade. Nesse sentido, o texto deixou de ser a entidade máxima, que transmite algo, para ser aquilo que se depreende dele. E isso é feito por meio de leitores ativos.

Um outro ponto relevante a ser mencionado é que a leitura vem agregada de competências, que dialogam diretamente com a evolução da escrita, de maneira que ler também é construir argumentos e, para que haja condições reais de escrita, é preciso que haja leitura. A esse respeito, Fillola (2002) traz os seguintes dizeres:

A través de los textos literarios, el aprendiz de LE (Lengua Extranjera) se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones. (FILLOLA, 2002, p. 6)

Por fim, o texto literário precisa ganhar espaço nas aulas do ensino e aprendizagem de ELE, pela multiplicidade de possibilidades que tem a oferecer. Sob essa forma de pensar, Lajolo (1985) propõe trabalharmos o texto literário de maneira significativa, permitindo aos alunos uma reflexão acerca da completude e importância dessa modalidade.

¹ ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. 2004

Segundo a estudiosa, os textos literários são plurissignificativos, e trazem o universo para ser desvelado pelo aluno. Ademais, eles despertam nos sujeitos leitores a capacidade de interagir ativamente com o texto, depreendendo conhecimento, e ampliando as possibilidades interpretativas.

Apesar de tais benefícios, muitos professores enfrentam grandes dificuldades em trabalhar essa modalidade de textos. Muitos não sabem como inseri-los nas aulas, porque muitas vezes eles mesmos não foram orientados a como aproveitar a riqueza dessa linguagem. Quiçá, uma das elucidações a esta dificuldade esteja contida nos dizeres de Fillola (2002), quando este menciona a posição dada aos textos literários nos manuais de ensino, os quais, por gerações, foram e, infelizmente, continuam sendo usados para formar professores e aprendizes em ELE:

Entre los materiales empleados para desarrollar las actividades de formación y de aprendizaje de lengua extranjera LE (Lengua Extranjera), los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua. Sin embargo, la amplia diversidad de concreciones literarias ofrece posibilidades suficientes para trabajar adecuadamente un gradual aporte de input para el aprendizaje a partir de materiales literarios. (FILLOLA, 2002, p.1)

Como afirma o professor Fillola (2002), embora o texto literário oportunize aos professores e autores de manuais diversas probabilidades de escolha, em regra, os textos costumam ser relegados às últimas páginas das unidades didáticas, e quase sempre deixados de lado em razão do desconhecimento ou da falta de tempo. Tal como ocorre, por exemplo, com o gênero lírico:

Situar el poema al final de la unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación no se llega a realizar nunca en clase. (ACQUARONI, 1997, p. 19)

Nesse sentido, escolhemos o gênero lírico, haja vista que a poesia é uma das principais ferramentas didáticas para favorecer, entre outras coisas, uma resposta emocional muito significativa no aprendiz, tanto por sua criatividade quanto pelo uso estético da linguagem, a poesia se mostra fonte “imprescindible de aprendizaje, tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural” (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2017, p. 101). Assim, devemos “reivindicar el gran potencial de la poesía en una enseñanza de E/LE comunicativa y personalizada, precisamente por su eficacia expresiva y por fomentar la creatividad del individuo” (TOSCANO, 2013, p. 115). Entre tantas as razões que justificam o uso do gênero lírico, acrescentamos que os poemas:

Facilitan un acercamiento práctico al lenguaje connotativo, metafórico e imaginativo de la lengua española;

- Dan cuenta de la historia acaecida en cada periodo en el país de origen del poema, bien sea España o Hispanoamérica, a través de la figura del autor y de las expresiones y giros propios de su tiempo;
- Son por lo general textos breves que permiten su temporización dentro de una o dos sesiones de una unidad didáctica, agilizando así el ritmo de aprendizaje del aula;
- Proporcionan una visión elemental de la literatura escrita en español, mediante la inclusión de varios autores que conforman un panorama inicial. (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2017, p.101)

Para essa proposta escolhemos os níveis de língua B1/ B2, entendendo que entre esses dois níveis não há uma uniformidade em avaliar o domínio de algumas competências trazidas na forma de expressão destes. Outras modalidades de textos que exigem um vocabulário mais amplo até o permitem, mas nesse caso, não. Escolhemos um poema escrito pelo poeta espanhol Federico García Lorca (1898-1936), um dos mais notáveis escritores de sua geração. O escritor participou da geração de poetas nomeada de Geração de 27, e foi escritor engajado politicamente, que criticou e questionou a estrutura social de sua época, viveu em uma Espanha marcada pelos horrores da Guerra Civil Espanhola.

Este poema faz parte de uma coletânea de trinta e cinco poemas distribuídos em dez seções, concebidos em 1929, pertencentes ao livro intitulado: “Poeta en Nueva York”, livro póstumo do escritor. Esse livro é considerado obra inaugural do autor na sua passagem pelos Estados Unidos. Essa coletânea foi dada como perdida pelos organizadores da obra de Federico García Lorca, sendo encontrada em 2003. Depois de uma disputa judicial, a fundação Lorca conseguiu comprar o arquivo completo; somente depois disso, organizaram a publicação na mesma ordem em que deseja o escritor. O arquivo completo custou 500 mil reais, o equivalente a 194 mil euros à época.

O livro foi publicado em abril de 2013, contendo um profícuo estudo do professor Andrew A. Anderson, da Universidade de Virginia. O livro brinda os leitores com alguns escritos originais escritos à mão, e as correções das peças datilografadas. Originalmente, o livro chamar-se-ia “Introducción a la Muerte”, mas o título foi mudado para o mencionado acima.

Neste poema em específico podemos apontar os seguintes elementos que podem ser trabalhados: Enfoque comunicativo, Análise dos elementos culturais presentes, Interpretação conjunta do poema, Interação ativa e autônoma, e incentivo à escrita criativa, Aprendizagem cooperativa. Debate aberto sobre os múltiplos sentidos e significados do poema, Análise, leitura e correlação da imagem entre outras. Vejamos o poema:

VOLTA DE PASSEIO

Assassinado pelo céu,
entre as formas que vão para a serpente
e as formas que buscam o cristal,
deixarei crescer meus cabelos.

Com a árvore de tocos que não canta
e o menino com o branco rosto de ovo.

Com os animaizinhos de cabeça rota
e a água esfarrapada dos pés secos.

Com tudo o que tem cansaço surdo-mudo
e mariposa afogada no tinteiro.

Tropeçando com meu rosto diferente de cada dia.
Assassinado pelo céu.

(Federico Garcia Lorca)

2. DESVENDANDO OS SENTIDOS POR TRÁS DO POEMA

O poema traz a mensagem de que nesta vida as pessoas estão de passagem, indo e voltando sempre de algum lugar e, por outro lado, o poema está circunscrito em uma grande antítese: serpente versus

cristal, a serpente personificando um animal traiçoeiro, peçonhento, sempre pronto para atacar, quando menos se espera. E o paradoxo com a palavra cristal, cuja imagem é de um objeto forte, transparente e belo, contrastando com a figura daquela.

O poema apresenta rimas livres; a estrutura é livre, não há uma rigidez quanto à forma e à estrutura do poema, (possivelmente por se tratar de um poema modernista). Ele contém cinco estrofes, sendo uma quadra e cinco dísticos, uma estrutura não convencional. A primeira estrofe é a maior de todo o poema, como se o eu-lírico nos direcionasse a fixar os olhos para a interpretação a partir dela ou, ainda, como se as demais estrofes fossem simplesmente eco da primeira.

É importante salientar que, embora o poema possua rimas livres, ele possui o que os estudiosos chamam de assonância, ou seja, há uma alternância entre as vogais nos versos, nos quais se podem observar: o primeiro verso da segunda estrofe termina com a vogal “a”, alternando com a vogal “o” nas demais estrofes, a exceção é o fim do poema, que o eu-poético termina como iniciou: **Assassinado pelo céu** (verso 12), isto é, com a vogal “u”, que aparece somente no primeiro e último versos, a sequência a partir do quarto verso, terminará em “o”, “a”, “o”. e “a”.

O eu lírico inicia o poema falando de céu (v. 1), possivelmente de maneira consciente relaciona-a à palavra serpente (v.2), se céu denotaria vida; serpente, por outro lado, denotaria morte; e cristal (v.3) denotaria transparência, algo como luzir, resplandecer ou resplandecendo. Depois, destas palavras de campo semântico, nas quais há alguma ligação entre si; o eu-poético começa a introduzir em quase todo o poema, partes do campo semântico relacionadas ao corpo, como: cabelo (v.4); rosto (v.6); branco de ovo, esta expressão denotando uma certa fragilidade; cabeça rota (v.7), parte que estaria danificada,

comprometida ou mesmo quebrada, esfacelada; pés secos (v.8), não são quaisquer pés, estes estão ressecados, possivelmente, porque a água, que gera vida, umidade para os pés, está esfarrapada (v.8), comprometida; e por fim, o eu-poético encerra a poesia com um verso que denota ação contínua, *tropeçando com meu rosto diferente de cada dia* (v.11), sugerindo que há um rosto para cada dia; mas, todos falham continuamente. O poema encerra com o mesmo verso que iniciara: **Assassinado pelo céu** (v.12).

Como os objetivos das interpretações, do conto e do poema, foram para que o professor tenha em mente o que fazer, em sala de aula, com os textos literários, de que maneira tais textos devem ser abordados, a fim de que os alunos entendam que os textos literários cumprem dois papéis: levar a reflexão sobre o mundo que os circunda, e como base para o ensino de língua, desenvolvendo as competências. Segue-se a descrição das aulas.

3. LITERATURA E AS FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO

As ferramentas digitais, na contemporaneidade, são uma realidade que urge fazer parte do ensino (professores) e aprendizagem (alunos) de línguas, como parte integrante das metodologias desenvolvidas pelos professores, e os aprendentes precisam ser receptivos às ferramentas digitais, como um aporte necessário no desenvolvimento da aprendizagem de ELE. Desta maneira, unindo aprendizagem de L2 e tecnologia.

Para esta interação entre ensino de língua e tecnologias é que pensamos em associar as aplicações, Sorteador.com.br, Padlet e TikTok. A primeira plataforma será utilizada para a dinâmica do sorteio (para o

sorteio das estrofes do poema), que será realizado no momento da aula. Já a segunda, será usada na parte escrita da atividade. A terceira, será utilizada para a publicação de um vídeo, organizado pelas equipes, recitando a poesia, disponibilizando-a nas redes sociais, e assim interligando ensino de L2 e tecnologias, porque ambas são partes importantes neste percurso de aprender uma língua estrangeira.

4. PROPOSTA DE ATIVIDADE:

Antes da realização da aula, será entregue aos alunos uma imagem (figura 1) do quadro ‘*El Camión*’ (1929), da autora mexicana Frida Kahlo, e um poema. A proposta é que eles pesquisem acerca desta obra, e escrevam um pequeno resumo desta. Vejamos a imagem:

Figura 1 – Frida Kahlo, ‘*El Camión*’ (1929)



Fonte: freeart, 2005

Para o início da aula, os aprendizes exporão suas impressões da obra. Depois desse momento de diálogo e debate (da pintura), os alunos serão divididos em pequenos grupos, com ao menos quatro participantes, para o início das atividades com o poema. Para isso, o poema será dividido em 48 versos, ou seja, num total de 12 (doze)

poemas. O sorteio será realizado na plataforma on-line **Sorteador.com.br**, cada grupo, que estará assim distribuído na numeração de 1 a 4, conforme Figuras 2,3,4 e 5 (esta é a composição das equipes). A equipe 1 será a primeira a receber os doze primeiros versos, que serão sorteados de uma única vez, e assim seguirá o sorteio para os outros grupos.

Figura 2 – Exemplo de numeração distribuída para a primeira equipe



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Figura 3 – Exemplo de numeração distribuída para a segunda equipe



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Figura 4 – Exemplo de numeração distribuída para a terceira equipe

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Figura 5 – Exemplo de numeração distribuída para a quarta equipe

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

A dinâmica é que cada grupo reúna os versos que foram sorteados, para que possam começar a segunda parte da atividade: organizar o poema, caso haja versos repetidos, o grupo precisará trocar com os outros grupos, buscando os versos que estão faltando, (esta parte da atividade além de trabalhar a parte leitora, busca promover a interação entre todos) e assim concluir a organização da poesia.

É importante que cada grupo escreva a poesia, num primeiro momento esta escrita poderá ser realizada no caderno. Mas, para a

entrega final, utilizarão a plataforma Padlet, cujo link para acesso será disponibilizado em sala. Para esta parte da atividade, cada equipe poderá escrever até três textos diferentes da mesma poesia. A escrita na plataforma possibilitará o compartilhamento das poesias com todos, e assim trabalhar a socialização da escrita. Esta atividade proporcionará aos estudantes a percepção de como a produção escrita é plurissignificativa e diversificada. Mesmo que os estudantes sejam expostos aos mesmos textos, terão compreensão distinta. E esse é o objetivo: promover a escrita reflexiva e criativa. A poesia terá de ser escrita levando em consideração as regras gramaticais.

Depois de toda a atividade realizada pelos alunos, a ordem original da poesia será disponibilizada na mesma plataforma (Padlet) pela professora, a fim de que os aprendizes observem as semelhanças e diferenças entre as poesias organizadas por eles e a original, lembrando que os grupos terão a possibilidade de escrever três poesias diferentes. Esta parte da atividade servirá para despertar neles a ideia de que cada texto é um novo texto, ainda que partindo do original. Para o encerramento da atividade, os alunos terão que gravar um vídeo, recitando a poesia. Todos do grupo deverão participar da composição do vídeo e, para fechar a atividade, publicar no TikTok.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se expor de maneira bastante breve o papel da literatura nas aulas de L2, em especial do gênero lírico. Buscamos trazer para o debate vários argumentos que justificam o porquê de o texto literário ser imprescindível para o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias ao aprendizado de uma L2.

Argumentamos, entre outras coisas, a universalidade da literatura e de seus temas, bem como do arcabouço de palavras nela contido, e da estreita relação desta com o imaginário de crianças, adolescentes e adultos, e principalmente da importância desta para aquisição da fruição leitora, uma vez que, a cada nova leitura de um texto literário, há sempre uma possibilidade de novas descobertas, de ampliação da compreensão de si e do mundo, do desenvolvimento pessoal, no plano do pensar e do sentir. Reconhecemos que o texto literário nos ajuda a identificar lugares de pertencimento para o eu e para o nós; eu como indivíduo, e nós como sociedade, organizando de muitas formas o construto do tecido social de cada povo, abarcando todos os níveis da criação humana, passando da arte poética ao folclore de um povo. E esse sem dúvida é outro importante motivo para que o texto literário faça parte da didática de ensino de L2.

Posto isso, já que a literatura “ mantém o exercício da língua”, parafraseando a expressão de Saéz (2011 apud Umberto Eco 2001), temos muitos motivos para incorporar o uso do material literário nas aulas de ELE e, desse modo, possibilitar aos alunos conhecer temas relevantes que perpassam ao aprendizado de L2 adquirido nesse percurso, muito mais do que uma fluência linguística; mas, sobretudo, formando-os para serem leitores conscientes, reflexivos e críticos, porque esta é umas das finalidades da literatura.

Consequentemente, ensinar língua é, também, ensinar literatura; porque ambas estão interligadas, posto que quando se aprende um novo idioma, deve-se ampliar a visão de mundo, adentrar o novo e, de certa forma, o desconhecido, e os textos literários possibilitarão esse desvelar, uma vez que estes são eivados de manifestações e representatividades de um povo.

De modo que a inserção dos textos literário nas aulas de ELE, além de ajudar o aprendiz a desenvolver o vocabulário, interpretar e se expressar em uma L2, também os estimula a emitir juízos estéticos sobre os textos, de maneira a concretizar uma formação muito mais sólida, inclusive na própria língua. Logo, a inserção deste se converte em uma grande oportunidade para que o professor possa potencializar o desenvolvimento de diversas competências.

É importante destacar que não há fórmulas prontas ou como num passo de mágica tudo vai mudar. O que deve haver é uma mudança de paradigma por parte de cada professor(a); é uma disposição em reconhecer o potencial do objeto literário como uma ferramenta capaz de potencializar o ensino e aprendizagem de L2.

Em suma, nos resta dizer que o trabalho com textos literários possibilitará aos professores romperem com o tradicionalismo dos livros didáticos que, via de regra, apresentam o texto literário como mero pretexto para o desenvolvimento de atividades focadas nas regras da língua. É importante que se possibilite novas práticas, a fim de que a literatura cumpra seu papel: despertar e aguçar nos alunos, para as sutilezas da linguagem literária permeada de grandes metáforas, de simbolismos, emoções, e subjetividades reveladas por meio dos distintos temas.

Portanto, é hora de se apropriar com seriedade e responsabilidade da literatura como um material didático capaz de suscitar tão profundas reflexões em professores e alunos ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

- ACQUARONI M., R. (1997). **La experiencia de la poesía (o como llenar de columpios la clase de gramática)**. Frecuencia L. Ed. Edinumen, 4, 17-20. [Consultado el 3/11/2016 en: <http://www.rosanaacquaroni.com/>]
- BALLESTER ROCA, J. e IBARRA RIUS, N. **La poesía en la educación lectora y literaria**. 2016. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 72, 8-15.
- BARRIENTOS, C. **Claves para una didáctica de la poesía**. 1999. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 21, 17-34.
- FILLOLA, Antonio Mendoza: **La utilización de Materiales de Literaturas en la Enseñanza de Lengua Extranjera**. 2002.
- LORCA, Federico Garcia. **Volta de passeio**. 1929. Disponível em: <<https://palavradeateop.blogspot.com/2014/05/volta-de-passeio-federico-garcia-lorca.html>>. Acesso em: 15 jul 2022.
- GARCÍA, María Dolores Albaladejo. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica**. arcoELE. revista de didáctica ELE. ISSN 1885-2211. n. 5, 2007.
- GARCÍA, Remedio Sánchez e SÁNCHEZ Raquel Lansero. **Uso Didáctico de la Poesía en el aula de Español Como Lengua Extranjera**. Marco ELE. 2017.
- GÓMEZ TORÉ, J.L. (2010). **Perder el miedo a la poesía: ¿hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?**. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 41, 165-175.
- LAJOLO, M. **O Texto não é Pretexto**. In: ZIBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.52-62.
- LETRAS IN. VERSO E RE.VERSO. **Poeta em Nova York tal qual García Lorca o concebeu**, 2013. Disponível em: <<http://www.blogletras.com/2013/03/poeta-en-nueva-york-tal-qual-garcia.html>>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- SÁEZ, Begoña: **Texto Y Literatura En La Enseñanza de ELE**. Vol. 1, 2011. p. 57-68. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>>. Acesso em: 13 ju. 2022.

SANCHEZ, Raquel. (2018). **La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Explotación didáctica de un poema de Juana Castro para el nivel avanzado de EEOOII.** Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura. 9. 1-13. 10.15645/Alabe2018.17.4.

TOSCANO, Joaquín López. **El verso si breve dos veces bueno: la poesía como herramienta en la enseñanza de ELE.** Instituto Cervantes de Tel Aviv. 2013. p.115-126.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Estética da Recepção.** IN: BONNICI Thomas; ZOLIN Lucia Osana (orgs). Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004

5

EL POTENCIAL DEL TEXTO LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: TRABAJANDO CON EL GÉNERO LÍRICO

Ezilda Maciel da Silva

Lady Keila Lira Falcão de Azeredo

Sabe-se com certeza apenas o seguinte: um certo número de objetos desloca-se num certo espaço, ora submerso por uma grande quantidade de novos objetos, ora consumido sem ser reposto; a regra é sempre misturá-los e tentar recolocá-lo no lugar. Talvez Clarice sempre tenha sido apenas uma misturada de bugigangas despedaçadas, pouco sortidas, obsoletas. (CALVINO, 1990, p. 100)

Las palabras extraídas del título del libro. *Las Ciudades Invisibles*, de Ítalo Calvino, publicado por primera vez en 1972, nos llevan a la hermosa ciudad de Clarice, una de las 55 ciudades de Calvino, construida a partir de los ecos de una voz, que interpela no sólo los conceptos tradicionales de tiempo, espacio y género, pero también entrelazando fronteras, géneros, imaginarios y emociones que sólo el lenguaje artísticamente elaborado puede hacer posible.

En este proceso de significación y construcción de sentidos, se exponen explicaciones sobre los sentidos suscitados en cada uno de ellos a través de la voz de narradores que van instigando imaginaciones en el lector. La narración presenta un ejercicio continuo, digamos exitoso, de tejer los hilos de las conversaciones trazadas entre Marco Polo, viajero y gran explorador del siglo XIII, y el emperador mongol Kublai Khan, el primer gobernante no chino en gobernar China. Entre

1215 y 1294 la experiencia de conocer, imaginar y describir lugares, culturas y pueblos existe sólo en la imaginación de ambos.

Así, el único consenso entre los críticos es el hecho de que entre los ecos de la voz de Polo y la imaginación de Khan se unen tonos, ritmos, sonoridades y significados, que exponen ricos ejemplos de cómo el texto literario puede brindar a sus operadores infinitas posibilidades geográficas, lingüísticas y culturales esbozar propuestas efectivas a través de mapas de ficción, para enseñar una L2. Hay muchos argumentos acerca de la especificidad de la literatura en relación a otras formas de narrativas, con gran potencial, ya que todas ellas hablan de la vida humana; pero, el diferencial de las obras literarias es que la herramienta de penetración es el lenguaje y que nunca estará de más celebrar la literatura ya sea escrita, oral, narrativa, dramática, la prosa de las ideas y la poesía, así como la imagen.

En el discurso de Compagnon sobre cuestiones teóricas e históricas en “Literatura para quê?” Traducción de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 55. O autor afirma: “A literatura não é a única, mais é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene.” (COMPAGNON, 2009. p. 55). Es notoria la familiaridad del texto escrito por el autor y sus posiciones respecto a la función y valor de la literatura como construcción del ser. El autor destaca la utilidad y pertinencia de la literatura en una postura vivaz y humanista que emerge de estos textos y da fe de la vigencia de la literatura en todos los tiempos. Para el autor, el poder humanístico sobre lo que puede hacer la literatura está garantizado, pues ha sido una herramienta de comunicación e interacción social, que cumple el rol de transmitir el conocimiento de una sociedad, cultura y entorno social.

La literatura deleita e instruye; y, esto lo dijo Aristóteles en su poética, cuando presenta el concepto de *catarsis*, a través de la investigación de la pasión a través de la imitación (representación, ficción). ¡Instruye deleitando, que nuestra vida sea mejor! Segundo Compagnon en “Literatura para quê?” Traducción de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 51. “Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (COMPAGNON, 2009, p. 51)

La literatura, sin duda, tiene un papel fundamental en la construcción del hombre para el autor, tiene la función liberadora y libera para la responsabilidad del individuo, que está presente en todas las civilizaciones, desde las tribus más antiguas hasta la vida cotidiana de grandes ciudades contemporáneas.

La literatura suple la insuficiencia del lenguaje, sirve de vehículo de comunicación social y logra dar voz a las más diversas líneas, ya sean tradicionales o contemporáneas; la literatura ayuda a las personas a construir su identidad. A través de la literatura y utilizando textos literarios podemos trabajar la enseñanza de una L2 de una forma más integral, logrando que el alumno no solo aprenda la lengua en cuestión, sino que incremente sus conocimientos intelectuales, culturales, políticos y sociales.

Para Compagnon “Literatura para quê?” Traducción de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 47. La literatura nos permite “respirar”, es decir, sólo nos permite “preservar e transmitir a experiencia dos outros” (COMPAGNON, 2009, p. 47), es decir, desarrollar una individualidad y una sensibilidad para

comprender mejor los sentimientos propios y ajenos. La literatura nos lleva a reflexionar y deliberar, formarnos una opinión crítica sobre las realidades del mundo y descubrir el papel que debe ocupar en la sociedad.

1. LITERATURA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

No en vano, al hablar de la riqueza de los textos literarios¹, Pastor, (2005) apunta al potencial pedagógico en ellos, señalando varias razones para que estos textos se conviertan en parte de las estrategias didácticas para la enseñanza de una L2. Según la autora, dadas las infinitas posibilidades que nos ofrecen, es necesario que el docente busque estrategias en cada tipo de texto y género específico, comparando la mejor manera de utilizarlo. Veamos.

Toda literatura es gárrula respecto a su contexto de producción; por debajo de su corteza anecdótica que es preciso levantar- dice cosas que pueden ser de gran utilidad para el estudiante que se enfrente al reto de sumergirse en una cultura que puede ser o no la suya propia. Pero, además de aportar información sobre el contexto en el que una obra ha sido escrita, la literatura es altamente informativa respecto a los mundos representados en el caso, como decíamos antes, de que la opción estilística adoptada por un autor tome la deriva del realismo. (PASTOR, 2005, p. 8)

Una de las riquezas del texto literario, según el artículo, es la universalidad de los temas, y el enfoque didáctico/pedagógico que podemos aplicar en este tipo de texto, que, dicho sea de paso, puede marcar toda la diferencia a la hora de enseñar no sólo español, pero varios idiomas, ya que enseñar es un acto creativo, que exige al

¹ Desde ahora lo llamaremos TL.

educador movilizar saberes diversos a la hora de planificar e impartir cualquier saber. Siendo así;

... los textos literarios fueron el centro de una metodología, centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales. Fue una metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendices ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje, que aún se recuerda incluso como poco relevante. (FILLOLA, 2008, p.2)

Es decir, sin el debido tratamiento, aunque sea literario, el texto por sí solo no funciona como estrategia didáctica para propiciar un aprendizaje motivador. Sin un tratamiento didáctico adecuado, no son más que un texto referencial para estudiar la gramática. Por ese motivo, el conocimiento de la literatura y la elaboración de propuestas didácticas diseñadas desde una operatoria de cada género, marcarán la diferencia a la hora de generar propuestas que verdaderamente estimulen y motiven a los alumnos, más allá del espacio del aula, posibilitando una clase que se convierte en instigadora y motivadora del aprendizaje.

De esta manera, el aprendiz que quiere ir más allá del aprendizaje del idioma, puede transitar por diferentes itinerarios, hacia la adquisición de un vocabulario solidificado en una fuerte formación crítica, por esta razón, la planificación docente debe apuntar a ampliar *“las competencias, las destrezas y las estrategias”* como, por ejemplo, la comprensión y la expresión oral y escrita del educando y los objetivos formativos, a saber:

desarrollar las habilidades que intervienen en la lectura, de modo que el proceso cognitivo de acceso a la construcción del significado del texto sea en sí mismo un procedimiento activo y significativo de aprendizaje; ampliar

los conocimientos comunicativos sobre la variedad de usos a partir de las diversificadas propuestas lingüísticas (normativas y pragmáticas) que aparecen los materiales literarios; inferir conocimientos (funcionales, comunicativos...) a partir de situaciones comunicativas y actos de habla que aparecen en los textos literarios; transferir a la competencia comunicativa los conocimientos que el aprendiz haya aprendido y/o inferido de los materiales literarios y usarlos funcionalmente en la comunicación cotidiana; obtener información de diversos tipos (cultural, lingüística, literaria...) según se polarice la atención en unos u otros aspectos o contenidos que aporte el texto. (FILLOLA, 2007, p. 111)

Ese **input**² por lo tanto, acerca al aprendiz, en una L2, de manera significativamente placentera, contribuyendo al desarrollo de las cuatro habilidades de manera intercultural.

Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como **input de lengua** para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo. (ALBALADEJO, 2007, p. 4-5)

También es importante resaltar, la riqueza de elementos culturales, presentes en estos textos, en su contenido, las normas sociales y de comportamiento de países, ciudades y regiones, que

² Los términos **"Input e Output"** (entrada y salida) se utilizan ampliamente en la industria para indicar lo que entra y sale del proceso industrial. También se usa ampliamente en tecnología de la información (TI), equipos eléctricos y de plomería para indicar canales de entrada y salida. En el campo del aprendizaje de idiomas, estas palabras tienen significados similares. **"Input"** es todo lo que lee o escucha (palabras, frases, conversaciones, etc.). **"Output"** es todo lo que se produce (palabras, frases, diálogos, etc.) en forma hablada y escrita. Por lo tanto, si consideramos las cuatro habilidades involucradas en el aprendizaje de idiomas (hablar, escuchar, escribir y leer), veremos que escuchar y leer son actividades de **"Input"**, mientras que escribir y hablar son actividades de **"output."** <https://www.significados.com.br/input/>

aparecen acompañadas de una geografía literaria anclada en una variedad de estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conexión, normalmente presentes solo en el lenguaje hablado.

Por lo tanto, los textos literarios, permiten al alumno conocer un poco más de sí mismo y del otro, e incluso muchas formas de pluralizar sus significados culturales, lingüísticos y semánticos de una L2.

2. RUTAS INICIALES: LA ELECCIÓN DEL GÉNERO LÍRICO

Como se ha expuesto hasta ahora, el TL, en general, permite ricas posibilidades pedagógicas en la enseñanza de una L2. Sin embargo, en el contexto de este trabajo, optamos por el género lírico, porque las clases de enseñanza de español como lengua extranjera³ casi siempre acomodan aprendices de diferentes edades y niveles de conocimiento que no siempre son empíricos y que, marcan la diferencia en el acto de movilizar algunas de estas estrategias.

Por ese motivo, nuestra elección ocurre en razón de que aparte de cortos, estos textos generan intersecciones entre la lectura, la escritura y la oralidad, manejando a través de poemas musicalizados - en nuestro caso cantados -, el aprovechamiento de todo el potencial lingüístico literario existente en esta cercana relación entre poema y música. Por lo tanto, nos parece, dejar que los estudiantes descubran la riqueza de estos textos a través de la escucha de este lirismo, puede hacerlos sentir libres para expresar sentimientos y oralizar deseos internos sobre el mundo en que vivimos, de una manera ligera y divertida. Es decir, agudizando sentidos y significados que el propio texto poético induce a

³ A partir de ahora ELE.

sentir, y quizás, más adelante, puedan verbalizar esos sentimientos a través de una escritura indicada.

De hecho, que, nuestras intenciones son precisamente fomentar las habilidades orales y lectoras a partir de la movilización del léxico gramatical e intercultural a partir de lo que indica Pastor (2005) sobre este diseño pedagógico, es decir, ...

... diseñar actividades que presenten texto y contexto como realidades indisolubles y que ayuden al estudiante a utilizar el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información cultural representa toda una aventura para el docente de lenguas extranjeras que quiera trabajar con los textos literarios y extrapolar los resultados. (PASTOR, 2005, p.9 -10)

Lo que nos lleva a entender que, por analogía, el texto poético en las clases de ELE requiere el mismo cuidado, es decir, debe ser planificado a partir del estímulo de diferentes habilidades, tales como: la oralidad, la escritura de vocabulario, entre otras, utilizando la creatividad para una reflexión sobre los hechos de la vida de cada estudiante.

Además del encanto que crea la poesía, la musicalización de estas expresiones sentimentales del “yo” lírico, también puede incentivar al educando a estudiar, conocer y utilizar el lenguaje poético como ejercicio de disfrute personal en sus diversos contextos, lo que sin duda serviría como un mecanismo para fortalecer las habilidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos.

3. LA PALABRA BUSCA EL SONIDO

La poesía y la música siempre han estado íntimamente ligadas, la poesía depende de la palabra y la música del sonido y del silencio. Sin embargo, las palabras también llevan sonido y silencio. La música también tiene sus propios significados, al igual que las palabras. Así, podemos decir que la poesía y la música forman una combinación perfecta.

En su libro, *Introducción a la poesía oral*. Paul Zumthor (1997), ya hablaba de la estrecha relación entre poesía y música. El crítico utiliza el estudio de la poesía oral, para decir que toda poesía tiene, al menos, dos voces entrelazadas: la voz del “yo” poético y la voz del intérprete que interpreta la canción.

Según Zumthor (1997), la poesía cantada alberga, en su profundidad, sentidos que alcanzan el cuerpo físico-emocional del oyente, con gran eficacia. A voz sistematiza uma obseção (ZUMTHOR, 1997, p.185). Es decir, la palabra contenida en la escritura de la poesía, *ejerce (y sirve)*, una fuerza mucho mayor cuando se recibe, porque cuando se habla (o canta), la poesía tiende a ser más abierta y menos dormida que la poesía leída.

Por esa razón, cuando se asocia a la música, la poesía llega más rápidamente al cuerpo físico y sensorial del oyente, despertando emociones y reflexiones profundamente arraigadas en las emociones del sujeto.

Na voz estão presentes de modo real pulsões psíquicas, energias fisiológicas, modulações de existência pessoal. Gostaria de dizer que a voz reflète de maneira imediata uma certa atitude do homem para com ele mesmo, para com os outros, para com sua consciência e sua palavra: atitude

percebida pelos ouvintes de modo empírico, global, a maior parte do tempo sem o menor começo (nem mesmo possibilidade) e análise. Por este meio, esta transmissão vocal constitui um fenômeno essencialmente diferente da transmissão escrita, da percepção mediatizada pela leitura (ZUMTHOR, 2005, p. 117).

Para el crítico, cuando combinamos la poesía con la música, todas las formas de interacción, entre la poesía y el oyente se experimentan de una forma mucho más intensa y completa.

Experimentar la poesía, en la forma de leer u oralizar, ser recitada es diferente a escuchar un poema cantado; cuando se canta la letra de un poema, resuena en las más diversas y amplias formas de comunicación. Así, la poesía puede ser escuchada, a través de la voz que la interpreta, haciendo un campo de fuerza, con ritmos y melodías, en una dimensión impactante, que refleja e involucra a los oyentes en un viaje hacia la narrativa y el imaginario.

La voz resonante lleva al oyente a un viaje poético musical, que quizás alcanza el nivel más primitivo, de crear música en una dimensión poética, distinta de las palabras y los sonidos juntos. La voz, en forma de: llanto, susurro, canto, alegría, nostalgia, etc. conmueve nuestros sentidos físicos y psíquicos y se materializa, para que sintamos corazones palpitantes, sudores y temblores, variaciones de sentimientos personales que se transforman en el fenómeno llamado emoción.

En general, se puede decir que la relación entre poesía y música, se centra en las similitudes, divergencias e influencias mutuas entre ambas expresiones artísticas.

El poema es la materialización de la poesía, y eso que muchos creen complicado, sí, tiene su métrica, estrofa, ritmo, estilos y variedades, y

eso es propio de cada verso, de cada rima. Asimismo, la música también tiene sus complicaciones. Solo quien es músico tiene la capacidad de hablar, sentir y saber encontrar una gama de tonos y semitonos, en una frecuencia. El sonido que llamamos música consiste en una secuencia de frecuencias únicas o una secuencia de frecuencias superpuestas reproducidas en un solo sonido. Las notas puras, (tienen la misma forma de onda - dentro del mismo instrumento), y el tono lo da una frecuencia específica. ¡Esto también es complicado! Tanto la música como la poesía, tienen singularidades, es decir, tanto para el músico, como para el poeta que las estudian a lo largo de muchos años son aprendidas y por eso lo hacen de una forma muy natural.

Paul Zumthor (1997), al hablar de esta relación, de la poesía presente en la canción. El crítico reconoce que toda poesía tiene al menos dos voces que se conectan: “la voz del yo poético y la voz del intérprete, que interpreta la canción”. Al decir que la voz del intérprete incorpora la voz del yo poético, lo que facilita la recepción del mensaje poético, ya que tal práctica necesita de la actuación que está contenida en el canto.

En la misma dirección, Octavio Paz (1982), entiende que el hacer poético es una experiencia del individuo mismo, pero, al escribir, el poeta se deja sentir por sí mismo y por el otro, y al hacerlo, experimenta nuevas sensaciones, nuevas emociones y sentidos, estableciendo una perfecta armonía entre su ser y el del lector, por eso mismo, el hacer poético es:

... conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este

mundo; cria outro. [...] Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero (PAZ, 1982, p. 15).

El poeta es aquel que ciertamente no pierde detalle de lo que hay en el mundo y, sobre todo, logra difundir su forma de ver el mundo a través de su lenguaje poético, compartiendo así, sus sueños y sentimientos. La poesía y la música enriquecen y completan el alma de todo ser que las aprecia.

Por tanto, el rescate de esta asociación entre poesía y música aún puede reflejar ricas posibilidades didácticas para la enseñanza de ELE y TL, en general.

4. POETA X POEMA: CONOCIENDO A FEDERICO GARCÍA LORCA.

Federico García Lorca está considerado el poeta español más grande del siglo XX. Antes de su muerte, su fama se había extendido por todo el mundo hispánico. Lorca vivió entre 1919 y 1928 en la Residencia de Estudiante (el equivalente a Princeton en EE. UU y Oxford en Inglaterra). En 1919 llega a Madrid, relacionándose con otros escritores y artistas de vanguardia: el cineasta Buñuel, el pintor Salvador Dalí, el poeta chileno Pablo Neruda, el poeta Rafael Alberti.

Lorca nació en Fuentevaqueros (Granada) en 1898, y fue asesinado en la misma Granada por 1936, en los inicios de la Guerra Civil Española. Durante el periodo 1929-30 viaja a Nueva York. En 1932 funda la compañía teatral La Barraca para promover el gusto por el teatro clásico, lo que le dará gran fama.

La personalidad de Lorca lleva implícita cierta dualidad: por un lado, fue un hombre de una vitalidad enorme y lleno de simpatía; por otro, exponía un profundo malestar, un sentimiento de frustración que

casi predice su trágico final. Así, la temática de su producción poética se centrará casi siempre en el destino fatal o la imposibilidad de realización.

El texto poético seleccionado es un poema perteneciente al libro *Poema del Cante Jondo*. El libro *Poema del Cante Jondo* se sitúa entre 1921 y 1924. Obra compacta en sus temas (la “Andalucía del llanto”, del dolor, de la muerte), en ella se ve una expresión del sufrimiento por vivir a través del dolor que transmiten esos cantes “hondos” de su Andalucía. Su estilo demuestra una identificación total con lo popular, junto a una estilización culta en su estructura interna.

4.1 E POEMA “LA GUITARRA”.

El poema “**La guitarra**” trata de una referencia al flamenco, porque el poema forma parte del poemario: *Poema del Cante Jondo*. El *cante jondo*, es una manera de cantar, propia del flamenco, de estilos musicales cuyas letras son expresión de dolor y sufrimiento.

De hecho, el poema “**La guitarra**” es una evocación del instrumento principal de la música flamenca, por el que Andalucía, la región donde nació Lorca, es conocida, **La guitarra** sirve también como símbolo de un grupo de personas, a los gitanos, que se veían marginados por la sociedad en la primera mitad del siglo XX. Así mismo, Lorca utiliza **la guitarra** para celebrar una región y un pueblo que existían en la periferia de la cultura popular española de la época. Veamos el poema.

1. EM / PIE/ ZAEL/ LLAN/ TO
2. DE/ LA/ GUI/ TA/ RRA
3. SE/ ROM/ PEN/ LAS/ CO/ PAS
4. DE/ LA/ MA/ DRU/ GA/ DA

5. EM/ PIEZA/ EL/ LLAN/ TO
6. DE/ LA/ GUI/ TA/ RRA
7. ES/ INÚ/ TIL
8. CA/ LLAR/ LA
9. ES/ IM/ PO/ SI/ BLE
10. CA/ LLAR/ LA
11. LLO/ RA/ MO/ NÓ/ TO/ NA
12. CO/ MO/ LLO/ RAEL/ AGUA
13. CO/ MO/ LLO/ RAEL/ VIEN/ TO
14. SO/ BRE/ LA/ NE/ VA/DA
15. ES/ IM/ PO/ SI/ BLE
16. CA/ LLAR/ LA
17. LLO/ RA/ POR/ CO/ SAS
18. LE/ JA/ NAS
19. ARE/ NA/ DEL/ SUR/ CA/ LIEN/ TE
20. QUE/ PI/ DE/ CA/ ME/ LIAS/ BLAN/ CAS
21. LLO/ RA/ FLE/ CHA/ SIN/ BLAN/ CO
22. LA/ TAR/ DE/ SIN/ MA/ ÑA/ NA
23. YEL/ PRI/ MER/ PÁ/ JA/ RO/ MUER/ TO
24. SO/ BRE/ LA/ RA/ MA
25. ¡OH, / GUI/ TA/ RRA!
26. CO/ RA/ ZÓN/ MA/ LHE/ RI/ DO
27. POR/ CIN/ COES/ PA/ DAS

Tras la lectura, haremos un análisis del poema considerando primero los elementos formales, las imágenes y la musicalidad que evoca “La guitarra”. De pronto, el poema no tiene una estructura muy rígida, pero, si prestamos atención veremos que se adhiere a una rima asonante en los versos pares 2, 4, 6, 8, 10, etc. La única excepción a este patrón, son los versos 24 y 25 cuando hay dos rimas, consecutivas. Veamos unos ejemplos y, recordemos que la rima asonante es con las vocales y no las consonantes de las últimas dos sílabas de la palabra, son

las mismas, entonces, tenemos: **guitarra/ madrugada/ guitarra/ callar/ callar/ el agua/ nevada callar/ las/ lejanas/ blancas/ mañana/ rama/ guitarras/ espadas.**

En términos de la métrica no hay un patrón muy claro, pero Lorca parece tratar de hacer que los versos tengan uniformidad entre pares de dos versos, por ejemplo; **“se rompen las copas/ de la madrugada”**, ambos versos tienen seis sílabas y, también; **“llora monótona /como llora el agua/ como llora el viento/ sobre la nevada.”** Estos también tienen seis sílabas, estos están bien marcados comenzando con **“llora el agua”**, combinando las sílabas. Otra vez, repitamos lo que hicimos arriba, quedaría así: **“llora el agua/ como llora/ el viento”** y continua **“Arena del sur caliente/ que pide camelias blancas/ llora flecha/ sin blanco/ la tarde sin mañana”**. También cómo **“y el primer pájaro muerto”** con ocho sílabas.

Consideremos ahora las imágenes, la imagen predominante es la de: **“la guitarra que llora”**

Que contiene el verso lírico "Yo", que dice: **(si la guitarra llora, yo lloro)**; de hecho, es bastante común describir “la guitarra” con imágenes, sin embargo, es como comparar: **“la guitarra llora/ con el agua/ y el viento”**, es decir, comparar **“la guitarra llora”** con las emociones humanas y el **“viento”**, comparar con la naturaleza.

Es una serie de imágenes conmovedoras, observamos también cómo utiliza la tristeza de **“la guitarra que llora”**, para luego dar una imagen de soledad, algo que suele asociarse a la melancolía **“flecha sin blanco”** y **“La tarde sin mañana.”**

Finalmente, debemos hablar de la musicalidad de un poema que se manifiesta, en cómo los sonidos de las palabras imitan la guitarra en el flamenco principalmente, en el uso de las **/r/** y, también los sonidos **/s/**

y /z/, pero, en España sería /z/. La música flamenca, en **“la guitarra”**, se conoce por la manera en que se **“rasga las cuerdas con fuerza para evocar un sentimiento dramático.”**

Ahora, si recitamos algunos versos pensando en esa **“guitarra”** y, prestando atención a los sonidos de la /r/ fuerte empieza el: **“llanto de la guitarra/ se rompen las copas/ en la madrugada”**, se puede escuchar la vibración de las cuerdas cuando la lengua también vibra para producir este sonido de la **dobles /r/**. Ahora agreguemos el sonido de la /s/ y la /zeta/, estas letras en combinación con la /r/ ayudan a dar un tono más lleno y completo al reproducir el sonido del rasgueo de la guitarra.

Observamos los primeros 10 versos y la frecuencia de estas sibilantes /s/ y /zeta/ **“Empieza el llanto de la guitarra/ Se rompen las copas/ de la madrugada.”**: **“Empieza el llanto de la guitarra/ es inútil callarla/ es imposible callarla”**, esto continúa con palabras como: **cosas/ ajenas / sur / camelias / blancas...**

Dicho esto, podemos apreciar como Lorca se sirve de los elementos sonoros para lograr una *consistencia en la rima y la métrica*, para evocar nuevas imágenes con metáforas comunes y para replicar y celebrar el sonido de la guitarra flamenca, que es tan simbólica de la región Andalucía.

5. POÉTICAS MUSICALES: EN EL AULA DE ESPAÑOL

Dentro de la Generación del 27, Lorca es el ejemplo más claro de superación de la “poesía pura” (tendencia inspirada en Juan Ramón Jiménez que buscaba eliminar todo lo accesorio que no fuera netamente poesía). Su acercamiento al humano no supuso una menor exigencia en lo estético ni pérdida de hondura trágica: pasa del “yo” al “nosotros”,

haciéndose más accesible que otros poetas de su época, e por ello, lo hemos escogido como ejemplo de que es posible trabajar didácticamente con este género literario en clase de español.

De hecho, nuestro objetivo general es fomentar el uso didáctico de la poesía en el aula de E/LE, destacando las habilidades de lectura y comprensión auditiva y sus aspectos culturales, junto con su versatilidad de aplicación, puesto que, el poema es un género literario marcado por la musicalidad, la subjetividad y la escritura en versos, que pueden elaborarse en forma fija o libre, es decir, que siguen o no un patrón y una métrica definida.

Nuestra propuesta didáctica, por lo tanto, busca promover las habilidades de comunicación, interpretación y comprensión del fenómeno poético musical y también, el conocimiento de la poesía del universo literario de Lorca.

Para la selección de este poema, tuvimos en cuenta el hecho de traducir poéticamente los significados relacionados a las condiciones especiales, para que este poema, pudiera ser musicalizado, puesto que este es un poema que alude directamente a la espiritualidad y sentido del misterio del poeta. Es decir, el lirismo de Lorca se expresa en su trascendencia global, lograda en la inseparable armonía entre poesía y música. Lorca es un poeta de puro linaje órfico. Se inspiró en el mundo de la música, más precisamente en la música popular, para titular poemas como Canciones o poema del Cante Jondo, y no por otra razón. Mientras leemos la letra de Lorca, escuchamos un tamborileo sincopado de palmas secas, como rebotes de guitarra y percusión sin tablado, sobre las voces roncadas, elegíacas y gitanas de los moros. El poema es muy rico en imágenes formando un mosaico, cuya dificultad lingüística es un

reto para los estudiantes de nivel inicial, por ello, ayudará a enseñar habilidades lingüísticas de una manera armoniosa y creativa.

Entendemos que este poema despertará un mayor interés en los estudiantes, ayudando a crear una presentación más elaborada y artística de la lengua española y su cultura.

Objetivos cómo: motivar a los estudiantes a través de la exposición del texto poético, que tiene un gran contenido artístico; promover la capacidad de distinguir significados simbólicos, sonoros y lingüísticos; ampliar la gama de vocabulario, utilizado en el texto; despertar el interés por la poesía en español, además de abrir nuevas fronteras del conocimiento; dar a conocer un referente cultural, a través del autor y sus obras, son algunos de los cuales intentaremos alcanzar.

Por ello, el nivel de aplicación será el A2 (básico) y tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para utilizar eficazmente el idioma en situaciones comunes y más específicas que requieren comprensión, producción y procesamiento de textos orales a nivel inicial, conceptuales y lingüísticos, con un repertorio léxico y cultural.

5.1 METODOLOGÍA: EXAMINANDO LA MUSICALIDAD DEL POEMA

La metodología utilizada tendrá un enfoque comunicativo, con énfasis en la musicalidad del poema, que deberá promover el encuentro de los estudiantes con la obra poética de manera lúdica, fomentando el desarrollo de las habilidades orales, auditivas, visuales y escritas de los estudiantes, animándonos a descubrir nuevas formas de aprendizaje que el texto poético posibilita, para el proceso de enseñanza/aprendizaje en E/LE. Veamos las posibles divisiones temáticas o secciones de contenido, para la actividad:

Empieza el llanto de la guitarra. Se rompen las copas de la madrugada. Empieza el llanto 5 de la guitarra. Es inútil callarla. Es imposible callarla.	Llora monótona 10 como llora el agua, Como llora el viento sobre la nevada. Es imposible callarla. 15 Llora por cosas lejanas.	Arena del Sur caliente que pide camelias blancas. Llora flecha sin blanco, 20 la tarde sin mañana, y el primer pájaro muerto sobre la rama. ¡Oh, guitarra! Corazón malherido 25 por cinco espadas.
--	---	--

Primera fase – Lectura.

• **Introducción al tema del texto a través del sugerente sonido de la guitarra.**

(versos 1 a 9)

Se retará a los estudiantes a leer, en voz alta, el poema presentado, si es necesario repetirlo mejor (se deben repartir copias del poema, entre los estudiantes), esta lectura se puede hacer de forma voluntaria o aleatoria; se discutirá la principal característica de este texto. El objetivo de esta actividad es hacerles percibir, de forma lúdica, la musicalidad de los versos con las repeticiones de vocales asonantes, consonantes y fonemas.

Se animará a los alumnos a reflexionar sobre los efectos de estos sonidos y repeticiones en la lectura del texto poético y, principalmente, en su comprensión. El propósito inicial de esta actividad es hacer que los estudiantes observen y sientan este efecto musical desencadenado, en el momento de la lectura.

Segunda fase – Explorando la musicalidad del poema

• El sonido que aporta el poeta en las diversas sensaciones.

Los estudiantes deben registrar rápidamente, en el cuaderno, puede ser en forma de dibujo, nube de palabras, frases, etc. Cómo representaría el movimiento del sonido de la guitarra, lo que le viene a la memoria (en forma libre); de tal forma que representan las diversas sensaciones, sentimientos y emociones, que el poeta quiso transmitir. Les será pedido que creen un dibujo que represente el sonido de la guitarra, basándose en su imaginación o referencias que tengan.

Después de esta actividad, se discutirán colectivamente, **las principales características del sonido de una guitarra**; se les preguntará cuáles fueron las primeras referencias que rescataron en el momento de la actividad. Es probable que los estudiantes traigan información como: ¿es un sonido delgado, alto, corto, largo, vibrante, etc.? A partir de lo que aporten los alumnos, se les pedirá que reflexionen sobre *el movimiento demostrado*, centrándose en los detalles del sonido, como la intensidad, la duración y el tono.

También se enfatizará la musicalidad formada a partir de la repetición de los sonidos producidos por las vocales asonantes, consonantes y fonemas que predominan a lo largo del poema. Se preguntará a los alumnos si notaron alguna diferencia, y si sintieron la repetición de algún elemento sonoro en el texto, en este caso, si hay rimas.

Una estrategia interesante para que comprendan mejor estas características es pedirles que comparen sus dibujos con los de sus compañeros. La composición del poema debe estar relacionada con la actividad de dibujo, se animará a los estudiantes a observar si existe alguna similitud entre las características que enumeraron.

El propósito de esta actividad, es hacer que los estudiantes observen, visualicen y sientan el efecto de la existencia melódica y rimada, a través de los versos del poema;

Se podrá comentar la estética del poema y se mostrará cómo representa el formato del poema, así como el movimiento del verso melódico y su rima.

Tercera fase – Auditiva

• *Revelación de una nueva forma de ver y/o sentir el poema, a través de la música.*

Los alumnos deberán escuchar el poema musicalizado de Vicente Feliú (compositor, guitarrista y cantante cubano). Podemos encontrar en YouTube en una hermosa versión⁴.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos, a través de la escucha, sean capaces de sentir y comprender la articulación del poema cantado.

Cuarta fase - Explorando la creatividad

• *En este poema, el sonido de “la guitarra” trae diferentes sensaciones, siempre dolorosas.*

Hablará con los alumnos sobre el poema e intente averiguar de ellos, qué quería transmitir el autor en relación con los sentimientos. Pregúnteles qué pensaron del poema. ¿Te gustó? ¿Qué sensación tenían?

⁴ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=G2MW7pFnQUU>

¿Qué te llamó más la atención? A partir de esta discusión, organizar a los estudiantes en grupos, cada equipo debe:

- Los estudiantes deben recitar el poema con diferentes entonaciones (inflexiones de voz tales como: triste, feliz, indignado, intenso, suave, enojado, etc.)
- Propóngales qué grupos les gustaría “musicalizar” el poema de otra manera, creando su propia versión.
- Otra propuesta, es que los alumnos reescriban una adaptación del poema (versos 18 al 26), dándole una nueva versión o creando su propio poema, con sus impresiones personales de sentimientos, emociones y sensaciones.

Nota: Pregúntales qué piensan de las propuestas y es posible que se te ocurran más ideas. Cada grupo debe preparar una presentación.

El propósito de estas actividades es que los estudiantes puedan expresar sus impresiones personales sobre el poema, de manera que también les permita expresar sus sentimientos, emociones y sensaciones, que están presentes a través de la musicalidad y las imágenes presentadas en este contexto, poético musical.

Los alumnos también podrán utilizar aplicaciones móviles con dibujos, imágenes, sonidos y/o herramientas complementarias, como las TIC. Sería muy interesante el uso de las TIC, por la visibilidad y creatividad del trabajo.

5.2 EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación de esta propuesta didáctica se basarán únicamente en la forma de aceptación y participación de los estudiantes frente al material y el contexto didáctico que se les presenta y las actividades realizadas.

El docente podrá medir el desempeño e involucramiento de los alumnos en el aula de E/LE, a través de un diagnóstico inicial de observación de la participación de los alumnos en la clase, así como, mediante el uso de cuestionarios que se puedan elaborar, para puntuar a los estudiantes en cada una de las fases: tanto como muy bien logrado; satisfactoria o no. Este cuestionario de evaluación, debe ser para uso personal del docente, pudiendo ser elaborado de acuerdo a las necesidades específicas de su grupo de clase, en cada etapa.

En las actividades lúdicas, también sería interesante que el docente registrará en un cuaderno, la participación de cada alumno y su desempeño personal, en los ejercicios realizados por los alumnos y los resultados de las tareas asignadas, para una evaluación más detallada. Así, el docente analizará si los alumnos fueron capaces de ampliar su repertorio lingüístico, en las diversas estructuras que utilizaron.

Existen una variedad de métodos de evaluación y autoevaluación, que ayudan al docente a medir el involucramiento y desempeño de los estudiantes, en relación a la propuesta didáctica, la elección de estos métodos de evaluación es muy importante, para garantizar mejoras en las áreas que integran el proceso de enseñanza y permite a los estudiantes y docentes aprovechar al máximo la aplicación de las propuestas impartidas en el aula de E/LE.

CONSIDERACIONES FINALES

Al analizar el uso de los textos literarios como herramienta para la enseñanza de la L2, más específicamente, en la enseñanza y aprendizaje de la lengua española, nos percatamos que son fuentes de conocimiento y brindan una visión estética, donde se puede jugar con el lenguaje, al

mismo tiempo, en que puede haber una apreciación de determinadas circunstancias verbales, proporcionando un incremento significativo en el conocimiento de la lengua y su vocabulario, así como, de la cultura que la rodea.

Desde esta perspectiva, dentro de la realidad de la enseñanza, es posible pensar que el profesor de lengua española puede utilizar numerosos recursos didácticos con estos textos literarios. Para ser utilizado como apoyo en el aula, de forma dinámica y atractiva para los alumnos. Podemos reflexionar, entonces, sobre la importancia de todas estas expresiones artísticas, que los textos poéticos pueden brindar. Utilizando el género lírico, podemos explorar una musicalidad poética.

Octavio Paz (1982), “Los poemas de palabras o de colores o de sonidos, no están desprovistos de sentido”. Recordamos, en este discurso del autor, que si bien el poema parte de la palabra, estas pueden tener diferentes significados, y su lenguaje tiene una intencionalidad de múltiples sentidos y significados.

Estos sentidos y significados, que fácilmente se perciben y se encuentran en los poemas de Federico García Lorca, las intenciones, interpretaciones y poder evocador de la poética musical, están presentes en cada palabra, color y sonido, revelados y transformados con naturalidad, por este genial poeta. Sobre todo, muchos de sus poemas fueron musicalizados, como los libros “Canciones y Romancero Gitano”, como ya indican sus nombres. La musicalidad tradicional de sus obras, combinada con su profundo e intenso lirismo, la convierten en una fuente de sugerencias para el uso didáctico en el aula de E/LE.

Si bien, lo presentado en este artículo, es solo una parte de lo que se puede hacer, cuando alineamos el uso de la poesía, la música y las múltiples formas de uso didáctico, el texto poético. Así, esperamos

contribuir al enriquecimiento del debate pedagógico en torno al uso de formas innovadoras de enseñar y aprender en L2.

REFERENCIAS

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.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis.** Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COMPAGNON, Antoine. ¿Literatura para qué? Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 57 p.

LORCA, Federico García. **Poema del Cante Jondo.** ED. 1997.

MENDOZA FILLOLA, A. **La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras.** In: GUILLÉN, C. Lenguas para abrir camino. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 2002, p.113-166.

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

PASTOR, Marta Sanz. **Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto.** Universidad Antonio de Nebrija. del Instituto Cervantes de Múnich. 2005.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira.** Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Trad. de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Escritura e nomadismo.** Trad. de Jerusa Pires Ferreira e Sônia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

6

LITERATURA E METODOLOGIAS ATIVAS NO GOOGLE SALA DE AULA: INVERTENDO AS AULAS COM FERRAMENTAS PARA POTENCIALIZAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE

Fernando Souza

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do uso do texto literário nas aulas de espanhol como Língua Estrangeira (ELE, de agora em diante), associado ao uso de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, como potencializador das habilidades linguísticas dos alunos e ponte para a cultura impregnada no texto literário. Como referencial teórico do uso do texto literário, utilizaremos alguns trabalhos de Mendoza Fillola (2002), Begoña Sáez (2013), Dolores Albadejo (2007), Antonio Candido (2011), entre outros, para oferecer um breve resumo retrospectivo da presença e uso da literatura no ensino de ELE, bem como expor os motivos pelos quais defendemos a utilização de textos literários nas aulas de ELE. Para referenciar o uso das metodologias ativas, utilizaremos os trabalhos de Lilian Bacich (2015) e José Morán (2015), que defendem o uso de ferramentas e metodologias que favoreçam a participação e a autonomia dos alunos. Na parte final deste artigo apresentamos um exemplo prático do uso do texto literário dentro da metodologia da sala de aula invertida, onde o aluno acessa antecipadamente alguns conteúdos para, posteriormente, executar as

tarefas orientadas pelo professor. Será apresentada uma atividade a partir de alguns fragmentos literários.

1. O QUE É LITERATURA?

Segundo a Real Academia Espanhola (2021), a literatura é:

1. Arte da expressão verbal.
2. Conjunto das produções literárias de uma nação, de uma época ou de um gênero.
3. Conjunto das obras que versam sobre uma determinada matéria.
4. Conjunto de conhecimentos sobre literatura.
5. Tratado em que se expõem conhecimentos sobre literatura.

Em um sentido mais restrito (já que as primeiras obras literárias foram compostas para serem cantadas e/ou recitadas), é a escrita que tem mérito artístico e que privilegia a literariedade, em oposição à linguagem comum, de menor intenção estética e mais prática. O termo literatura designa também o conjunto de produções literárias de uma língua, de uma nação, de uma época, ou mesmo de um gênero, e o conjunto de obras de que tratam de uma arte ou ciência. O conceito de literatura mudou ao longo do tempo porque é parcialmente subjetivo; em seu sentido genérico, é o conjunto de qualquer produção escrita ou oral de uma nação, época ou gênero e, em seu sentido restritivo, é considerado de valor estético ou intelectual. Sáez (2013) argumenta que a Literatura é “*variedad de la lengua literal*” que tem a vontade de permanência, ao contrário de uma linguagem não duradoura.

1.1 O TEXTO LITERÁRIO NA AULA DE ELE

A literatura tem sido usada ao longo da história em diferentes correntes metodológicas e educacionais nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Inicialmente, os chamados métodos clássicos faziam uso apenas dos autores mais relevantes como Cervantes, Lorca, Cortázar, Quevedo, Gabriel Garcia Marquez etc. Esses textos serviam de modelo de linguagem e cultura. A aprendizagem era baseada na tradução, memorização ou imitação do modelo apresentado. Ao estudar exclusivamente autores clássicos, as possibilidades do aluno em sua aprendizagem da literatura e da cultura da língua-alvo ficavam mais limitadas. Albadejo (2007) afirma que “nos anos 1950 o modelo gramatical predominante fazia um uso extensivo da literatura, até se tornar o centro de sua proposta de ensino, baseada na tradução, memorização de regras e imitações de amostras 'elevadas' da língua.”. Fillola (2002), de forma semelhante, menciona que os textos literários foram o centro de uma metodologia focada na tradução e no estudo das estruturas gramaticais, que este método não foi muito motivador e não correspondeu aos interesses ou expectativas dos alunos, e acrescenta que é possivelmente por estes motivos que houve uma certa reação de rejeição dessa orientação. O texto literário era associado a um tipo de linguagem complexa, muito distante da linguagem usada nas interações cotidianas. Em contrapartida, continua Mendoza Fillola (2002), podemos considerar o discurso literário como um continuum que vai do discurso cotidiano ao literário sem a necessidade de uma pausa, uma vez que ambos se baseiam no mesmo material e nos mesmos princípios que regem a linguagem. Ao que poderíamos acrescentar que o discurso literário abriga todas as possibilidades de discurso.

Nos anos 1960 desenvolveu-se um novo tipo de abordagem denominada estrutural, que valorizava a linguagem oral e o estudo das estruturas gramaticais, assim, a linguagem literária foi sendo tirada da sala de aula. Nesse período a literatura era utilizada somente como complemento cultural e sempre em níveis intermediários ou mais avançados. Os argumentos mais comumente citados para a rejeição ao texto literário eram a artificialidade e o distanciamento da linguagem de uso, o que provoca uma certa atitude negativa em relação às produções literárias na sala de aula, por serem considerados pouco comunicativos, o que, para alguns professores, provoca abordagens muito tradicionais.

Com a chegada dos anos 1980 veio uma rejeição total a tudo o que não "tivesse uma finalidade prática", dessa forma, a linguagem literária era vista como algo distante das expressões utilizadas na comunicação do dia a dia. Durante a década de 1990, o uso da literatura nas aulas de ELE foi reavaliado para fins didáticos. No entanto, os manuais publicados nestes anos relegavam a literatura a um apêndice independente ao final de cada unidade didática e, em alguns casos, no final do manual.

1.2 O POTENCIAL DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ELE

Os textos literários não são apenas úteis no desenvolvimento de habilidades de leitura, mas podem ser usados para trabalho oral ou escrito e motivar os alunos a serem mais criativos e aventureiros, à medida que começam a apreciar a riqueza e a variedade da linguagem que estão usando. A literatura reflete em grande parte a cultura representada, a forma única que cada autor vê e interpreta o mundo que

o cerca. Assim, quando trabalhamos com a literatura estamos entrando no universo do autor e de sua cultura. Para Sáez (2013) *“la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país”*. Segundo Mendoza Fillola (2002, p. 142), “O texto literário apresenta dados de valor cultural, pragmático e sociolinguístico”. Os conteúdos literários e linguísticos estão interligados, e isso torna a atividade didática com o texto literário muito benéfica e enriquecedora para os estudantes de ELE.

A literatura tem o poder de envolver o aluno na cultura do país e da língua que está estudando, feito que, segundo Mendoza Fillola (2002, p. 142), “contribui com o desenvolvimento intercultural do aluno e melhora sua competência comunicativa”. Além das inúmeras possibilidades didáticas do texto literário nas aulas de ELE, o professor pode tornar essa atividade ainda mais atrativa aos alunos, usando as ferramentas tecnológicas como aliada para aproximar o texto literário da realidade do aluno.

1.3 A ESCOLHA DO TEXTO LITERÁRIO PARA AULA DE ELE

Acreditamos que um texto literário escolhido de forma planejada, considerando as variáveis que podem interferir no desempenho dos alunos, como as diferenças culturais, o vocabulário, a faixa etária, o nível de compreensão, produção e interação oral e escrita dos alunos e os objetivos planejados para a atividade, podem favorecer e possibilitar o aprendizado ativo da língua, principalmente se trabalhado de forma criativa.

[...] Ler material desinteressante ou cheio de palavras desconhecidas só vai produzir frustração e falta de vontade de querer continuar lendo. Portanto, é importante encontrar material que se queira ler - que seja relevante para o propósito da leitura - e isso não é muito difícil. Talvez exija o uso de material simplificado, assim como de textos autênticos que tenham sido modificados para facilitar a leitura por não nativos com um vocabulário limitado." (FILLOLA, 2002 apud COHEN, A. D. 1990, tradução nossa).

Uma das vantagens que a literatura nos oferece é a grande variedade de gêneros com os quais podemos trabalhar: poesia, romance, teatro, contos etc. Todos os gêneros literários têm um lugar na sala de aula de ELE, pois possuem características específicas que podemos selecionar e adaptar perfeitamente aos objetivos propostos. Portanto, o professor de espanhol tem uma gama muito ampla de textos para selecionar o que melhor atenda às suas necessidades.

Ao fazer uma seleção adequada de textos literários, é importante considerar o nível dos aprendizes. Quaisquer que sejam os critérios adotados, os textos não devem ultrapassar a linha de competência dos alunos, tanto no conteúdo quanto no conhecimento linguístico, ou seja, o grau de conhecimento dos alunos de espanhol e sua cultura. Albadalejo (2007, p. 39, tradução nossa) mostra que “o leque de possibilidades de escolha de um texto apropriado ao nível dos alunos é tão abundante que dificilmente o professor se encontrará na situação de não encontrar um texto com um vocabulário apropriado para a aula dele”.

O critério de seleção deve variar não apenas por conta das necessidades dos alunos, mas também pelos objetivos que se queira alcançar. Assim os fragmentos utilizados nessa proposta, em especial o conto e a poesia, por sua brevidade e características, são perfeitos para trabalhar a imaginação e a criatividade do aluno, além de favorecer o

trabalho colaborativo, tornando a aula mais dinâmica. O conto e a poesia usados na aula de ELE podem ser considerados elementos a mais para o êxito da aprendizagem, juntamente com outros como o vídeo, o áudio, a música etc. Esses elementos, utilizados no ensino de ELE isoladamente ou de forma combinada, podem potencializar no aluno as destrezas de ler, escrever, falar e escutar. Por isso é importante estar atento para selecionar temas que despertem o interesse na faixa etária dos alunos, ao contexto da sala de aula, observando as experiências de leitura e o conhecimento prévio para, desta forma, oferecer discussões mais complexas e que possibilitem um trabalho mais aprofundado.

2. AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E AS METODOLOGIAS ATIVAS NA AULA DE ELE

A Internet tornou-se uma ferramenta inestimável e uma fonte inesgotável de ideias para a criação de novos materiais didáticos. Nela é possível encontrar amostras de praticamente todos os gêneros de texto. Da mesma forma, você pode selecionar materiais para as mais diversas finalidades. Com a quantidade e diversidade de tecnologias que podem ser usadas com finalidades didáticas, tornou-se imprescindível que o professor tenha uma base de conhecimentos tecnológicos e pedagógicos que permita que ele avalie os impactos de uma determinada ferramenta tecnológica no ato de ensinar e de aprender. Ele precisa pesar os prós e os contras e selecionar o que melhor responde aos questionamentos propostos na avaliação desses recursos. Dessa forma, como afirma Moran (2007), “o currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado”. As atividades devem incentivar autonomia e o trabalho em equipe. Para os autores Bacich, Neto e Trevisani (2015), “crianças e jovens estão cada vez mais

conectados às tecnologias digitais,” ela entende que “A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações[...]” (BACICH, NETO; TREVISANI, 2015).

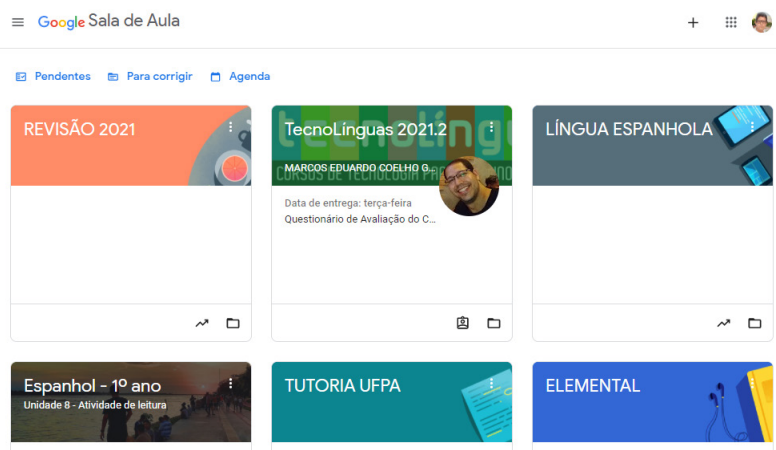
2.2 A SALA DE AULA INVERTIDA E O GOOGLE SALA DE AULA

Dentre os modelos híbridos de educação, a sala de aula invertida é uma das mais conhecidas e utilizadas. A sala de aula invertida recebe este nome por inverter a lógica das etapas que normalmente ocorrem em uma sala de aula presencial no modelo tradicional. Dessa forma, os alunos terão acesso antecipado ao conteúdo, dentro do ambiente virtual do Google Sala de Aula, e se encontrarão de forma presencial ou em aulas síncronas para realizarem práticas e projetos orientados pelo professor sobre os temas já estudados. Falando sobre a sala de aula invertida, Moran observa que “um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas” (MORÁN, 2015).

Essa metodologia parece uma das melhores alternativas para quando os alunos estão desmotivados com as atividades realizadas nas aulas tradicionais, na qual o tempo da aula é tomado, quase que totalmente, para passar o conteúdo, deixando pouco tempo para as atividades criativas por parte dos alunos. O tempo para as atividades criativas talvez seja o maior ganho nesse tipo de metodologia. Esse tempo pode ser utilizado em atividades práticas mais interessantes, do tipo em que se aprende fazendo, com o uso de jogos e desafios, entre

outras atividades que se encaixem com os objetivos de aprendizagem. Para Bacich, a sala de aula invertida pode ser aprimorada a partir de práticas que se envolvam “[...] a descoberta, a experimentação, como proposta inicial para os alunos, ou seja, oferecer possibilidades de interação com o fenômeno antes do estudo da teoria” (MORAN; BACICH, 2015).

Nesse contexto, o Google Sala de Aula (Figura 1), plataforma de ensino e aprendizagem oferecida pelo Google, é uma ferramenta versátil, segura e fácil de usar que permite ao professor organizar as turmas, direcionar os trabalhos, medir e enriquecer a experiência de aprendizagem com a possibilidade do uso combinado de diversas ferramentas disponíveis na web e dentro da própria plataforma. O professor pode acompanhar o desenvolvimento das atividades e, se necessário, fazer comentários no mural da turma ou de forma individual antes de atribuir notas nas produções realizadas. Além disso, os alunos recebem uma mensagem no e-mail cadastrado, sempre que uma nova atividade é inserida. Essas características fazem com que essa plataforma seja perfeita para a realização das atividades da sala de aula invertida.

Figura 1 - Tela inicial do Google Sala de Aula logado na conta do autor

Fonte: elaborado pelo autor (2021)

3. INFORMAÇÃO E PLANEJAMENTO: AJUSTANDO A PROPOSTA AO NÍVEL DO PÚBLICO-ALVO

Neste artigo, tentamos fazer uma abordagem para uma série de estratégias práticas para um tratamento criativo e ativo do texto literário na aula de ELE. O trabalho proposto foi planejado de modo que possa ser desenvolvido continuamente no ambiente virtual e em aulas, que podem ser presenciais ou através de vídeo chamadas. Por isso, não adotamos um método fixo, ou uma proposta com uma sequência padrão a ser seguida.

Percebemos, a partir dos estudos teóricos já mencionados, a necessidade de aproximar o texto literário (geralmente desconhecido do aluno) de seu universo, por meio de algo em comum entre eles. Os limites impostos pela extensão deste trabalho nos levaram a usar exemplos um único autor, Mario Benedetti (1989). Procuramos equilibrar a ênfase entre as competências linguísticas e valorizar o desempenho comunicativo, possibilitando que o aluno seja capaz de agir

adequadamente em diferentes situações de comunicação, ao mesmo tempo em que pode descobrir grandes autores da língua espanhola.

O conto, por sua brevidade ou extensão limitada, é geralmente o gênero mais provável de ser usado na aula de ELE. Essas amostras de textos literários são capazes de abrir um leque de experiências para quem lê (e escreve). Entendendo como "textos literários" ou "materiais literários", ou ainda, fragmentos de obras literárias podem ser usados nas aulas de espanhol com uma finalidade didática para o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, temos que estar cientes de que nem todos os textos são válidos. Mesmo delimitando os gêneros literários que vamos utilizar, precisamos escolher corretamente essas "amostras" que serão utilizadas. Os textos devem ser acessíveis. Com isso queremos dizer que a dificuldade linguística do poema ou conto escolhidos não deve estar muito acima do nível de competência de leitura dos alunos.

4. PROPOSTA DIDÁTICA

As atividades propostas envolvem as competências da oralidade, leitura e escrita de forma global, em uma relação de interdependência, tornando o trabalho com textos significativo, rico e dinâmico. Essas propostas não podem ser consideradas receitas prontas, mas o resultado da análise das informações obtidas na etapa de planejamento e da experiência do professor em sala de aula, levando em conta as experiências que tiveram bons resultados, mas com a possibilidade de fazer os ajustes que forem necessários. O objetivo principal da atividade é desenvolver a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, ou seja, eles devem ser capazes de compreender e produzir mensagens

orais e escritas com propriedade, autonomia e criatividade, utilizando-as para comunicar e organizar as suas ideias. Esperamos também que o aluno consiga compreender os textos orais apresentados, ler os textos selecionados com pronúncia e entonação adequadas, interpretar e responder corretamente as questões relacionadas aos textos.

O trabalho proposto foi planejado de modo que possa ser desenvolvido continuamente no ambiente virtual e em aulas que podem ser presenciais ou na forma de vídeo conferência, por isso, não adotamos um método fixo, ou uma proposta com uma sequência padrão a ser seguida. Percebemos, a partir dos estudos teóricos já mencionados, a necessidade de aproximar o texto literário (geralmente desconhecido do aluno) de seu universo, por meio de algo em comum entre eles. Para isso recomendamos dividir as atividades em etapas de preparação, execução e avaliação (Figura 2).

Figura 2 – Divisão das etapas no Google Sala de Aula proposta pelo autor

 Missão 01 - Diálogo entre Raimundo e Leo LÍNGUA ESPANHOLA • Atividade postada: 18 de nov.	 0 Entregue	PREPARAÇÃO	Atividade de pré-leitura
 Missão 02: Pesquisa de vocabulário LÍNGUA ESPANHOLA • Atividade postada: 18 de ago.	 0 Entregue		
 Missão 03 - Escucha y escribe LÍNGUA ESPANHOLA • Atividade postada: 18 de ago.	 0 Entregue	EXECUÇÃO	Atividade de leitura
 Missão 04 - Lectura Compartida LÍNGUA ESPANHOLA • Atividade postada: 18 de ago.	 0 Entregue		
 Missão Final - LÍNGUA ESPANHOLA • Atividade postada: 18 de ago.	 0 Entregue	AVALIAÇÃO	Atividade de pós-leitura

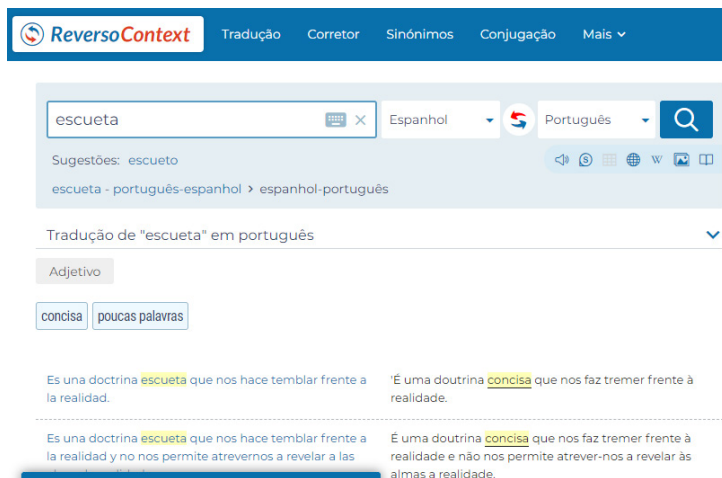
Fonte: elaborado pelo autor (2021)

4.1 ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

Nesta etapa os alunos são divididos em grupos de 3 a 5 membros, para pesquisar a Biografia de Mario Benedetti na Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Depois disso, são orientados a compartilhar os resultados com a turma e seguir as seguintes etapas:

- Acessar os conteúdos da Sala de Aula Invertida criada para a atividade no ambiente virtual.
- Pesquisar o significado de uma lista de palavras que vão aparecer no texto completo, utilizando o aplicativo Reverso Context (Figura 3).

Figura 3 – Pesquisa da palavra “escueta” feita pelo autor no site Reverso Context



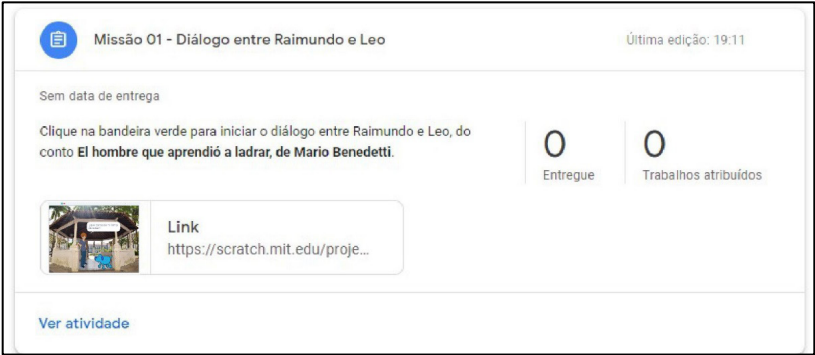
Fonte: elaborado pelo autor (2021)

4.2 ATIVIDADE DE LEITURA

Nesta etapa os alunos são apresentados aos personagens Raimundo e Leo, do conto *El hombre que aprendió a ladrar*, de Mario Benedetti (1989). Depois disso, são orientados a seguir as seguintes etapas:

- Acessar o arquivo *diálogo entre Raimundo e Leo*, do conto de Mario Benedetti. Depois de assistir o diálogo, os alunos são incentivados a falar sobre a situação mostrada. Cada grupo deve responder dez questões relacionadas a essa atividade (Figura 4).

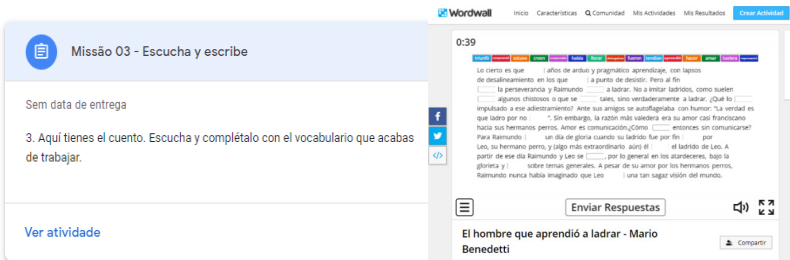
Figura 4- Atividade criada pelo autor, com a ferramenta Scracht



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

- Ouvir o áudio do conto, *El hombre que aprendió a ladrar*, de Mario Benedetti e em seguida realizar a atividade de preencher as lacunas com as palavras destacadas, que foram pesquisadas na atividade de pré-leitura (Figura 5).

Figura 5 –Atividade criada pelo autor, com as ferramentas Audacity e Wordwall



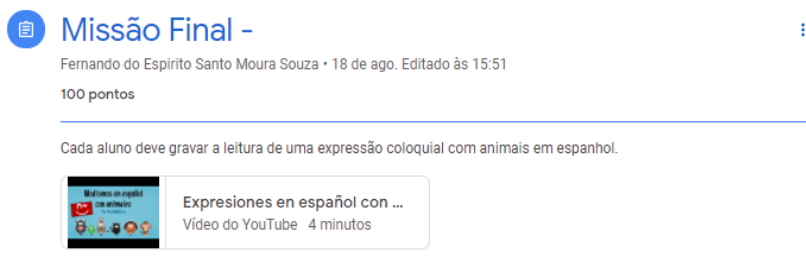
Fonte: elaborado pelo autor (2021)

- Realizar a tarefa de interpretação do texto, respondendo as questões propostas.

4.3 ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA

Os alunos devem realizar um exercício gramatical e de compreensão do texto e, na aula síncrona, a leitura compartilhada de fragmentos de textos do autor. Esses fragmentos vão estar no material de leitura complementar, selecionado previamente pelo professor e compartilhado com os alunos nesta etapa da atividade. Como última tarefa, os alunos devem acessar a atividade denominada *Missão Final* (Figura 6). Nela, vão assistir a um vídeo do Youtube chamado *Expresiones en español con animales*.

Figura 6 – Atividade denominada *Missão Final*, na ferramenta Audacity



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Depois de assistir o vídeo, e seguindo o modelo apresentado, devem:

- Pesquisar e escolher outra frase com animais;
- Gravar em vídeo (ou apenas em áudio) a frase, o significado e um exemplo de uso desta;
- Compartilhar a gravação com os demais alunos;
- Escolher entre os trabalhos os três que mais gostou.

4.5 RESULTADOS ESPERADOS

Com as atividades apresentadas neste projeto, espera-se que os alunos ampliem sua noção de leitura para além da mera decodificação, buscando os efeitos de sentidos dos textos, observando a linguagem que os escritores usam e a intencionalidade existente nos textos, para que possam desfrutar o máximo da leitura. Espera-se também que o formato gamificado desta proposta, aproxime o aluno e sua realidade da literatura e crie um maior engajamento dos alunos na realização das tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variedade de ferramentas e abordagens que apresentamos não são mais do que "propostas" de como trabalhar o texto literário de forma lúdica e criativa. Não existe uma receita única. Nem mesmo os textos escolhidos podem ser considerados intocáveis. Cada professor deve avaliar quais textos e atividades são os mais indicados e quais ferramentas despertam o interesse de seus alunos. Isso tudo com base nas informações que possui, nas limitações, interesses e nível de seus alunos, sem esquecer os objetivos didático-pedagógicos e as suas próprias necessidades e objetivos como professor.

REFERÊNCIAS

ALBALADEJO, María Dolores García. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica.** Disponível em: Marco ELE. Revista de didáctica ELE. / ISSN 1885-2211 / núm. 5, 2007, acesso em: set. 2021, p. 1-51.

BACICH, L; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida.** Revista Pátio, n. 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: < <http://www.aprendizagemconectada>.

mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana2.Texto.Educa%C3%A7%C3%A3o Híbrida.MORAN%26BACICH.pdf/39290c53-a374-c220-5ba5-6e6913decc56>. Acesso em: 17 Jul 2022.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENEDETTI, Mario. **El hombre que aprendió a ladrar**. Despistes y franquezas. 1989. Disponível em: <https://archive.org/details/Despistes_Franquezas_Benedetti/page/n9/mode/2up>. Acesso em: 17 Jul 2022.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

GOOGLE LLC. **Google Sala De Aula**. 2014. Disponível em:< <https://classroom.google.com>> Acesso em: 18 Jul 2022.

MENDOZA FILLOLA, A. **La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras**. In: GUILLÉN, C. Lenguas para abrir camino. Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. p.113-166, Madrid, 2002.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II]. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. 13º Ed. Papirus, Campinas, SP. 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus, Campinas, SP. 2007. Disponível em: < <https://doceru.com/doc/n0sex55x>> Acesso em: 19 Jul 2022.

PACHECO, Juan Manuel Fernández. **Real Academia Espanhola**. 2021. Disponível em:< <https://dle.rae.es/literatura>>. Acesso em: 17 Jul 2022.

RESNICK, Mitchel. Media Lab. **Scratch**. 2007. Versão3.0 (2 de janeiro de 2018). Disponível em: <<https://scratch.mit.edu>. > Acesso em: 18 Jul 2022.

SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña. **La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China.** In: Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español. Ministerio de Educación de España, 2013.

VISUAL EDUCATION LTD. **Wordwall** (sf). Disponível em: <<https://wordwall.net/es>>
Acesso em: 18 Jul 2022

7

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS, PRÁTICAS E IMAGINAÇÃO: TRABALHANDO COM O TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL

Karla Karolina Azevedo

INTRODUÇÃO

Segundo González (2011), um texto literário (TL) é o que comumente se conhece como literatura, ou seja, são manifestações escritas ou codificadas que tem uma linguagem com finalidade artística e gêneros diferentes como: poema, prosa, teatro, ensaio, entre outros. Com base nessa definição de texto literário, definimos o objetivo deste trabalho.

Objetivamos com esse trabalho demonstrar as diferentes formas que um TL pode ser tratado didaticamente. Por isso, este trabalho visa explorar o desenvolvimento das competências literária, leitora e cultural e as possibilidades de uso de TL em aprendizagem, principalmente de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), auxiliada por outros dois gêneros, como canção e filme. Por conseguinte, percebemos durante o processo de leitura dos textos de González (2011) e Santos (2015), que há muito tempo o TL foi excluído do ensino de língua estrangeira, mesmo nos livros didáticos, tornando nossos propósitos pertinentes para o ensino e aprendizagem de ELE por meio de TL.

Como um dos aportes teóricos, usaremos como norte, as reflexões de González (2011, p.16), que diz: “a través de la clase de idiomas,

nosotros formamos una idea del país”. De fato, há um conhecimento maior sobre um lugar e sua cultura quando se estuda sua língua. É importante salientar, também, que a maioria dos aprendizes de línguas estrangeiras aprendem uma segunda língua em seu próprio país de origem. Nesse sentido, é imprescindível que haja a compreensão de que aprender uma língua estrangeira é fazer uma imersão nos costumes, na cultura e nas especificidades sócio-históricas dessa língua, é conhecer e reconhecer os traços distintivos que há entre a língua meta e materna. Nesse contexto, introduzimos o TL como ferramenta de conhecimento da língua, do costume e da própria literatura de outro país.

Em corroboração com González (2011) e seu pensamento sobre as aulas de idiomas, Santos (2015) faz o processo de desmistificação do gênero literário (GL) no ensino de ELE, iniciando pela questão de que o TL é essencial para ensinar cultura. Para tanto, a autora afirma que para este feito qualquer texto serviria, pois são escritos em um contexto sociocultural. Contudo, isso não significa dizer que os professores não possam se apropriar dos diversos textos literários para ensinar cultura. O que a autora critica é o uso do TL com esse único objetivo, sem proporcionar aos aprendentes um contato mais profícuo com a riqueza que há no TL a ser explorada pelos alunos.

A segunda questão, como aponta Santos (2015), é que, para alguns professores, o TL tem uma linguagem complexa, logo, de difícil compreensão. Esse argumento de alguns professores, citado por Santos (2015), é desconstruído por Mendoza Fillola (2014 apud SANTOS, 2015), que enfatiza que o TL usa linguagem cotidiana igual a outros gêneros. Portanto, é uma justificativa infundada. E, por último, é o professor não considerar o texto literário autêntico, fazendo com que se acredite que não é um produto de comunicação. Devemos, então, procurar soluções

para a didatização deste gênero. Tais soluções estão elencadas em Santos (2015) e, a partir das propostas dessa autora, foram elaboradas duas aulas, descritas mais à frente.

Com base nas informações de Mendonza Fillola (2014 apud SANTOS, 2015), nas quais a solução para o trabalho com o TL é saber escolher e adequá-lo, fomos direcionados a escolher um poema e um conto. Dessa forma, o poema escolhido foi “Paisaje”, de 1957, da equatoriana Ileana Espinel, e o conto “Paso del Norte”, de 1953, do mexicano Juan Rulfo. Como parte do processo de conhecimento e aprendizagem, unimos a cada um dos TL um gênero diferente. Para o poema, escolhemos o filme “Como eu era antes de você” e, para o conto, a canção “Ice el hielo”. Nossas motivações para a escolha serão descritas na seção 2 deste trabalho.

Em consonância com a escolha e a adequação do TL, estão as competências e seu desenvolvimento. Para a elaboração das classes, pautamo-nos, somente, em três competências. Conforme González (2011), as competências são:

2. Desarrollo de la competencia lectora.

Resulta evidente que para trabajar con un texto literario escrito necesitamos activar destrezas de comprensión lectora. Como expone Sonsoles Fernández (1991) leer en una lengua que estamos aprendiendo no es una tarea tan difícil.

3. Desarrollo de la competencia literaria.

El concepto de competencia literaria (literarische Kompetenz) fue formulado por el lingüista alemán Manfred Bierwisch (1965). De modo muy general, puede definirse como la adquisición de hábitos de lectura, con el consecuente desarrollo de la capacidad para disfrutar y comprender de diversos textos literarios, unido al conocimiento de algunas obras literarias y autores representativos.

4. Desarrollo de la competencia cultural.

La actividad de lectura implica la activación de conocimientos previos no sololingüísticos sino también culturales. Efectivamente, en el trabajo con textos literarios se hará efectiva la tesis que sostiene que “la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura” (GONZÁLEZ, 2011, p. 20-30)

As competências descritas acima são habilidades que podem ser despertadas a partir do TL, assim como em outros gêneros. Todavia, por tratar-se de contexto literário, as competências correlacionam-se ao estilo do texto. O que nos faz observar que o trabalho com TL em classes de ELE deve ser esquematizado de forma que o aluno possa desenvolver as competências pretendidas e o texto não seja usado como pretexto para o ensino de gramática ou de cultura. Desta maneira, o TL deve ser analisado em sua pluralidade, e após se trabalhará outros aspectos como: leitura e cultura.

Os textos escolhidos farão parte de um processo de aprendizagem de ELE com base nas competências leitora, literária e cultural, pois com base em Santos (2015), o contato tem que ser organizado, a fim de que o TL não seja subutilizado. Por isso, neste primeiro momento trabalharemos apenas essas três competências. A seguir, apresentamos a proposta didática e os textos que farão parte do processo de ensino e aprendizagem do espanhol.

1. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

A modo de exemplo, trazemos uma proposta didática, pensada para o Nível C1, em que os alunos sejam maiores de 18 anos, por ser um público que já tem uma proximidade com a língua, assim o

desenvolvimento das competências leitora, cultural, literária serão mais bem trabalhadas. Os textos são contemporâneos, no entanto, fazem parte do século passado e têm profundas relações com o contexto cultural e contexto literário de seus respectivos países, Equador e México. Por essas razões, as obras foram escolhidas para a didatização do TL em uma classe de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). As produções são de fácil compreensão, o que nos auxilia a alcançar o objetivo de trabalhar a didatização do TL.

Os textos: *Paisaje* e *Paso del Norte*, foram escolhidos, ainda, por terem uma linguagem mais contemporânea, característica fundamental para a internalização da competência leitora. Ademais, são obras que apresentam diferentes aspectos literários como eu lírico, contexto histórico e estilo de escrita, alguns atributos pertinentes à competência literária. Une-se às duas motivações anteriores a expressão cultural equatoriana, com seu contexto histórico e a literatura mexicana em seus aspectos sociais, o que, claramente, será alicerce para a construção da competência cultural.

Além dessas obras, escolhemos a canção “Ice el hielo” e o filme “Como eu era antes de você”. A canção será o contraponto do texto de Juan Rulfo, “Paso del Norte”, porque apresenta a explosão itinerante e migratória de um povo que está em miséria e vê a salvação na migração. O filme será o contraponto do poema de Espinel, *Paisaje*, pois, assim como o eu lírico, a personagem principal do filme passa por um momento sofredor, a diferença é o contexto histórico. Os textos não literários fazem parte da metodologia de desenvolvimento da competência literária, pois González (2011, p. 21, tradução nossa) afirma, que “os discentes de estar familiarizados com qualquer tipo de texto”.

Em suma, os textos pertencem a dois gêneros diferentes, que necessitam análise e abordagem específicas. São dois textos de autores latino-americanos escritos na mesma década, porém com visão totalmente diferente, pois se trata de um poema e um conto, tais prediados são pertinentes para que os objetivos sejam alcançados.

2. POEMA “PAISAJE” DE ILEANA ESPINEL

Paisaje

“Afuera

Un carnicero espía de rodillas

La mueca azul del diablo.

El vientre es un tranvía de puñales.

La calle: un sombrío y anarquista

Puente de lágrimas.

Adentro,

La tos ferina

Y yo que clamo”

Ileana Espinel.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A autora Ileana Cedeño Espinel nasceu em Guayaquil em 31 de outubro de 1933, filha de Jorge Espinel Barreiro, farmacêutico e da professora Bertha Cedeño Chica. Foi escritora, jornalista e poetisa muito importante em sua cidade. Seu pseudônimo era Ileana Espinel.

Benjamin(2017) descreve Ileana Espinel Cedeño como uma escritora que cresceu em meio ao final do modernismo e início do meio contemporâneo, período entre guerras. Em meio à comoção popular da

Copa de 1957, na qual, o Equador participaria pela primeira vez, com estilo pós-moderno e homoerótico, a poetisa publicou seu poema “Pasaje” no livro: “De piezas líricas”. Ileana vivia o início de uma batalha crucial, uma enfermidade a acometera e as produções dessa antologia giraram em torno de sua dor e tratamento.

Nesta época houve a ascensão das ditaduras na América Latina, fortalecimento da esquerda e transtornos políticos, no Equador, na América e no mundo. O contexto histórico vivido na época é relatado no poema da autora por meio dos versos: “La calle: un sombrío y anarquista Puente de lágrimas”, nos quais a autora sinaliza que tanto pode ser o sufrágio ditatorial como a decepção nacional, pelo evento cultural da Copa. Não indiferente aos conflitos civis no sul da América, no norte continental, o México sofria com um conflito ditatorial religioso, presente no conto “Paso del norte”, ou seja, os pontos de culminância dos textos falam de dor, luta, sofrimento e mudança. Pois Espinel expõe seu âmago de desespero, o mesmo vivido pela personagem “Filho”, do conto. Além disso, as obras compartilham o período da década de cinquenta, como já dito, um contexto histórico de hostilidade e miséria pairava sobre a América Latina. Dessa forma, o poema é um poema de sufrágio, isto é, quando o eu lírico expressa dor, angústias nos versos, demonstrando um sofrimento não passageiro e sem nenhuma expectativa de ver-se fora do sufrágio. Não há no Eu lírico marcação de voz e o tema que prevalece, presente nos versos, é o de um sofrimento não amoroso. Quanto à estrutura, temos duas estrofes construídas com 6 e 3 versos e com rimas assonantes.

A temática poética que envolve o poema “Paisaje” faz uma relação com o título, diretamente, já que o eu lírico relata a paisagem que está vendo ao olhar a rua. A rua, na verdade, é uma grande metáfora do

inferno ou da própria dor. A dor da poetisa poderia ser tanta a ponto de fazê-la delirar, pois quando o eu poético expressa no quarto verso que seu ventre é “um transporte de punhaladas”, fica claro que o eu lírico está sentindo dor e no penúltimo verso explicita que “a tosse a fere por dentro”.

A metáfora que ocasiona um paradoxo entre a realidade e o delírio do eu lírico está no primeiro e no segundo versos, como pode ser observado nas seguintes expressões: o *carniceiro*, que pode ser de fato alguém ou o próprio diabo que a observa à distância a dor que o eu lírico sente. E a “*mueca azul del diablo*” pode ser sua própria face ante a dor, uma vez que a referência ao diabo na literatura é geralmente um ser de chifres, vermelho ou preto, com capa vermelha. Em outra ótica, a *mueca azul* pode ser seu remédio para sua doença, contrapondo, assim, o vermelho do diabo com o azul que supostamente seria a medicação.

Esse poema, embora curto, traz em seus versos uma construção multifacetada de compreensão. No entanto, ao analisar a biografia e o contexto de produção desta obra, descrita em Benjamin (2017), algumas possibilidades podem ser inferidas e acertadas como: o estado de saúde da autora, o livro ter sido eleito por ela, descrito em sua biografia na biblioteca do Equador, sua obra preferida e os versos sendo construídos no cerne da dor.

Pretende-se abordar cada uma das competências por meio das análises poética, estrutural, literária e cultural em conjunto com gêneros não literários, como a canção “Ice el hielo” e o filme “Como eu era antes de você” e por meio das atividades. Para alcançar cada uma delas, as atividades em sala serão a ponte entre o TL, as competências e os alunos. O poema será inserido no ambiente de sala de aula por meios dinâmicos descritos a seguir.

2.2 DESCRIÇÃO DA AULA 1, COM DURAÇÃO TOTAL DE 45 MINUTOS, UTILIZANDO O POEMA.

No texto “A literatura no ensino de línguas estrangeiras”, Santos (2015) elabora um esquema para trabalhar com texto literário. Usamos esse exemplo da autora para elaborar as perguntas da atividade. O poema “Paisaje” será trabalhado a partir de 3 passos: Intertextualidade, leitura global e recriação. Cada passo dividido em 15 minutos.

A aula terá início com o fragmento do filme “Como eu era antes de você”, dublado em espanhol. O intuito do filme é quebrar a expectativa com o poema e não direcionar ao aluno o trabalho com o texto, pois, como declara Santos (2015), não há necessidade de informar que iremos trabalhar o texto literário. Os alunos não serão avisados que o filme faz parte da aula.

Ao final do trecho do filme, o poema subirá como créditos, como se fizesse parte do filme, ou de sua finalização. Após o término da apresentação (não informativa) seguiremos com duas perguntas: 1. Qual a temática do filme? - esperamos que o aluno perceba que o tema é morte e mudança; 2. Vocês perceberam que existem dois tipos de artes na apresentação? - espera-se que os alunos notem a diferença entre o gênero filme (adaptação de um livro) e o gênero poema.

Na segunda parte, a leitura Global, os alunos farão a imersão na leitura, para que o objetivo da competência leitora, como suas estratégias de leitura (grifos, repetições, leitura oralizada) sejam iniciadas e estimuladas.

Deveremos dar voz a todos que queiram se manifestar para explorar a interação dos alunos com o professor. Em seguida, cada um irá ler apenas o trecho da fala de Willian, do Filme- “Yo sé que podría

ser una vida buena, pero no es mi vida, no llega ni cerca”. Após, analisaremos o poema verso a verso, iniciando pelo Título “Paisaje”. A pergunta será: Após a declamação do poema, revele qual a paisagem vista no poema? (remete-se a rua tenebrosa de Ileana Espinel com a paradisíaca praia de Louis e Willian). Aqui, vê-se os conhecimentos prévios dos alunos, que, igualmente, são relacionados com a competência leitora.

Dando continuidade à atividade, pergunta-se: Que sentimentos a personagem Willian e o eu lírico do poema compartilham no primeiro, segundo e terceiro versos? – sofrimento e morte, no qual, nada faz sentido. Qual o final esperado no poema? Alcançou-se a sua inferência? – lembrar aos alunos que a dor levou apenas Willian para o caos, Ileana mesmo no caos não chega à morte. Nesse momento da aula, será abordada a competência leitora, pois o aluno deverá compreender o poema que está escrito em outra língua e fazer a diferença de ler um texto poético, um conto ou uma notícia, pois até a entonação faz modificar o sentido da leitura. E para finalizar: Qual a relação do poema de 1957 com o filme de 2016 em contextos diferentes? A pergunta será a via para ativar a intertextualidade literária demonstrada por González (2011) como parte da compreensão literária (CL), tornando a leitura mais global e rica, assim nossos objetivos vão sendo alcançados no que diz respeito ao uso de TL em sala. Outrossim, os dois textos expressam a subjetividade da relação do homem com a visão da vida e, também, o sofrimento visto e vivido de formas diferentes entre os gêneros. Além de ativar a CL, esse momento se propõe a despertar a competência cultural por meio da relação autor emissor e o contexto de criação histórica, política e sociocultural.

Nesta etapa, instigaremos ao aluno a demonstrar sua CL, por meio das perguntas: Quais gêneros foram vistos? Filme e poema/ Quais as diferenças de um para outro? O filme é uma narrativa artística o poema um gênero literário/ Quais elementos a autora usou para revelar seu lugar de origem? (palavras como, *mueca* e *tos* serão apresentadas).

Para fazer a imersão da CL, trabalhar-se-á a análise estrutural do poema trazendo as seguintes etapas de escansão: Quantas estrofes? Uma/ Quantos versos? Nove/ Qual a tipologia da rima? Assonantes/ Em qual contexto histórico foi escrito o texto? / Social- Ditadura na América; Econômico- Pobreza pós Guerra/ Cultural- Copa do mundo etc.

Na última etapa, pediremos aos alunos para utilizar o texto para recriar o poema de Espinel com base no momento mais feliz da vida deles. Traz-se para o aluno a provocação do pensar em espanhol e analisar quais características do texto literário precisará ser aprofundada. Uma vez que a intertextualidade com o filme, mais próximo do contexto de mundo deles e, visto que a temática é mórbida, uma contraposição dará aos alunos a visão do leitor e sua interação com a história, demonstrada como caminho por Santos (2015) nos exemplos das atividades.

A seguir apresentaremos o conto “Paso del Norte”.

Paso del Norte
(El Llano en llamas, 1953)
Juan Rulfo

—Me voy lejos, padre; por eso vengo a darle el aviso.

—¿Y pa ónde te vas, si se puede saber?

—Me voy pal Norte.

—¿Y allá pos pa qué? ¿No tienes aquí tu negocio? ¿No estás metido en la merca de puercos?

—Estaba. Ora ya no. No deja. La semana pasada no conseguimos pa comer y en la antepasada comimos puros quelites. Hay hambre, padre; usté ni se las huele porque vive bien.

—¿Qué estás ahí diciendo?

—Pos que hay hambre. Usté no lo siente. Usté vende sus cuetes y sus saltapericos y la pólvora y con eso la va pasando. Mientras haiga funciones, le lloverá el dinero; pero uno no, padre. Ya naide cría puercos en este tiempo. Y si los cría pos se los come. Y si los vende, los vende caros. Y no hay dinero pa mercarlos, demás de esto. Se acabó el negocio, padre.

—¿Y qué diablos vas a hacer al Norte?

—Pos a ganar dinero. Ya ve usté, el Carmelo volvió rico, trajo hasta un gramófono y cobra la música a cinco centavos. De a parejo, desde un danzón hasta la Anderson esa que canta canciones tristes; de a todo por igual, y gana su buen dinerito y hasta hacen cola pa oír. Así que usté ve; no hay más que ir y volver. Por eso me voy.

—¿Y ónde vas a guardar a tu mujer con los muchachos?

—Pos por eso vengo a darle el aviso, pa que usté se encargue de ellos.

—¿Y quién crees que soy yo, tu pilmama? Si te vas, pos ahí que Dios se las ajuarié con ellos. Yo ya no estoy pa criar muchachos; con haberte criado a ti y a tu hermana, que en paz descanse, con eso tuve de obra. De hoy en adelante no quiero tener compromisos. Y como dice el dicho: “Si la campana no repica es porque no tiene badajo.”

—No hallo qué decir, padre, hasta lo desconozco. ¿Qué me gané con que usted me criara? puros trabajos. Nomás me trajo al mundo al averíguatelas como puedas. Ni siquiera me enseñó el oficio de cuetero, como pa que no le fuera a hacer a usted la competencia. Me puso unos calzones y una camisa y me echó a los caminos pa que aprendiera a vivir por mi cuenta y ya casi me echaba de su casa con una mano adelante y otra atrás. Mire usted, éste es el resultado: nos estamos muriendo de hambre. La nuera y los nietos y éste su hijo, como quien dice toda su descendencia, estamos ya por parar las patas y caernos bien muertos. Y el coraje que da es que es de hambre. ¿Usted cree que eso es legal y justo?

—Y a mí qué diablos me va o me viene. ¿Pa qué te casaste? Te fuiste de la casa y ni siquiera me pediste el permiso.

—Eso lo hice porque a usted nunca le pareció buena la Tránsito. Me la malorió siempre que se la truje y, recuérdese, ni siquiera voltió a verla la primera vez que vino: “Mire, papá, ésta es la muchachita con la que me voy a coyuntar.” Usted se soltó hablando en verso y que dizque la conocía de íntimo, como si ella fuera una mujer de la calle. Y dijo una bola de cosas que ni yo se las entendí. Por eso ni se la volví a traer. Así que por eso no me debe usted guardar rencor. Ora sólo quiero que me la cuide, porque me voy en serio. Aquí no hay ya ni qué hacer, ni de qué modo buscarle.

—Eso son rumores. Trabajando se come y comiendo se vive. Apréndete mi sabiduría. Yo estoy viejo y ni me quejo. De muchacho ya ni se diga; tenía hasta pa conseguir mujeres de a rato. El trabajo da pa todo y contimás pa las urgencias del cuerpo. Lo que pasa es que eres tonto. Y no me digas que eso yo te lo enseñé.

—Pero usted me nació. Y usted tenía que haberme encaminado, no nomás soltarme como caballo entre las milpas.

—Ya estabas bien largo cuando te fuiste. ¿O a poco querías que te mantuviera pa siempre? Sólo las lagartijas buscan la misma covacha hasta cuando mueren. Di que te fue bien y que conociste mujer y que tuviste hijos; otros ni siquiera eso han tenido en su vida, han pasado como las aguas de los ríos, sin comerse ni beberse.

—Ni siquiera me enseñó usted a hacer versos, ya que los sabía. Aunque sea con eso hubiera ganado algo divirtiendo a la gente como usted hace. Y el día que se lo pedí me dijo: “Anda a mercar güevos, eso deja más.” Y en un principio me volví güevero y aluego gallinero y después merqué puercos y, hasta eso, no me iba mal, si se puede decir. Pero el dinero se acaba; vienen los hijos y se lo sorben como agua y no queda nada después pal negocio y naide quiere fiar. Ya le digo, la semana pasada comimos quelites, y ésta, pos ni eso. Por eso me voy. Y me voy entristecido, padre, aunque usted no lo quiera creer, porque yo quiero a mis muchachos, no como usted que nomás los crió y los corrió.”

—Apréndete esto, hijo: en el nidal nuevo, hay que dejar un güevo. Cuando te aletí la vejez aprenderás a vivir, sabrás que los hijos se te van, que no te agradecen nada; que se comen hasta tu recuerdo.

—Eso es puro verso.

—Lo será, pero es la verdá.

—Yo de usted no me he olvidado, como usted ve.

—Me vienes a buscar en la necesidá. Si estuvieras tranquilo te olvidarías de mí. Desde que tu madre murió me sentí solo; cuando murió tu hermana, más solo; cuando tú te fuiste vi que estaba ya solo pa siempre. Ora vienes y me quieres remover el sentimiento; pero no sabes que es más dificultoso resucitar un muerto que dar la vida de nuevo. Aprende algo. Andar por los caminos enseña mucho. Restriégate con tu propio estropajo, eso es lo que has de hacer.

—¿Entonces no me los cuidará?

—Ahi déjalos, nadie se muere de hambre.

—Dígame si me guarda el encargo, no quiero irme sin estar seguro.

—¿Cuántos son?

—Pos nomás tres niños y dos niñas y la nuera que está re joven.

—Rejodida, dirás.

—Yo fui su primer marido. Era nueva. Es buena. Quíerala, padre.

—¿Y cuándo volverás?

—Pronto, padre. Nomás arrejunto el dinero y me regreso. Le pagaré al doble lo que usted haga por ellos. Déles de comer, es todo lo que le encomiendo.

—Padre, nos mataron.

—¿A quiénes?

—A nosotros. Al pasar el río. Nos zumbaron las balas hasta que nos mataron a todos.

—¿En dónde?

—Allá, en el Paso del Norte, mientras nos encandilaban las linternas, cuando íbamos cruzando el río.

—¿Y por qué?

—Pos no lo supe, padre. ¿Se acuerda de Estanislado? Él fue el que me encampanó pa irnos pa allá. Me dijo cómo estaba el teje y maneje del asunto y nos fuimos primero a México y de allí al Paso. Y estábamos pasando el río cuando nos fusilaron con los máuseres. Me devolví porque él me dijo: “Sácame de aquí, paisano, no me dejes.” Y entonces estaba ya panza arriba, con el cuerpo todo agujerado, sin músculos. Lo arrastré como pude, a tirones, haciéndomele a un lado a las linternas que nos alumbraban buscándonos. Le dije: “Estás vivo”, y él me contestó: “Sácame de aquí, paisano”. Y luego me dijo: “Me dieron.” Yo tenía un

brazo quebrado por un golpe de bala y el güeso se había ido de allí de donde se salta el codo. Por eso lo agarré con la mano buena y le dije: “Agárrate fuerte de aquí”. Y se me murió en la orilla, frente a las luces de un lugar que le dicen la Ojinaga, ya de este lado, entre los tules, que siguieron peinando el río como si nada hubiera pasado.

“Lo subí a la orilla y le hablé: ‘¿Todavía estás vivo?’ Y él no me respondió. Estuve haciendo la lucha por revivir al Estanislado hasta que amaneció; le di friegas y le sobé los pulmones pa que resollara, pero ni pío volvió a decir.”

“El de la migración se me arrimó por la tarde.

—”Ey, tú, ¿qué haces aquí?

—”Pos estoy cuidando este muertito.

—”¿Tú lo mataste?

—”No, mi sargento —le dije.

—”Yo no soy ningún sargento. ¿Entonces quién?

“Como lo vi uniformado y con las aguilitas esas, me lo figuré del ejército, y traía tamaño pistolón que ni lo dudé.

“Me siguió preguntando: ‘¿Entonces quién, eh?’ Y así se estuvo dale y dale hasta que me zarandió de los cabellos y yo ni metí las manos, por eso del codo dañado, que ni defenderme pude.

“Le dije: —No me pegue, que estoy manco.

—Y hasta entonces le paró a los golpes.

—”¿Qué pasó?, dime— me dijo.

—”Pos nos clarearon anoche. Ibamos regustosos, chifle y chifle del gusto de que ya íbamos pal otro lado cuando merito en medio del agua se soltó la balacera. Y ni quién se las quitara. Este y yo fuimos los únicos que logramos salir y a medias, porque mire, él ya hasta aflojó el cuerpo—.

—”¿Y quiénes fueron los que los balacearon?

“—Pos ni siquiera los vimos. Sólo nos aluzaron con sus linternas, y pácatelas y pácatelas, oímos los riflonazos, hasta que yo sentí que se me voltiaba el codo y oí a éste que me decía: ‘Sácame del agua, paisano’. Aunque de nada nos hubiera servido haberlos visto.

“—Entonces han de haber sido los apaches.

“—¿Cuáles apaches?

“—Pos unos que así les dicen y que viven del otro lado.

“—¿Pos que no están las Tejas del otro lado?

“—Sí, pero está llena de apaches, como no tienes una idea. Les voy a hablar a Ojinaga para que recojan a tu amigo y tú prevente pa que regreses a tu tierra. ¿De dónde eres? No debías de haber salido de allá. ¿Tienes dinero?

“Le quité al muerto este tantito. A ver si me ajusta.

Tengo ahi una partida pa los repatriados. Te daré lo del pasaje; pero si te vuelvo a devisar por aqui te dejo a que revientes. No me gusta ver una cara dos veces. ¡Ándale, vete!

“—Yo me vine y aquí estoy, padre, pa contárselo a usted.”

—Eso te ganaste por creído y por tarugo. Y ya verás cuando te asomes por tu casa; ya verás la ganancia que sacaste con irte.

—¿Pasó algo malo? ¿Se me murió algún chamaco?

—Se te fue la Tránsito con un arriero. Dizque era rebuena, ¿verdá? Tus muchachos están acá atrás dormidos. Y tú vete buscando onde pasar la noche, porque tu casa la vendí pa pagarme lo de los gastos. Y todavía me sales debiendo treinta pesos del valor de las escrituras.

—Está bien, padre, no me le voy a poner renegado. Quizá mañana encuentre por aquí algún trabajito pa pagarle todo lo que le debo. ¿Por qué rumbo dice usted que arrendó el arriero con la Tránsito?

—Pos por ahi. No me fijé.

—Entonces orita vengo, voy por ella.

—¿Y por ónde vas?

—Pos por ahí, padre, por onde usté dice que se fue.

3. CONTO “PASO DEL NORTE” DE JUAN RULFO

Este conto foi escrito por Juan Rulfo em 1953, nascido em 16 de maio de 1917, em Jalisco, no México. O país passava pela onda de emigração mexicana, principalmente para os Estados Unidos da América, localizado ao Norte do México. Sendo o único país, na América do Norte, com extrema pobreza após as guerras, acometido assim, pela expansão da migração mexicana, que dura até hoje.

A obra por nós escolhida foi publicada em 1953 no livro “El Llano en Llamas”, em meio à grande explosão de superávit social no México. Por isso, todo o livro faz referência à migração mexicana, à pobreza e às rebeliões cristãs, onde católicos foram à luta pelo direito de exercer sua fé. Uma escrita simples, mas que prejudica, até hoje, a compreensão literária hispana. Assim como no poema, percebemos que o contexto histórico desse TL auxilia na compreensão da CC, pois descreve na arte a realidade vivida na América Latina do Norte, em meados do século XX, e contribui para a competência leitora, pois o espanhol mais oralizado necessitará do discente uma competência discursiva também em sua língua materna, como propõe González (2011). Não esquecendo a CL que “*Paso del Norte*” desenvolverá, com suas características próprias da literatura, como: denotação e conotação.

Como já dissemos, o conto é realista e os temas que podem ser trabalhados são: amor, obstinação por uma vida melhor, ambição e inveja, entre outros. O filho deixa o pai para ir a outro país, abandona a

esposa, os filhos e toda a cidade. O discurso é direto e as personagens principais são pai e o filho. Quanto ao narrador, não há marcação, pois o texto começa e termina com diálogo.

O conto narra a história de um filho que abandona a família para procurar emprego e sustento, o pai tenta convencê-lo do contrário e, explora a situação social de uma família pobre de um povoado do México. O filho pede ao pai para cuidar de sua esposa e filhos, enquanto ele tenta atravessar a fronteira entre o México e os Estados Unidos, pois não consegue mais sustentar sua família vendendo porcos, devida à pobreza extrema.

Há a percepção de que o filho ambiciona a riqueza, porque relata que um amigo voltou rico e assemelha a riqueza do amigo a um gramofone, objeto pouco utilizado pelos mais pobres, na época.

Durante sua jornada, enfrenta o que todos enfrentaram, porém sem sucesso. O filho vê amigos morrerem por mãos de soldados e, por estar ali, não abandona o amigo morto, fazendo referência à valorização e respeito aos mortos, que faz parte da realidade cultural mexicana. Em seguida um apache, nativo norte americano, o conduz para fora da fronteira, e assim ele pôde voltar para casa. Esta situação vivida pelo personagem retrata a luta diária por sobrevivência e, ao mesmo tempo, a expectativa de melhores condições de vida na América.

O personagem não se mostra decepcionado, nem mesmo quando descobre que sua mulher foi embora com outro, abandonando os filhos com seu pai. Demonstrando, dessa forma, que a personagem é compassiva e vive sua vida normalmente. O pai, por sua vez, faz o papel da realidade, mostrando o que o filho irá deixar e o que já tem, afirmando que ele não pode abandonar a família por um sonho sem fundamento.

Por ser tratar de um TL contemporâneo e ter uma linguagem pertencente à população humilde, confere ao texto competências linguísticas, mesmo básicas, tornando-se um passo para a habilidade leitora. Em contribuição, a descrição do modo de vida rancheira, como é conhecido no México esse estilo de vida, vivenciado na pobreza e no despertar da mudança, diz muito da cultura, consequentemente, sendo assim, um alicerce para CL. A própria “sede” em buscar uma vida melhor fora das fronteiras mexicanas é um produto do homem (cultura) do Norte, que não se considera nortenho.

O passo do Norte é um texto que trabalha duas questões sociais abrangentes: a fome e a migração. Temas excelentes para serem explorados na CC em sala de aula. A seguir, faremos a descrição da segunda aula.

3.1 DESCRIÇÃO DA AULA 2, COM DURAÇÃO TOTAL DE 45 MINUTOS, UTILIZANDO O CONTO.

Seguiremos, a princípio, a mesma proposta inicial do poema de Ileana Espinel. Sem informações e indicações sobre o texto. Com uma diferença, o texto *Paso del norte* deve ser entregue aos alunos com antecedência mínima de um dia, para que eles façam uma leitura satisfatória, iniciando o desenvolvimento da habilidade leitora. A canção será apresentada aos alunos sem o intuito de marcar o texto que será trabalhado.

Para incentivar o diálogo, algumas perguntas poderão ser feitas como: Já haviam escutado essa canção? Devemos dar ênfase na palavra ‘canção’ para que fique clara a diferença do gênero a frente, pontuando assim a CL. Esse será o momento de fazer as inferências propostas em Santo (2015) - Qual a temática da canção? Algumas palavras como

“ilegal, Disneyland, licencia, tierra natal, Tío Sam” deixam evidente a temática da migração.

ICE EL HIELO

La Santa Cecilia

Eva pasando el trapo sobre la mesa ahí está cuidando que todo brille como
 una perla
 Cuando llegue la patrona, que no se vuelva quejar
 No sea cosa que la acuse de ilegal
 José atiende los jardines, parecen de Disneyland
 Maneja una troca vieja sin la licencia
 No importa si fue taxista allá en su tierra natal
 Eso no cuenta para el Tío Sam
 El Hielo anda suelto por esas calles Nunca se sabe cuando nos va tocar
 ahora los niños lloran a la salida Lloran al ver que no llegará mamá
 Uno se queda aquí, otro se queda allá
 Eso pasa por salir a trabajar
 Marta llegó de niña y sueña con estudiar
 Pero se le hace difícil sin los papeles
 Se quedan con los laureles los que nacieron acá
 Pero ella...

No entanto, se após a canção ser apresentada, os alunos ainda tiverem dúvidas, apresentaremos o clipe da canção, sem som. Retirar o som obriga ao aluno conectar a letra ao clip e a musicalidade. Como sugere Santos (2015), trabalhar um texto não literário, demonstra ao aluno aspectos diferentes sobre a apresentação estética de um personagem em outro e a similitude entre os temas. A intertextualidade é tão importante quanto as competências desenvolvidas no processo.

A intenção é contribuir com o pensamento do aluno, apontando para a temática da migração. Assim, para quem não conseguiu chegar a

essa conclusão, mostra-se no texto essas pistas, de modo a levar o aluno a interagir e construir conhecimento sobre o texto, ao mesmo tempo em que faz interferência com alguma história conhecida, mostrando competência leitora, permitindo que eles se expressem, parte crucial da aprendizagem.

O segundo momento da aula será um debate sobre se a atitude do filho é correta. Os alunos serão divididos em três grupos: o grupo 1 defenderá o ponto de vista do filho, o grupo 2 defenderá o ponto de vista do pai, o grupo 3 defenderá a política de imigração dos Estados Unidos. Tal atividade faz o aluno viver como as personagens e compreendê-las sem julgá-las. Incentiva-se o desenvolvimento da CC, pois a imersão literária e histórica são aspectos da CC, indicadas em González (2011).

Uma tabela estrutural será apresentada aos grupos, eles formarão um grupo mediado por nós para preencher uma tabela para o gênero Conto e outra para o gênero Canção. Finalizada a segunda parte, é o momento de saber quais competências de fato iniciaram seu desenvolvimento. Para isso, volta-se ao clipe com canção, uma releitura sobre o conto será feita e, de forma individual, os alunos irão descrever por escrito as diferenças entre os gêneros trabalhados e a relação da canção com o conto.

Devemos deixar claro para os alunos como a literatura e as competências literárias, leitora e cultural são percebidas diferentemente por cada um. Finalizamos, assim, o trabalho em sala de aula com o texto literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, como demonstrado anteriormente, é uma forma de expressão problematizada por vários âmbitos da língua. Considerada culta, complexa e “exclusiva” por autores, professores e alunos. A visão dada à literatura, como bem visto no texto, é base para o não trabalho desse gênero no ensino de língua estrangeira. No entanto, com intuito de alcançar os objetivos de desenvolver as competências literárias, este trabalho demonstra a importância da utilização do TL no ensino de ELE, não somente como pretexto para ensinar qualquer outra área da língua e, sim, como componente integrante da língua.

Por isso, escolhemos trabalhar as competências pelo TL por meio da intertextualidade e por meio dos conhecimentos dos alunos. Trouxemos para sala gêneros já conhecidos por eles como ferramentas de ensino e desenvolvimento de aprendizagem do espanhol. As competências foram trabalhadas por meio da leitura, da oralidade, da escrita, de gêneros não literários e por meio de perguntas. A diferença não está no meio e sim no método aplicado. A partir do conhecimento do discente, pode-se desenvolver qualquer competência em sala de aula. O uso do texto literário como ferramenta, não subutilizada, demonstra como esse trabalho faz-se diferente dos demais que usam o TL apenas para finalidades que excluem a própria pluralidade da obra. Neste trabalho, procurou-se utilizar todos os aspectos que o TL tem e proporciona em sala, desde suas características literárias até seu contexto de produção.

Portanto, as possibilidades de desenvolvimento que o TL exporta ao discente é único e plural, uma vez que há sete competências para serem abordadas, trabalhadas, progredidas, fazendo o aluno evoluir na

aprendizagem de LE. Para isso, é necessário que o professor seja estimulado e ensinado, também, a tratar o TL de maneira didática, pois os estudos voltados para essa temática e este trabalho demonstraram que é um trabalho possível e pode não ser monótono, basta saber explorar as possibilidades do TL, adequando aos alunos. Todavia, este trabalho é uma parte inicial e não um manual a ser seguido sem questionamentos, pois poderá ser ampliado e confrontado a luz de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Con una Valium 10 Antología poética Ileana Espinel**. 2017. Disponível em: <https://edipuce.Edu.ec/wpcontent/uploads/2020/03/Con_una_valium_10.pdf> Acesso em 15 de fev 2021
- CECILIA, La Santa. Ice El Hielo. **Treinta días**. 2014. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/la-santa-cecilia/ice-el-hielo/>> Acesso em: 17 Jul 2022.
- ESPINEL, Ileana Cadeño. **Paisaje**. 1957. Disponível em: < <https://poetassigloveintiuno.blogspot.com/2012/05/6699-ileana-espinel.html>> Acesso em> 17 Jul 2022.
- GONZÁLEZ, Sergio Palacios. **Los textos literarios clásicos Españoles en la enseñanza del Español para extranjeros (e/le)**. Departamento de Filología Española - Facultad de Filosofía y Letras (UAM), 2011.
- FILLOLA, Antonio Mendonza. **La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras**. 2014. Disponível em: < <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/>> Acesso em: 17 Jul 2022.
- RULFO, Juan. **Paso del Norte**. El llano em llamas, 1953. México, D. F. Disponível em: <<http://www.elem.mx/institucion/datos/273>> Acesso em: 15 de fev 2021.
- SANTOS, Ana Cristina dos. **A literatura no ensino de línguas estrangeiras**. revista línguas & Ensino. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2015.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org