

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA (LE) EN UN CONTEXTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA MEDIANTE LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Nathan Bastos de SOUZA

Universidade Federal de São Carlos

Isaphi ALVAREZ

Universidade Federal do Pampa

RESUMEN: Este artículo discute la producción de materiales didácticos para la enseñanza de lengua española (Lengua extranjera - LE) en un contexto de extensión universitaria. El marco teórico está constituido de los estudios de Latorre (2003) sobre la investigación – acción y de las investigaciones de algunos lingüistas aplicados brasileños. En el cuerpo del texto se discute rápidamente la secuencia didáctica aplicada y se muestran dos ejemplos de materiales producidos.

Palabras clave: lingüística aplicada; lengua extranjera; enseñanza de español, extensión universitaria.

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA (LE) EM UM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

RESUMO: Este artigo visa discutir a produção de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola (Língua Estrangeira - LE) em um contexto de extensão universitária. O marco teórico é constituído dos estudos de Latorre (2003) sobre a investigação – ação e das pesquisas de alguns linguistas aplicados brasileiros. No corpo de texto se discute brevemente a sequência didática aplicada e mostramos dois exemplos de materiais didáticos produzidos.

Palavras-chave: linguística aplicada; língua estrangeira; ensino de espanhol; extensão universitária.

A SPANISH LANGUAGE TEACHING EXPERIENCE (FL) IN A CONTEXT OF UNIVERSITY EXTENSION THROUGH EDUCATIONAL MATERIALS PRODUCTION

ABSTRACT: This article aims to discuss the production of teaching materials for Spanish language education (Foreign Language - LE) in a university extension context. The theoretical framework consists of Latorre (2003) studies on research - action and research of some Brazilian applied linguists. In the body text is discussed a bit the applied teaching sequence and show two examples of teaching materials produced.

Keywords: Applied Linguistics; foreign language; teaching Spanish; University Extension.

INTRODUCCIÓN:

Tratar de problematizar lo vivido en el salón de clase es uno de los papeles de un profesor que intenta ser investigador y/o reflexivo sobre sus prácticas. En ese sentido, este artículo se propone a relatar una práctica de enseñanza de lengua española por medio de la reflexión sobre la producción de material didáctico. El proyecto de enseñanza “Latinoamérica: (re)conocerla para reconocerse”¹ fue un curso impartido por un practicante entre los meses de abril y junio de 2015, el cual tuvo 20 (veinte) horas de encuentros en clase. Todas ellas estuvieron incluidas en el curso de español Básico 1 desarrollado por el practicante en el programa de enseñanza de lenguas de UNIPAMPA - Núcleo de Línguas Adicionais (NLA). Los cursos impartidos ahí tienen como característica principal un público heterogéneo, constituido generalmente de las personas de la comunidad universitaria, también los funcionarios de la universidad, así como los alumnos pueden participar (el público generalmente varía de franja etaria entre los 16 a los 70 años, para los cursos destinados a adultos).

La secuencia didáctica desarrollada involucró cuestiones de lengua española y de aspectos culturales sobre Latinoamérica. De ese modo, se planteó la posibilidad de trabajarlo en diez momentos diferentes en los cuales se podría traer a la clase discusiones sobre las

¹ El proyecto fue propuesto por el practicante como eje de reflexión para el curso de español que se impartió junto al Núcleo de Línguas Adicionais.

grietas culturales² aspectos que de forma general son marginados en los libros didácticos para extranjeros, aquellos asuntos que no están en los roles oficiales o que dejan de ser contemplados (olvidados) en las discusiones de la enseñanza/ aprendizaje de lengua española³.

Así pues, en el texto que sigue describimos la concepción y producción del material didáctico que el practicante desarrolló según el recorte temático descrito anteriormente. El marco teórico se fundamenta en las consideraciones de Latorre (2003) sobre la investigación-acción y de autores de la lingüística aplicada brasilera (ALMEIDA FILHO, 1994; LEFFA, 2008, BOHN, 2013;), además de la definición de materiales didácticos de Barros y Costa (2010).

1. MARCO TEÓRICO:

Latorre (2003, p. 24) considera que la investigación-acción es “como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” En ese sentido, para discutir una práctica docente como esta nos parece coherente abordar las ideas de este autor, ya que la producción de material didáctico ocurre justamente en el movimiento de acción y reflexión sobre ella. El profesor (o el practicante en este caso) va al aula e imparte su clase, vuelve, después, para expandir las siguientes cuestiones: ¿Qué funcionó en esta clase? ¿Qué fue lo que no funcionó? ¿Qué podría mejorar? ¿Qué puedo hacer para cambiar y sanar los problemas? De tales preguntas salen algunas conclusiones y al volver a la clase ya se puede hacer algo para cambiar lo aplicado.

² Este no es un concepto que se haya discutido en teoría hasta este momento. El practicante lo propuso basado en las lecturas que hizo de Sharpe (1992), Certeau (1994) y Bakhtin (2013) que exponen la cuestión del cotidiano y de la historia contada desde abajo, en el lugar en que se producen las ideologías. Lo expuesto al final del marco teórico indica que estudiar español y América Latina es estudiar algo que no está en el centro del poder, sino en la periferia, algo que queremos cambiar.

³ Para ejemplificar los asuntos que llamamos “olvidados” en los libros didácticos de español para extranjeros podemos mencionar algunos aspectos abarcados en el primer módulo de la secuencia didáctica: la inmigración contada por los inmigrantes en EEUU que son deportados; la historia de explotación que se narra en el documental “La larga noche de los 500 años”; los movimientos “Acción poética” y “Acción ortográfica” que son vistos por muchos en las páginas de facebook en que circulan como violencia. O sea, son asuntos que son difíciles de tratar y de forma general no son contemplados en la historia de la enseñanza de lengua española.

De este modo es que nos involucramos con los principales “actores”, según Bohn (2013), sobre los cuales las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lenguas están constantemente conflictando: los alumnos y el profesor. De ahí podemos afirmar que los materiales de aprendizaje de una lengua deben considerar determinados aspectos como: ¿Quién aprende? ¿Quién enseña? ¿Es interesante para ambos actores? ¿Es pertinente este conocimiento para ambos? ¿En qué aspectos este conocimiento dialoga con todos los que están ahí involucrados? De modo que, al pensar la clase el profesor ya tiene en mente quiénes son los alumnos, qué les interesa, qué les agrada o no. Con base en dichos conocimientos, trata de planificar su clase y producir el material que dialogue con los alumnos y que sea al mismo tiempo algo desafiador, esto es, no puede solamente decirles lo que les agrade, sino que darles algo más.

Con respecto a la cuestión de los materiales didácticos, foco de este artículo, algunos lingüistas aplicados han dedicado trabajos bastante largos de investigación para tratar de explicitarlos y discutirlos (trataremos de tres autores: ALMEIDA FILHO, 1994; LEFFA, 2008 y BARROS y COSTA, 2010). ^{Tomamos también el aporte de Vilaça (2009).}

Primeramente, buscamos en el aporte teórico la definición de materiales didácticos en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas (materna y/o extranjera). Para Almeida Filho (1994) los materiales didácticos son codificaciones de experiencias potenciales con la lengua meta; están generalmente organizados en unidades de trabajo, que son acompañadas o no de notas y planes constantes del manual del profesor, carteles, ejercicios y otros.

Para el autor, la investigación de carácter aplicado que tiene como meta los materiales didácticos puede ser de doble naturaleza, o sea, incluye la elección de las actividades (por el análisis) de manuales ya disponibles en el mercado o, por otro lado, la producción de auxiliares didácticos (nuevos, adaptados). En ambos casos, estos materiales sirven a los sujetos aprendientes o docentes dentro o fuera del salón de clase; es decir, ya sea por el uso de manuales disponibles o por su producción dirigida a las necesidades específicas, el salón de clase es el lugar en donde ellos deben significar (cf. ALMEIDA FILHO, 1994, p. 44).

Leffa (2008, p.15) tiene una visión diferente de la anterior. Para este autor, “*A produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem*”. Podemos observar que este autor considera que la enseñanza se cierra en instrumentos. Así pues, producir materiales didácticos sirve para, según su concepto, secuenciar la enseñanza. Parece que el uso de algunos vocablos como “secuencia de actividades” e “instrumento de aprendizaje” traen al contexto de enseñanza de lengua extranjera algo que está alejado de su contexto, o sea, parece que se trata de aprender a calcular posibilidades, ya que la enseñanza se convierte en una secuencia de cosas por hacer para alcanzar una lengua que es del otro.

Por otro lado, la concepción de aprendizaje como algo que puede ser instrumentalizado ya se percibe bastante débil. Hay muchas investigaciones que la contradicen, citemos, por lo menos, una de las más antiguas que conocemos, la de Geraldi ([1984] 2011), que aunque discuta la enseñanza de portugués lengua materna, nos ayuda a comprender esta perspectiva. Según Geraldi ([1984] 2011 op.cit.) esta visión de la enseñanza de lengua ya estaba desde los años ochenta sobrepasada por las vertientes de la lingüística de la enunciación. Hoy día, podemos, por supuesto, tratar de expandirla más: la propuesta del autor brasileiro era, en aquel entonces, colocar el texto como centro del cual se parte para todo tipo de actividad lingüística realizada por el alumno.. Otra tesis que defiende la misma idea es la de Giovani e Souza (2014) en la cual se sostiene que los géneros discursivos no se enseñan, sino se vive dentro de ellos. Sabemos que la propuesta de los géneros discursivos se oficializó en el discurso de la enseñanza de lenguas en Brasil con los *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, en 1998.

En otros términos, la discusión de Leffa (2008) nos sirve de contrapunto, sin embargo, no para la cuestión teórica de la producción de materiales didácticos puesto que creemos en otro concepto de aprendizaje de lengua extranjera: pensamos que el aprendizaje de una lengua tiene que tener como punto central el manoseo de esta lengua (mediante los géneros discursivos). Ella no puede ser solamente un instrumento, ya que nos sirve para interactuar con otros – sea la lengua que sea – no es un instrumento con el cual, como un martillo, utilizamos para hacer actividades repetitivas. El siguiente pasaje, respecto a la naturaleza del lenguaje que

orienta la enseñanza de los PCN para lenguas extranjeras, es otro argumento que nos ayuda a refutar la idea de lenguaje como instrumento:

El uso del lenguaje (sea verbal o visual) es esencialmente determinado por su naturaleza sociointeraccionista, pues quien lo usa considera aquel a quien se dirige o quien ha producido un enunciado. Todo significado es dialógico, o sea, construido por los participantes del discurso. (BRASIL, 1998c, p.27)⁴.

Se observa que el concepto de lenguaje que nos orienta como docentes es de vertiente bajtiniano. O sea, su punto de partida es el texto como potencia de diálogo. Ya que “El hombre en su especificidad humana siempre se está expresando (hablando), es decir, está criando texto (aunque sea este un texto en potencia)” (BAJTÍN, 1999, p.298), supuestamente el argumento de que el lenguaje es un instrumento nos parece débil, porque el lenguaje es acontecimiento de encuentro entre sujetos que no se apartan del lenguaje cuando lo producen, sino se constituyen en él.

Por fin, la importancia de los materiales didácticos, para Barros y Costa (2010), es tan grande que sin la posibilidad de uso de ellos, afirman los autores, el trabajo docente de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera se reduciría drásticamente. Se trata entonces de un componente fundamental para el estudio de una lengua. La variedad de los recursos que suelen ser utilizados como materiales didácticos es inmensa y recubre una cantidad de formas: impresos, sonoros y visuales. De los ya tradicionales (libros, CDs de audio, diccionarios) a los que se vuelven materiales didácticos por el uso pedagógico (canciones, videos, periódicos, revistas, juegos, poemas, etc.). De los últimos, apuntan Barros y Costa (2010:88), generalmente el profesor prepara actividades para explorarlos en clase.

De manera general, los materiales específicos para la enseñanza de español lengua extranjera que adoptamos o producimos se componen de

⁴ Tradução nossa do original. [...] O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Traducción del original.

[...] de muestras de la lengua, o sea, de porciones variadas de discursos orales o escritos que objetivan poner el alumno en contacto con el idioma estudiado y promocionar una comprensión del funcionamiento y del uso de dicho idioma; de conceptualizaciones – informaciones y sistematizaciones de los contenidos trabajados (gramaticales, lexicales, culturales, etc.); y de actividades diversas para la práctica de los contenidos y el desarrollo de habilidades (leer, oír, hablar y escribir). (BARROS y COSTA, 2010, p.89).⁵

Esta definición parece bastante amplia y trata de modo general de lo que entendemos también por material didáctico. Incluso, esta definición orientó la producción de materiales didácticos que se mostrará rápidamente en la descripción de de la próxima sección del texto.

En lo que se refiere a América Latina, como lo han mostrado otros autores (LIMA, 2013; SILVA, 2014), se produce en los materiales didácticos una invisibilidad del continente en que vive la mayoría de los hispanohablantes del mundo. Sea por borrar las variedades lingüísticas habladas en América Latina, sea por referirla siempre con desprecio o de manera despectiva. Se puede decir que hay un movimiento en Brasil de estudiosos de español para dar visibilidad al español del continente americano, variante privilegiada en nuestras clasesal continente del cual estudiamos español (LESSA, 2004; , 2013; LIMA, 2014; GIMENEZ y MONTEIRO, 2015). Este trabajo se inscribe también en esta frente de estudios; la descripción de la secuencia didáctica aplicada por el practicante que sigue nos muestra cómo él hizo estas intervenciones al producir los materiales específicos para las clases que impartía.

2. LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LAS CLASES.

A. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:

El proyecto de enseñanza “Latinoamérica: (re)conocerla para reconocerse” fue un curso impartido por un practicante entre los meses de abril y junio de 2015, el cual tuvo 20 (veinte) horas de encuentros en clase. Todas ellas estuvieron incluidas en el curso de español

⁵ Tradução nossa do original [...] amostras da língua, ou seja, de porções variadas de discursos orais ou escritos que objetivam colocar o aluno em contato com o idioma estudado e promover uma compreensão do funcionamento e do uso de tal idioma; de conceitualizações – informações e sistematizações dos conteúdos trabalhados (gramaticais, lexicais, culturais etc.); e de atividades diversas para a prática dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades (ler, ouvir, falar e escrever.)

básico 1 desarrollado por el practicante en el programa de enseñanza de lenguas de UNIPAMPA (se trata del *Núcleo de Línguas Adicionais* - NLA). Los cursos impartidos ahí tienen como característica principal un público heterogéneo, constituido generalmente de las personas de la comunidad alrededor de la universidad, los funcionarios y alumnos de la institución (el público generalmente está en una franja etaria que varía de los 16 a los 70 años, para los cursos destinados a adultos).

La temática central de la secuencia didáctica fueron los aspectos culturales de países hispanohablantes de Latinoamérica. Así puesto, las clases tuvieron como motivación aspectos a veces olvidados de países de habla hispana (Perú, Bolivia, Uruguay, Argentina, Guatemala, México, Honduras, Colombia, Venezuela entre otros).

La secuencia didáctica estuvo organizada tal cual sugerida por Schenewly y Dolz (2004) que establecen, entre otros conceptos importantes, la unión entre progresión, secuencia didáctica y género⁶. Los expertos parten del principio de que comunicarse oralmente o por escrito debe ser enseñado sistemáticamente. Para tanto, proponen que se articule una secuencia de actividades, a lo que llaman secuencia didáctica, en módulos de aprendizaje. El objetivo de una secuencia didáctica, así puesto, es confrontar a los alumnos con prácticas de lenguaje históricamente construidas que les posibilitarían reconstruirlas y apropiarse de ellas⁷. Para que se realicen las secuencias didácticas se debe articular módulos de aprendizaje – tanto cuanto sean necesarios – que tengan algún tipo de unidad, sea temática, de género o de capacidad de lenguaje⁸.

⁶ Género viene seguido de “textual” en los estudios de los autores de esta tradición.

⁷ Aunque el concepto de secuencia didáctica sea interesante, tenemos algunos puntos de discordancia: el objetivo de una práctica de lenguaje, nos parece, es el aprendizaje ya que es el alumno quien va a utilizar el conocimiento obtenido. Así, estamos de acuerdo con los argumentos de Giovani y Souza (2014) que afirman que Schenewly y Dolz (2004) están más preocupados en sistematizar las maneras de enseñar que con el aprendizaje propiamente dicho. De igual modo, aun de acuerdo con Giovani y Souza (2014), las tareas en el salón de clase deben estar direccionadas para la cuestión de que vivimos en los géneros. O sea, no se puede separar al humano de lo que le constituye, separarlo del lenguaje constituido en géneros discursivos es falsificar lo humano del hombre, en términos bajtinianos. Por fin, la terminología “secuencia didáctica” nos sirve, pero no todos los conceptos circundantes nos son igualmente buenos.

⁸ Las capacidades de lenguaje son otro de los conceptos que nos parecen pertinentes. Se resumen a cinco grupos de cualidades que los géneros textuales tienen: narrar, relatar, argumentar, exponer y describir acciones (SCHENEWLY Y DOLZ, 2004).

De acuerdo con la proposición de Schenewly y Dolz (2004) se organizó una secuencia didáctica en módulos de aprendizaje organizados por temática. Los géneros utilizados fueron de diferentes esferas y las actividades para reflexionar sobre la lectura de textos o comprensión de audios/videos en español fueron realizadas en lengua portuguesa ya que la idea del curso es desarrollar lectura y comprensión auditiva en la lengua meta.

A continuación exponemos una breve explicación sobre los módulos:

- El primer módulo abarcó tres clases de temáticas generales en las cuales intentamos “escuchar las voces de las grietas”. En la primera clase el practicante llevó el ensayo fotográfico *“The Other Side of the American Dream*, de Nicola Ókin Frioli, como provocación, ya que dicho ensayo trata de la inmigración en EE.UU.; la segunda clase fue sobre el documental “Voces contra la Globalización-6 - La larga noche de los 500 años”, el cual discutía justamente globalización y Latinoamérica; el tercer encuentro fue el momento en que el practicante llevó los movimientos “Acción poética” y “Acción Ortográfica”, los cuales discuten la poesía y su poder en las ciudades.
- El módulo dos contenía seis clases y a través de ellas el practicante propuso un viaje por el continente latinoamericano haciendo parajes en algunos países. En Perú, una clase para estudiar el vocabulario de viaje y conocer un poco sobre Machu Picchu; en Bolivia, otra clase: en este país se discutió sobre la cuestión indígena y se conoció la cueca boliviana; en Uruguay por otra clase, en ella se leyeron algunos cuentos del libro “Las palabras andantes” de Eduardo Galeano; en las dos clases siguientes, el país era Argentina: en la primera, los cómics de Quino y de Maitena fueron leídos; en la segunda, se discutió la cultura del gaucho, el apareamiento de la figura del gaucho en la pampa argentina, su lugar en la literatura gauchesca y su permanencia en la canción de Soledad Pastoruti.
- El último módulo se hizo con dos clases. La primera quedó para que se aplicara el examen. En la siguiente, se discutió un poco de gramática e informaciones puntuales e introductorias al nivel básico 2.

B. LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA LAS CLASES: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

El objetivo de este artículo es analizar los materiales didácticos que fueron producidos por el practicante durante dos clases. Especialmente, las dos clases en que el viaje fue por Argentina.

En la primera de ellas, el practicante llevó a clase el contexto y unos textos de Maitena y de Quino. Trató de presentar a los alumnos qué temas y maneras se presentaban en los cómics de los autores argentinos. Especialmente en lo que se refiere a la obra maestra de Quino, Mafalda, la discusión se desarrolló respecto a los altos índices de contestación de la niña que realiza un amplio análisis político de su país a la época de la dictadura argentina. o. El practicante propuso que los alumnos pensaran en el contexto político del Brasil contemporáneo a Mafalda y lo comparasen a las manifestaciones recientes que han sucedido a lo largo del año 2015. c

Tras hacer esta contextualización de ambos autores – empezó con Maitena y terminó con Quino – se propuso una producción textual⁹ – la primera que fue solicitada en lengua española durante el curso. Hasta este momento los alumnos solo habían entrado en contacto con destrezas de recepción (comprensión lectora y auditiva). De este modo, el desafío era doble: producir un cartel con una temática un poco desafiadora, como se puede ver en la consigna del ejercicio a continuación, y escribir por primera vez en español:

Ejercitemos el español ahora:

- *Consigna: “Si Mafalda estuviera en estas manifestaciones en Brasil, ¿Qué diría ella y qué reivindicaría? Produzcan un mini cartel con apoyo de imágenes de Mafalda y con textos suyos agregados”.*
- *La tarea es producir un cartel en que Mafalda diga algo sobre Brasil, ya que sabemos que es una nena con muchísima conciencia política.*
iManos a la obra!

⁹ Aunque no fuera el objetivo central del curso, esta fue la única actividad de producción escrita.

Tras proponer el ejercicio, el practicante empezó a ayudar a los alumnos en sus producciones. Hubo muchas dudas. Los alumnos empezaron por planificar lo que iban a poner en el cartel porque habían recibido una imagen de Mafalda, la cual deberían agregar a su cartel. Así, tras unos minutos los alumnos empezaron a escribir en portugués lo que deseaban en su cartel; intentaron transformar la idea del enunciado en portugués para el español, para tanto pudieron consultar diccionarios y el practicante trató de ayudarlos con la corrección lingüística porque también había errores de puntuación. Los resultados de esta producción pueden ser visualizados en los tres carteles que siguen:

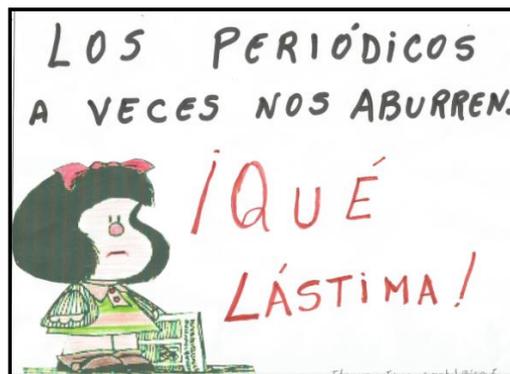


Imagen 1: ejemplo de los carteles producidos.



Imagen 2: ejemplo de los carteles producidos.



Imagen 3: ejemplo de los carteles producidos.

Con los ejemplos presentados se puede observar que los alumnos tuvieron plenas condiciones de producir lo que se había pedido en el ejercicio. Se puede inferir que la consigna estuvo coherente con lo que se había propuesto durante la clase. El material didáctico producido por el practicante – diapositivas, textos fotocopiados – fue suficiente para fomentar el aprendizaje. Aunque el nivel de conocimiento de los alumnos correspondiera a un básico 1, ellos produjeron y atendieron a las características estructurales, estilísticas y temáticas de él. La producción y el resultado final se dieron con ayuda, por supuesto, del practicante, lo que no sería posible si estuviéramos calcados en una concepción de lenguaje como la que criticamos anteriormente, aquella que piensa la lengua como instrumento.

El otro material didáctico que vamos a analizar es la canción de Soledad Pastorutti. En la clase siguiente a la que describimos en el último párrafo, continuamos el viaje por el continente latinoamericano, como se dice en el apartado “a” de este texto. Para discutir la temática del gaucho – tema de esta clase – el practicante llevó a clase fragmentos de la presentación del héroe en Martín Fierro, de José Hernández, representados en la canción “Pilchas gauchas”, interpretada por la cantante argentina Soledad Pastorutti. Además de eso, una contextualización general en que se comparaba el gaucho en Brasil con aquél que surgió en las llanuras argentinas.

En el Anexo 1 el lector puede encontrar el ejercicio de manera completa, tal cual el alumno lo recibió para que lo hiciera en clase. Con este ejercicio, el profesor tenía la intención de preparar a los alumnos para un examen escrito que iban a hacer en la clase siguiente. Si lo observamos, podemos afirmar que es una mirada para las cuestiones de cultura, conforme la propuesta general del curso impartido por el practicante.

Generalmente cuando se utiliza una canción en las clases de lengua extranjera se trata de retirar de ella alguna clase gramatical para que se pueda ver alguna estructura lingüística en uso. Sin embargo, lo que se nota es que el ejercicio producido por el practicante no refleja esta noción general y estandarizada en los libros didácticos. O sea, esto ya revela un cierto distanciamiento del discurso didáctico corriente.

CONCLUSIÓN:

Tras describir el proceso de producción de materiales didácticos adecuados para el contexto de aprendizaje que se presentaba podemos concluir que:

- Como han mostrado Barros y Costa (2010) los materiales didácticos pueden ser de distinta naturaleza desde que sean muestras auténticas de la lengua meta (impresos, sonoros y visuales) de los tipos tradicionales a los que se vuelven materiales didácticos en el uso pedagógico. De acuerdo con esta proposición, los materiales que utilizamos tuvieron un uso didáctico en la aplicación que hicimos de ellos (los poemas de los muros, la canción, el documental, el ensayo fotográfico, etc.).
- La noción de grietas culturales no la hemos teorizado porque aun hay poco estudio sobre ellas; la propuesta era basarse en una idea de cultura vista desde otro punto de visto que no fuera el hegemónico, lo que no necesariamente nos obliga a estudiar solamente el folclore. Nos parece que hemos sido coherentes con esta proposición al ver como afirmábamos en la nota de pie de página 3, la inmigración contada por los inmigrantes deportados, la violencia (o no) que se ve en los movimientos “Acción poética” y “Acción ortográfica”, por ejemplo.

- Esta última conclusión desemboca en la cuestión de la (in)visibilidad de América Latina. Como hemos apuntado, es un esfuerzo de otros tantos estudiosos de español en Brasil de aclarar los sentidos de esta guerra que se da por el silenciamiento de lo que somos (LESSA, 2004; ; LIMA, 2014; GIMENEZ y MONTEIRO, 2015). Es como si se borrara la identidad latinoamericana de los brasileiros cuando, en el libro didáctico distribuido por el gobierno no se ve tantas referencias a países hispanohablantes circundantes y vecinos de Brasil como se ve referencias a España (LIMA, 2013; SILVA, 2014; BASTOS e IRALA, 2014).
- Por fin, en el mismo tono de defensa del continente de la explotación tanto económica como ideológica, para usar la misma epígrafe que usó Eduardo Galeano en su exitoso “Las venas abiertas de América Latina”, cerramos el texto con el siguiente pasaje:

“...Hemos guardado un silencio bastante parecido a la estupidez...”
(Proclama insurreccional de la Junta Tuitiva en la ciudad de La Paz, 16 de julio de 1809).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas*. In: CONTEXTURAS: ensino crítico de língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, 1994.

BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Madrid: Siglo XXI, 1999.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BARROS, C.S. COSTA, E.G.M. *Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol*. In. *Espanhol: ensino médio*. Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BASTOS, N.; IRALA, V.B. *Un himno a los letrados: la representación de ciudad en el manual didáctico de lengua española para brasileños*. In: 7 FLA Séptimo Foro de Lenguas, 2014,

Montevideo (UY). 7 FLA Séptimo Foro de Lenguas. Montevideo: Programa de Políticas lingüísticas (ANEP/CODICEN), 2014. v. 1. p. 107-115.

BOHN, H. *Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas*. In: MOITA LOPES, J.P. *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998b.

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

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2004.

GERALDI, J.W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, [1984] 2011.

GIMENEZ, T. & MONTEIRO, M.C.G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2015.

GIOVANI, F. SOUZA, N.B. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

LATORRE, A. *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LEFFA, V. J. *Como produzir materiais para o ensino de Línguas*. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LESSA, G.S.M. *“Lá na América Latina...” Um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE*. Dissertação (mestrado em linguística aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Brasil, 2004.

LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In. ZOLIN-VESZ, F. (orgs.) A (in)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol. Campinas: Pontes, 2013.

LIMA, L. M. (org.) A (in) visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas: Pontes, 2014.

SILVA, A. M. N. Marcadores discursivos de las variedades lingüísticas hispanoamericanas: una categoría silenciada en los manuales de E/LE. In. LIMA, L. M. (org.) A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas: Pontes, 2014.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In. BURKE, P. (org.) A escrita da história. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

SCHENEWLY, B. DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VILAÇA, M.L.C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades: Volume VIII Número XXX, 2009.

Nathan Bastos de SOUZA

Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado em Licenciatura em Letras (port./esp) pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). É membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP/UNIPAMPA), do Grupo de estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe/UFSCar). Professor Substituto na área de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Itaqui).

Isaphi ALVAREZ

Professora Adjunta no Curso de Letras Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras Espanhol pela mesma instituição.

Recebido em novembro/2015 - Aceito em dezembro/2016

Anexo 1: la letra de la canción y el ejercicio propuesto en clase.

Pilchas gauchas (Soledad Pastorutti)

Pilchas gauchas con orgullo
me gustan lucir a mí
porque ando cantando coplas
que en esta tierra aprendí.
No puede querer la **madre**
aquél que fue abandona'o
así es parte de mi pueblo
extranjero en mi lugar.

Saber de la antigua Grecia y
de la historia universal
seguro que nos ayuda
en la vida cultural.
Que cultivemos la música
de algún lejano país
seguro que no es peca'o
si conozco la de aquí.

Pero si ando musiqueando
el canto de otro lugar
sin conocer un Estilo, una Bagüala, un Balseao,
guacho de nuestra cultura
extranjero en su lugar.
Que Fierro me suene extraño
o Lugones sea ignora'o
eso sí que causa daño
extranjero en su lugar.

Gente culta en capitales
viven de espalda al país
copiándoles hasta el tranco
y en el modo de vestir
a los países lejanos
que nos vienen a vivir.

Le hacemos el caldo gordo,
al mismo que criticamos
y se pierde la memoria
del dolor de los hermanos
que con sus huesos sembraron
este suelo americano.

Y así que pasó y nos pasa
todito lo que pasó
nos manosearon enteros
la pucha que lo tiró.

El pueblo quedó con poco
después de poner su empeño y
no imaginen ni en sueños
que algún día cambiará
si no se nos llena el alma
de profunda *indialidad*.

Pongamos la pata en tierra
desnudemos la verdad
y enterémonos que hay muchos
que aunque hayan nacido acá
son extraños en el pago
extranjero en mi lugar.

Viven mirando la Europa y
al *piratón* imperial
y si te ven en pilchas gauchas
dicen que andás disfrazo'o

Ay, ay ay ay vi'a di'r parando
soy un criollo nada más
no vengo a buscar tu aplauso
sólo quiero tu hermandad.

Escriba pequeños textos(en portugués) para responder a las preguntas siguientes:

1. ¿Qué significa usar pilchas gauchas? ¿Qué relación consigues hacer con la discusión que nosotros hemos hecho desde que empezamos el curso?
2. El sustantivo “madre” se está utilizando en sentido figurado en la canción, ¿A qué se refiere este sustantivo? (negrita en el texto).
3. ¿Qué significa ser “extranjero en su lugar” o “extranjero en mi lugar”? (negritas en el texto)
4. ¿Cómo percibes la crítica a los latinoamericanos que viven mirando a la Europa?
5. ¿Cómo está puesta la cuestión de la gente culta? ¿Cómo se portan estas personas?
6. Comenta el siguiente enunciado: “guacho de nuestra cultura”.