



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

YEMÁN OMAR ZAPATA BARBOSA

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA A PARTIR GÊNERO CANÇÃO: ANÁLISE DE  
ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN 1*

CAMPINA GRANDE

2022

YEMÁN OMAR ZAPATA BARBOSA

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA A PARTIR GÊNERO CANÇÃO: ANÁLISE DE  
ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN 1*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

CAMPINA GRANDE

2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238e Barbosa, Yeman Omar Zapata.  
Ensino de língua espanhola a partir do gênero canção  
[manuscrito] : análise de atividades do livro didático *cercanía  
joven 1* / Yeman Omar Zapata Barbosa. - 2022.  
128 p. : il. colorido.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2022.  
"Orientação : Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento  
, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Ensino de língua espanhola. 2. Gênero canção. 3.  
Competência comunicativa. 4. Enfoque por tarefas. I. Título  
21. ed. CDD 460.56


YEMÁN OMAR ZAPATA BARBOSA

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA A PARTIR GÊNERO CANÇÃO: ANÁLISE DE  
ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO *CERCANÍA JOVEN 1*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como requisito para a obtenção do título de mestrado.


Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Aprovada em 4 de abril de 2022



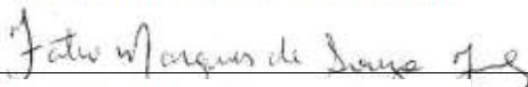
---

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento  
Presidente da Banca Examinadora



---

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior  
Membro da Banca Examinadora



---

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza  
Membro da Banca Examinadora



---

Profa. Dra. Aucélia Vieira Ramos  
Membro Suplente



Dedico este trabalho, com todo carinho e respeito, à pessoa mais importante da minha, minha mãe: Josefa Barbosa.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus familiares, que são minha inspiração de vida e que sempre fizeram o possível e impossível por mim.

A minha esposa, Fabrícia, que mesmo não sendo estudiosa da área de educação, me ajudou bastante nos momentos de angústia e me incentivou a finalizar esta pós-graduação.

Ao meu orientador, Juscelino Francisco do Nascimento, pela dedicação e compromisso comigo durante toda essa caminhada. Uma pessoa que não se prende a títulos e nos cativa por sua humildade.

Aos professores Antônio Ferreira da Silva Júnior e Fábio Marques de Souza, por aceitarem prontamente participar da banca avaliadora desta pesquisa.

Aos professores do mestrado, por terem proporcionado momentos inspiradores profissionalmente.

Aos amigos que encontrei no PPGFP, por compartilharem comigo momentos incríveis durante esse período de convivência.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

## RESUMO

Considerando que o Livro Didático (LD) é um recurso que auxilia o docente na seleção e organização dos objetivos e conteúdos de seu planejamento, analisamos, nesta pesquisa, atividades do livro *Cercanía Joven*, Vol. 1 (2013), adotado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE-Serra Talhada). Nele, percebemos que, além de trazer o gênero canção apenas em sua Unidade 1, as atividades propostas se resumem à interpretação da letra da canção, à aquisição de vocabulário e, em algumas vezes, ao entendimento de alguns tempos verbais. Assim, apoiando-nos no enfoque comunicativo, definimos, como objetivo geral desta pesquisa, propor uma Sequência de Atividades como alternativa complementar às atividades propostas pelo atual material didático utilizado no 1º Ano do Ensino Médio do IFSertãoPE. Para isso, baseamo-nos nos documentos oficiais, como as OCEM (2006) e a BNCC (2018), assim como no PNLD (2018), para entender o que esses documentos indicam, preveem e orientam sobre o ensino de Língua Espanhola. Posteriormente, entendemos os conceitos de gênero textual a partir dos escritos de Bakhtin (2002) e Marcuschi (2008) e debatemos sobre as canções como ferramentas de ensino a partir dos escritos de Costa (2010) e Ponte (2013). Logo após, fazemos uma análise sobre cultura e linguagem a partir do gênero canção, ancorando-nos principalmente em Laraz (2008) e Pinheiro-Mariz (2014), apontando o gênero canção como fonte de aspectos socioculturais e linguísticos. Tratamos, ainda, sobre o desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES,1995) e, por fim, dissertamos sobre o que são propostas didáticas, sequências de atividades e compreendemos a utilização do enfoque por tarefas através das teorias Rodríguez e Varela (2005), Zanón (1999), Estaire (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e Fernández López (2003). Entendemos que o gênero canção deve ser compreendido como uma possibilidade de opção metodológica para o desenvolvimento da competência comunicativa.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Espanhola; Gênero Canção; Competência Comunicativa; Enfoque por tarefas.

## RESUMEN

Considerando que el Libro Didáctico (LD) es un recurso que auxilia al docente en la selección y organización de los objetivos y contenidos de su planeamiento, analizamos, en esta pesquisa, actividades del libro *Cercanía Joven*, Vol. 1 (2013), adoptado por el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)*. En él, percibimos que, además de traer el género canción apenas en su Unidad 1, las actividades propuestas se resumen a la interpretación de la letra de la canción, a la adquisición de vocabulario y, en algunas veces, al reconocimiento de algunos tiempos verbales. Así, apoyándonos en el enfoque comunicativo, definimos, como objetivo general de esta pesquisa, establecer una Secuencia de Actividades como alternativa complementar a las actividades propuestas por el actual libro didáctico utilizado en el 1º Año del nivel secundario del IFSertãoPE. Para eso, nos basamos en los documentos oficiales, como las OCEM (2006) y la BNCC (2018), así como en el PNLD (2020), para entender lo que esos documentos indican, prevén y orientan sobre la enseñanza de la Lengua Española. Posteriormente, entendemos los conceptos de género textual a partir de los escritos de Bakhtin (2002) y Marcuschi (2008) y debatimos sobre las canciones como herramienta didáctica a partir de los escritos de Costa (2010) y Ponte (2013). En la secuencia, hacemos un análisis sobre cultura y lenguaje a partir del género canción, principalmente apoyados en Laraz (2008) y Pinheiro-Mariz (2014), resaltando el género canción como fuente de aspectos socioculturales y lingüísticos. Tratamos, incluso, sobre el desarrollo de la competencia comunicativa (HYMES,1995) y, por fin, disertamos sobre lo que son propuestas didácticas, secuencias de actividades y comprendemos la utilización del enfoque por tareas a través de las teorías de Rodríguez y Varela (2005), Zanón (1999), Estaire (1999), Dolz y Schneuwly (2004) y Fernández López (2003). Entendemos que el género canción debe ser comprendido como una posibilidad metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa.

**Palabras-clave:** Enseñanza de Lengua Española; Género Canción; Competencia Comunicativa; Enfoque por tareas.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Esquema de Sequência de Atividades.....	67
Imagem 2 – Esquema de Enfoque por Tarefas .....	70
Imagem 3 – Capa do Livro <i>Cercanía Joven</i> Vol.1 .....	76
Imagem 4 – Gráfico de Atividades Relacionadas ao Gênero Canção do Livro <i>Cercanía Joven</i> Vol.1 .....	77

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Sugestões de temáticas para o ensino de Língua Espanhola .....	23
Tabela 2 – Competências Gerais da Educação Básica .....	27

## **LISTA DE ABREVIações E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

EM – Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFSERTÃOPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão  
Pernambucano

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCIC – Plano Curricular do Instituto Cervantes

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

RAE – Real Academia Española

RENIDE – Referencial de Níveis de Desempenhos em Línguas Estrangeiras

SA – Sequência de Atividades

SEB – Secretaria de Educação Básica



## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>2 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA</b> .....	19
2.1 OCEM.....	19
2.2 BNCC.....	26
2.3 A escolha do Livro Didático.....	33
<b>3 O GÊNERO CANÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA</b> .....	39
3.1 Os Gêneros Textuais.....	39
3.2 As canções como ferramentas de ensino: cultura e linguagem.....	44
3.3 O gênero canção e o desenvolvimento da competência comunicativa.....	57
3.4 Critérios de seleção de canções para unidades temáticas.....	62
<b>4 ATIVIDADES A PARTIR DO GÊNERO CANÇÃO</b> .....	65
4.1. O livro didático e as atividades.....	65
4.2 Proposta Didática.....	67
4.3 Enfoque por Tarefas.....	69
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	74
5.1 Contextualizando a pesquisa.....	74
5.2 Tipologia da pesquisa.....	5
5.3 Análise do LD <i>Cercanía Joven</i> .....	76
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	91
<b>APÊNDICE</b> .....	104

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir das reflexões de Hymes (1995), a Competência Comunicativa, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, se traduz na capacidade de o aprendiz da língua-alvo comunicar-se em situações reais de interação, ou seja, situações que podem acontecer durante a rotina diária do indivíduo e não aquelas induzidas por um diálogo pré-estabelecido, por exemplo. Dessa forma, se torna fundamental o caminho que o professor conduz seu aluno, durante o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e funcionais, representadas por uma base de conhecimentos sobre o sistema linguístico e a cultura alvo e a forma em que são utilizados esses conhecimentos em situações comunicativas diversas, na busca de uma aprendizagem significativa, a partir de práticas que envolvem as destrezas auditiva, escrita, leitora e oral.

Sabendo disso, concordamos com Bordini e Carlos (2012), que explicam que o professor deve buscar meios para um melhor direcionamento de sua prática docente de forma que repercuta na aprendizagem proposta para seus alunos, como a utilização de gêneros textuais; dentre eles, destacamos, nesta pesquisa, o gênero canção, devido à sua versatilidade, que permite diferentes possibilidades de exploração dos eventos linguísticos e culturais ali presentes.

Assim, com a experiência como único professor do primeiro ano do Ensino Médio Integrado em Logística do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) e por meio de sondagens dialogadas durante os primeiros encontros com a turma, identificamos, com base em nossa experiência, que grande parte dos estudantes que optam por estudar Língua Espanhola no Ensino Médio, chegam a esse nível com a ideia de que aprender o idioma é aprender apenas a gramática daquela língua-alvo.

Desse modo, e na tentativa de atender ao que prevê o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão, que é formar alunos em nível de excelência no nível educacional médio, podemos vislumbrar que, a partir do gênero canção, considerando os mais diversos sentidos que a canção pode propor em uma sala de aula, o professor pode conduzir seus alunos de uma forma que eles possam ir além da tão comum e esperada aprendizagem da gramática e adquirir uma visão ampla em relação a outras culturas, principalmente em se tratando da língua espanhola.

De acordo com Bazerman (2009), os gêneros textuais são ações sociais que refletem a experiência de seus usuários, seja pelo viés linguístico funcional, seja pelo contexto de sua utilização. Dessa forma, entendemos que a utilização dos gêneros em sala de aula se torna cada vez mais importante, principalmente quando é possível desenvolver atividades que vão além do ensino estrutural da gramática através de um enfoque comunicativo por tarefas, visto que podemos utilizá-lo como um instrumento para desenvolver a Competência Comunicativa. Essa competência é entendida por Hymes, 1995 como a capacidade que adquire o usuário de uma língua em estabelecer e utilizar enunciados em situações concretas de comunicação, ou seja, o aluno adquire a competência para negociar significados na língua estrangeira em contextos de interação entre os usuários da língua.

Nessa perspectiva, o enfoque por tarefas privilegia a incorporação de elementos não só gramaticais, mas também culturais e funcionais na aprendizagem, em nosso caso, preparando o aprendiz para situações reais de utilização da língua espanhola.

Trazendo esses fatos para o âmbito de nossa pesquisa, com base em nossa experiência profissional como docente de ELE do IFSERTÃOPE, foi possível perceber a dificuldade do alunado em desenvolver habilidades de compressão da língua e cultura hispânicas que seriam possibilitadas a partir de um esquema de trabalho que se adeque à situação de ensino.

Sabendo disso, delimitamos o *corpus* desta pesquisa como o livro *Cercanía Joven*, Vol. 1 (2013), adotado pelo IFSERTÃOPE e inicialmente, ao realizar uma análise minuciosa, verificamos que, além de trazer o gênero canção apenas em sua Unidade 1, as atividades propostas se resumem à interpretação da letra da canção, à aquisição de vocabulário e, em algumas vezes ao entendimento de alguns tempos verbais.

Tendo em vista o leque de opções que o gênero canção pode oportunizar ao processo de ensino-aprendizagem, percebemos o quanto o professor de língua espanhola, em especial, quando se trata dos professores de espanhol dos Institutos Federais, pode potencializar sua aula, buscando outras possibilidades que poderiam ser abordadas pelo livro didático e trabalhadas em aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE), promovendo a competência comunicativa.

Neste sentido, lembramos que o Livro Didático (LD) deve funcionar como um recurso que auxilia o docente na seleção e organização dos objetivos e conteúdos de seu planejamento. Logo, acreditamos na utilização do enfoque por tarefas de um programa de atividades de aprendizagem de língua estrangeira (LE) cujas unidades consistem em atividades focadas no uso da LE e não apenas nas estruturas gramaticais, em conjunto com o Gênero Canção para exploração didática, tendo em vista que se trata de um gênero que contém textos breves e com repetições que facilitam a assimilação dos conteúdos sistemáticos da disciplina de espanhol, além do caráter lúdico e a carga emotiva que possuem, pode funcionar como uma proposta, que aproxima e motiva o alunado para as atividades que podem vir a se complementarem dentro de uma proposta de trabalho.

Assim, nessa perspectiva, ainda que tendo à disposição um livro didático, o professor precisa e, como já é comum, adaptar e reformular atividades do Livro Didático (LD), e, ainda, elaborar materiais complementares. Diante disso, defendemos a elaboração de uma sequência de atividades a partir do gênero canção, pautada em uma proposta metodológica por tarefas, que pode minimizar as dificuldades dos alunos.

Dessa maneira, apontamos tal assertiva pelo fato de que observamos uma consonância entre o gênero canção e o objetivo da competência comunicativa, assim, pensamos em elencar o gênero canção para fazer parte da sequência de atividades proposta nesta pesquisa, tendo em vista ser um gênero que possibilita sua utilização no contexto do processo de ensino-aprendizagem abordado.

Diante da necessidade de potencializar a utilização do gênero canção e de conscientizar, em especial, os professores de língua espanhola dos Institutos Federais sobre a importância de se trabalhar esse gênero, identificamos como questões norteadoras de nossa pesquisa, as seguintes perguntas-problema: como o livro didático *Cercanía Joven*, do 1º Ano do Ensino Médio do IFSertãoPE emprega o gênero canção no LD? O que pode ser feito para potencializar a utilização desse gênero como uma ferramenta de apoio pedagógico ao professor do IFSertãoPE?

Cabe ressaltar, no entanto, que o nosso trabalho não tem como principal finalidade criticar negativamente o livro didático em questão, mas sim, em uma pesquisa minuciosa, potencializar a utilização deste gênero e propor um material

complementar para que o professor consiga efetivamente aprimorar a competência comunicativa em língua espanhola de seus alunos.

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa se torna ao nosso modo de ver, relevante, tendo em vista que, por meio dela, o professor de língua espanhola pode perceber o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do enfoque por tarefas, através de uma Sequência de Atividades (SA) que poderia permitir e garantir uma melhor correlação entre as atividades comunicativas que serão desenvolvidas para o espaço escolar e as que possam fazer parte na sua realidade além da sala de aula. Nesse sentido, é importante considerar a experiência do estudante, trazida como aporte ao processo de construção de atividades, facilitando a aprendizagem de forma significativa, propondo tarefas que permitam relacionar o novo conhecimento com o ele já possui.

A utilização de gênero canção como base de exploração didática contribui com nossa pretensão de incentivar e estimular espontaneamente o interesse dos alunos, adaptando a proposta de trabalho às suas preferências, utilizando recursos diversos que permitam assimilar os conteúdos; estimular confrontos positivos, tomadas de decisões individuais e coletivas, superar obstáculos abrindo espaço para o diálogo e a ajuda mútua. Assim, a criação de um clima de cooperação e aceitação mútua permitirá promover a organização de grupos que assumirão seus papéis no processo de ensino de ELE com respeito à distribuição de tarefas e responsabilidades.

Além disso, esta pesquisa é importante por motivar professores de espanhol a refletirem como o gênero canção pode potencializar suas aulas, uma vez que, com todas as qualidades que possui, pode incitar a um aprendizado mais integral no que diz respeito à competência comunicativa, ou seja, é possível conscientizá-lo para que ele possa trabalhar por esse viés, com a perspectiva de que alcance várias zonas de aprendizagem que o gênero canção pode proporcionar através de um enfoque por tarefas, como por exemplo, ir além do auxílio na ampliação do vocabulário, que o conduz a conhecer melhor as estruturas linguísticas da língua-alvo e, muito especialmente, promover pontes interculturais, visto que se trata de uma produção textual autêntica condutora de características de um povo, afastando-os de metodologias tradicionais e estimulando-os a promover a aquisição da competência comunicativa dos alunos.

Sabendo disso, e partindo da necessidade de esclarecer dúvidas possivelmente deixadas no decorrer das atividades do livro didático utilizado pelo IFSertãoPE, apontamos, como o objetivo geral desta pesquisa, propor uma Sequência de Atividades como alternativa complementar às atividades propostas pelo atual material didático do 1º Ano do Ensino Médio do IFSertãoPE *Cercanía Joven* Vol.1 (2013). Para isto, a proposta será pautada no enfoque comunicativo por tarefas tomando como ponto de exploração didática o gênero canção.

Como objetivos específicos, buscamos a) compreender o que os documentos oficiais apontam como fatores essenciais para a aprendizagem da língua espanhola b) analisar a forma como o LD *Cercanía Joven* Vol.1 (2013) dispõe de atividades a partir do gênero canção para o desenvolvimento de habilidades nos aprendizes de ELE e, finalmente; c) promover o gênero canção como uma ferramenta pedagógica que possa ser utilizada em aulas de primeiro ano do ensino médio do IFSertãoPE a partir de um enfoque por tarefas, estimulando o professor de Língua Espanhola a refletir sobre seu futuro trabalho em sala de aula.

Para alcançar nossos objetivos, no primeiro capítulo, intitulado O livro didático em aulas de Língua Espanhola, baseamo-nos em documentos oficiais, como as OCEM (2006) e a BNCC (2018), assim como no PNLD (2017), para entender o que esses documentos indicam, preveem e orientam sobre o ensino de Língua Espanhola e a respeito da escolha do LD.

Em seguida, no segundo capítulo, intitulado O gênero canção em aulas de Língua Espanhola, tecemos sobre teorias introdutórias sobre gêneros textuais, principalmente a partir dos escritos de Bakhtin (2002) e Marcuschi (2008), e debatemos sobre as canções como ferramentas de ensino a partir dos escritos de Costa (2010) e Ponte (2013). Em seguida, fazemos uma análise sobre cultura e linguagem a partir do gênero canção, ancorando-nos principalmente em Laraz (2008) e Pinheiro-Mariz (2014) e apontando o gênero canção como fonte de aspectos socioculturais e linguísticos, de modo a reforçar a existência de possibilidades durante a utilização da canção de se poder aprender a língua e desenvolver a competência comunicativa a partir de aspectos culturais encontrados pelos caminhos desse gênero.

Ainda no mesmo capítulo, tratamos sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, com base em Hymes (1995), e, por fim, discorreremos

sobre as teorias de Moleiro (2011) sobre critérios a serem utilizados para a escolha de canções para unidades didáticas.

No terceiro capítulo, intitulado Atividades a partir do gênero canção, discorreremos sobre o livro didático e suas atividades com base nos escritos de Rodríguez e Varela (2005). Em seguida, dissertamos sobre o que são propostas didáticas, à luz de Zanón (1999), Estaire (1999) e Dolz e Schneuwly (2004). Por fim, debatemos sobre a utilização do enfoque por tarefas em sala de aula a partir dos escritos de Estaire e Zanón (1990) e Fernández López (2003).

No quarto capítulo, segundo Moreira e Caleffe (2008) e Denzin e Lincoln (2006), apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa, com sua contextualização e análise das atividades que utilizaram o gênero canção no LD.

Na apêndice publicaremos a Proposta didática como recurso complementar ao livro *Cercanía Joven*, em aulas de Língua Espanhola, os dados foram analisados de modo explicativo e interpretativo e, de acordo com as teorias empregadas nesta pesquisa que visam à potencialização das aulas de língua espanhola a partir do gênero canção, através da análise do LD, foi realizada uma proposta de SA que dialoga com as teorias estudadas.

Com este trabalho, esperamos orientar professores de língua espanhola quanto à possibilidade de estimular os alunos a trilharem caminhos para um bom desenvolvimento da competência comunicativa, utilizando-se do gênero canção em aulas de língua espanhola e, ainda, a partir dela, garantir que a qualidade do ensino seja refletida em avaliações externas, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); consolidar sujeitos sociais emancipados, capazes de interpretar e intervir no mundo a sua volta; estabelecer valores éticos, sociais, políticos e culturais para as práticas sociais desses sujeitos, e ainda, desenvolver as competências gramatical, sociolinguística, cultural e discursiva no idioma em questão e conhecer um pouco da cultura dos países de língua espanhola: música, gastronomia, literatura e o conhecimento cultural de outros povos.

Nestas considerações iniciais, gostaríamos de deixar claro ao professor de língua espanhola que, por mais que pareça simples levar uma canção ao estudante em sua sala de aula, a partir desta pesquisa, é perceptível que na realidade não podemos usar esse gênero apenas como passa tempo. É importante ter o conhecimento e refletir sobre o nosso papel de professor do ensino médio, já que

com esta pesquisa, conseguimos apresentar um possível caminho para complementar o LD.



## 2 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, tratamos de pesquisar o que os documentos educacionais oficiais como, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional do Livro Didático e do Material Didático, indicam e orientam para aulas de Língua Espanhola e a partir dessas orientações, debatemos e destacamos pontos importantes sobre a escolha do livro didático e, ainda, refletimos que ensinar uma língua não se resume apenas a promover os importantes conhecimentos gramaticais, mas também, direcionar o aluno a despertar ainda mais o interesse por aspectos culturais diferentes do seu.

### 2.1 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)

De acordo com os documentos oficiais direcionados ao sistema educativo brasileiro, como Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o desafio do professor da educação básica é inserir o aluno na sociedade com a finalidade de promover a consolidação da cidadania e o desenvolvimento do país. Assim, a escola tem um papel crucial nesse processo de inclusão e de democratização das oportunidades em nosso país.

Assim, o documento destaca ainda que, para apoiar a produção de artigos e auxiliar, pedagogicamente, o docente em sala de aula, o Ministério da Educação (MEC) publica livros para o professor a partir da implementação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), disponível no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No caso do primeiro ano do Ensino Médio (EM) do IFSERTÃOPE, existe a institucionalização do EM integrado à educação profissional, o que contribui para a potencialização da qualidade dessa etapa da educação que permeia o ensino médio e o ensino superior público.

Sobre o material didático em aulas de língua espanhola, as OCEM (2006) entendem que vários podem ser os recursos utilizados pelo professor dentro de seu planejamento de curso, porém enfatizam que nenhum deles é tão abrangente a ponto de contemplar todas as habilidades relacionadas à língua em estudo.

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, **canções**), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros (BRASIL, 2006, p.154, grifos nossos).

Dessa forma, entendemos que, por exemplo, uma simples capa de livro em uma situação criada pelo professor, pode ser adaptada como recurso didático de grande utilidade em sala de aula. Contudo, no âmbito de nossa pesquisa e em nosso entendimento como professor pesquisador, o gênero canção, destacado na citação anterior, pode ser analisado positivamente ao considerar as habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora, e expressão oral e escrita, além de contemplar conhecimentos interculturais. Pode-se afirmar que a canção, logicamente, não é um único recurso possível ao professor, porém, uma vez bem escolhida e a partir do enfoque por tarefas, possibilitaria resultados favoráveis ao ensino-aprendizagem da LE. Conforme as OCEM,

Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem (BRASIL 2006, p.154).

Assim, em nossa pesquisa, concordamos com as OCEM (2006) no sentido de que podemos contar com o apoio dos livros didáticos, porém não como material único a ser utilizado, mas, sim, ao menos como o principal, o que possibilita ao professor, uma abertura que pode ajudar no combate à dependência exagerada do LD e permitir a criação de recursos didáticos complementares, elaborados de acordo com o perfil dos alunos e dos objetivos do docente.

É necessário entender que o LD deve funcionar como um guia para o docente e que poderá auxiliá-lo na seleção e organização dos objetivos e conteúdos de seu planejamento, porém, não necessariamente o professor deve seguir apenas o que está ali impresso, mas sim, estar atento para fazer adaptações necessárias para uma melhor aprendizagem de seus alunos.

Ainda sobre o material didático, de acordo com o documento, existe uma quantidade enorme em nosso país, com uma boa variedade de enfoques (linguístico, cultural por exemplo), assim como diversidade de finalidades. As OCEM destacam que, seja nacional, importado ou elaborado em parceria entre autores

nacionais e estrangeiros, o LD deve de fato “atender às necessidades específicas de cada situação de ensino e, nesse caso, aos objetivos educacionais do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 155).

Dessa forma, sabendo que o LD deve ser pensado para atender a realidade de cada nicho geográfico (país, região e município), entendemos que é indispensável lembrar a importância de o professor participar da escolha do LD. Compreendemos que o docente é um exímio conhecedor da realidade de sua sala de aula e esse fator se torna crucial para a escolha de um material que atenda ao perfil de seus alunos.

Para termos uma ideia, podemos refletir sobre como o professor de espanhol precisa se adaptar a uma escolha de um LD adotado, pensado para uma carga horária, geralmente, de uma hora semanal. Questionamos se o problema está no livro ou na carga horária atribuída à disciplina, porém, o que acontece é que esse impasse existe e o professor deve perpetrar as adaptações necessárias para os discentes não serem prejudicados de alguma forma. Lembramos que temos um agravamento da problemática de nossa pesquisa, no sentido de que temos a nossa disposição um LD de ano 2013, já que o livro escolhido para o último triênio de 2016 a 2018 nunca chegou a nossa sala de aula e muito menos o do triênio 2018 a 2020. A partir desse fato negativo nos vimos obrigados a adaptar e elaborar material complementar de atividades. Ainda de acordo com as OCEM,

[...] é bom ressaltar que, quer sejam escolhidos os materiais disponíveis no mercado, quer sejam os produzidos pelos professores, quer sejam as próprias metodologias, todos se apoiam em pressupostos teóricos nem sempre suficientemente claros, explícitos, para o professor. Muitas vezes, essas teorias ou crenças que dão suporte às escolhas feitas operam silenciosamente, sem que o professor tenha clara consciência delas, de seus fundamentos e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa e o que se faz (OCEM 2006, p.155).

É possível compreender, na citação acima, que, além do papel fundamental do docente na escolha do LD, acrescenta-se ainda que o professor deve ficar atento para não cair na moda do título do momento que muitas vezes se utilizam de uma metodologia puramente comercial que pode não atender às exigências da realidade de sala de aula.

A partir das OCEM (2006, p.156), podemos refletir junto aos pensamentos de Orlandi (1987) que “o material didático, que é visto como um elemento de

mediação, sofre, como toda mediação, um processo de apagamento”. Segundo a autora:

[...] e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (ORLANDI, 1987, p. 22).

Entende-se, portanto, que o LD deve ser considerado como uma forma de o professor conseguir alcançar um conhecimento que vai muito mais além dos conteúdos gramaticais e do próprio livro como um todo. É a partir desse entendimento que visualizamos o par canção/enfoque por tarefas como um meio que vai além das teorias e que pode funcionar como uma poderosa ferramenta pedagógica.

De acordo com os escritos da OCEM (2006, p.131), é importante lembrar paralelamente o papel educativo da aprendizagem da língua espanhola. Em um primeiro momento, é orientado que a partir da interdisciplinaridade se encontre um meio que exerça um papel único no desenvolvimento do conhecimento e na formação do cidadão, encontrando conexões e convergências de realidades.

Posteriormente, o documento trata que “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (OCEM, 2006, p.131). Dessa maneira, é apontado que devem ser levados em conta os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea quem segundo a Unesco são: aprender a conhecer, a viver e aprender a ser.

Por fim, as OCEM alertam que o professor é o responsável por intermediar o aprendiz a se ver e se entender como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, tornando-se tolerável e respeitoso às diferenças que existem no mundo.

Como indicamos em nossa pesquisa, acreditamos que, uma vez bem planejado, o enfoque por tarefas, associado ao gênero canção, pode se tornar um instrumento que atenda ao papel educativo da aprendizagem da língua espanhola como apontam as OCEM (2006), uma vez que é possível, no ensino médio, utilizar a canção como um recurso pedagógico que a partir de suas várias faces, valores e de suas relações interculturais, contribuiria para a construção do aluno como cidadão a partir do importante conhecimento da língua espanhola.

Mas o que as OCEM (2006) orientam em relação aos conteúdos que precisam ser considerados no ensino do espanhol como língua estrangeira? O documento nos faz refletir que preparar o indivíduo para o mundo é o nosso maior objetivo enquanto professor de língua espanhola, então é possível elencar temas ligados a essa finalidade. Assim, o documento orienta que é possível incluir reflexões sobre:

Tabela 1 – Sugestões de temáticas para o ensino de Língua Espanhola

<b>Política</b>	Formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias, etc.
<b>Economia</b>	Poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc.
<b>Educação</b>	Sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc.
<b>Social</b>	Habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc.
<b>Esporte</b>	Valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc.
<b>Lazer</b>	Opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais.
<b>Informação</b>	Papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc.
<b>Línguas e Linguagens</b>	Questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.

Fonte: OCEM (2006, p.150, adaptado pelo autor).

Com base nas orientações das OCEM (2006), entendemos que todos os temas apresentados são importantes para a formação cidadã do estudante.

Para isso, entendemos que esses conteúdos devem ser abordados em sala de aula de forma que seja possível ir além das quatro habilidades e dos conhecimentos lexicais e normativos. Para que seja possível essa formação cidadã proposta, o documento reitera que:

Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo. ... é preciso

adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) (BRASIL 2006, p.150).

Sabendo disso, entendemos que o gênero canção além de trabalhar as quatro habilidades (escucha, escritura, habla e lectura), pode ir além dos conhecimentos gramaticais e alcançar as trocas interculturais, uma vez que o professor consiga escolher canções que contribuam para suas aulas atentamente, e saiba ainda, como trabalhar com esse gênero em sala de aula, com o intuito de promover relações socioculturais, sociogeográficas e sociohistóricas não como “curiosidades”, mas, sim, como conhecimento de mundo que inicialmente fará o aluno conhecer a si mesmo no âmbito global. Pensando nisso, as OCEM (2006) explicam que:

“[...] os componentes curriculares considerados ‘tradicionais’ devem servir para que o estudante se aproprie de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua, de forma a que ele seja capaz de apropriar-se, também, das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro (BRASIL 2006, p.151).

O documento orienta que o ensino da língua espanhola deve considerar além dos aspectos gramaticais, competências e habilidades que, de forma alguma, devem ser trabalhadas isoladamente, visto que, em situações reais de contato com a língua-alvo, as relações interpessoais se articulam e se completam.

Assim, é necessário considerar a competência inter(pluri)cultural, a competência comunicativa e as habilidades de expressão e compreensão oral e de produção escrita e compreensão leitora.

Sobre a competência inter(pluri)cultural, as OCEM (2006) citam o que esclarece o Marco Comum Europeu de Referência (MCER)<sup>1</sup>; “que na competência cultural de uma pessoa, as diferentes culturas (nacional, regional, social) às que essa pessoa teve acesso não coexistem simplesmente uma junto a outra”. O documento internacional pontua que “se as compara se as contrasta e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da que a competência plurilíngue é um componente, que por sua vez interage com outros componentes” (MCER, 2001, p. 21).

---

<sup>1</sup> **Tradução nossa:** En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes

Sabendo disso, entendemos que aprender uma língua não é só aprender a falar ou dominar a gramática da língua-alvo, mas, sim, é um meio de acesso às manifestações culturais que, após uma análise minuciosa do professor, podem ser extraídas do gênero canção e, em sala de aula, convertidas em conhecimento.

As OCEM (2006, p.151) definem a competência comunicativa, “[...] como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade”, ou seja, a competência comunicativa permite a interação efetiva entre os indivíduos a partir de situações socioculturais reais.

Para o desenvolvimento da compreensão e produção oral, nas OCEM, encontramos como objetivo o desenvolvimento de um senso de interlocução no aluno, no qual são identificadas as pausas, o silêncio, as interrupções, a entonação, o ritmo, a ironia, assim como se tenha a sensibilidade de entender o discurso do outro, tomar o turno de palavra e conseguir uma comunicação através do posicionamento como falante da língua. Segundo o documento, é capacitar o aluno a ir além do que se ouve ou se lê, é conseguir desenvolver um nível de conhecimento que resulte na naturalidade de uma interação comunicativa.

Por fim, as OCEM (2006) nos orientam quanto ao desenvolvimento da compreensão leitora e a respeito do desenvolvimento da produção escrita, nos lembrando que o sentido de um texto nunca é dado, mas que o leitor a partir de outras leituras e de estratégias de leituras devem conseguir construí-lo.

[...] de forma a que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade (BRASIL, 2006, p.152).

O trabalho realizado pelo professor que desenvolve junto aos alunos todas essas competências e habilidades de forma integrada, segundo as OCEM (2006), desperta também a consciência intercultural dos alunos, capacitando-os à comunicação em qualquer temática exemplificada na Tabela 1 (p.23).

## 2.2 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, se asseguram os direitos inerentes à escola em conformidade com o previsto pelo Plano Nacional de Educação.

Entendemos que a BNCC (2018) é um documento de caráter normativo, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Sabendo que se trata de uma normatização, em nível nacional, para a elaboração dos currículos da Educação Básica, a BNCC (2018) indica caminhos para a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta, para um desenvolvimento de qualidade da educação nacional. Conforme a Base.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 8).

Dessa forma, entendemos que o termo “competência” definido pela BNCC trata sobre a mobilização de conceitos, procedimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, além de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Sob os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no intuito de promover a construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, na tabela a seguir, reproduzimos as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC. Nela, é possível perceber o tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Tabela 2 – Competências Gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e

	promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**Fonte:** Adaptado pelo autor, com base em Brasil (2018, p. 9).

Após um estudo das Competências Gerais da Educação Básica dispostas pela BNCC, vemos que a Base dialoga com as OCEM e que, *grosso modo*, o balizamento proposto e a consonância entre os dois documentos podem ajudar a superar fragilidades presentes nas políticas educacionais.

Para dialogar com as competências gerais da educação básica, a BNCC ainda dispõe a normatização de competências específicas de área do Ensino Médio.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.470).

Nesse sentido, conforme a BNCC (2018), relacionadas a cada uma dessas competências são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio.

De forma a facilitar a compreensão do leitor, em relação ao que prevê a BNCC sobre as competências específicas do Ensino Médio em nossa área de atuação, as apresentamos e atribuímos uma breve interpretação de cada uma delas ao decorrer deste texto.

Quando tratamos de Linguagens e suas Tecnologias do Ensino Médio, da competência específica I, podemos abordar os conhecimentos trazidos à sala visando o desenvolvimento do alunado perante duas perspectivas, aluno em formação, e futuro profissional.

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (BRASIL 2018, p.491)

A partir dessa competência, o estudante do EM deve aprender a compreender, de forma mais aprofundada, o funcionamento das diferentes linguagens. A BNCC indica que os discentes precisam conseguir explorar e notar as diversas formas de inter-relação das várias linguagens presentes em diferentes tipos de textos complexos como a reprodução de um clipe musical ou de um filme, por exemplo, que se utiliza de recursos intersemióticos. Trata-se de uma competência importante no sentido de que o aprendiz pode ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (BNCC, 2018)

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.492)

Nessa segunda competência específica, a BNCC espera que os alunos possam desenvolver atividades de cooperação em grupo, através do diálogo e sem preconceitos. Em sala de aula, os discentes devem ser estimulados a compreensão da pluralidade dos discursos, e entendê-los, respeitando as individualidades e ao mesmo tempo posicionando suas ideias a partir de valores democráticos.

De acordo com a BNCC (2018), essa competência trata especialmente sobre se compreender e analisar a produção de sentidos nas práticas sociais da linguagem, assim como a recepção e produção de discursos. Nela é possível encontrar, ainda, a valorização da arte e do gênero canção como uma ferramenta importante para se desenvolver o senso de compreensão de circunstâncias: os alunos precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado produções artísticas como uma pintura como Guernica<sup>2</sup>. Nesse sentido, o aluno será incentivado a exercitar e colocar em prática sua cidadania e fazer parte conscientemente de eventos próprios da vida em comunidade, tudo possibilitado por distintos eventos artísticos criados dentro da

---

<sup>2</sup> Uma das telas mais famosas do pintor espanhol Pablo Picasso, representa o padecimento e angústia do povo espanhol durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939).

própria comunidade como o género canção. Consoante a Base (BRASIL, 2018, p. 493).

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Conforme a BNCC (2018), uma vez desenvolvidos os componentes de habilidades básicas, a partir dessa competência, é possível que os discentes utilizem, de maneira ética e solidária, diferentes linguagens, respeitando diferenças sociais e individuais. O documento revela que, através de uma forma posicionada e democrática, os alunos podem promover os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. Desse modo, o objetivo dessa competência é contribuir para a independência dos estudantes nas práticas de compreensão e produção de diferentes linguagens.

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p.494)

A competência específica 4 contempla o entendimento e o respeito pelo outro, considerando os fatores sociais, geográficos e individuais. Ela aponta para a necessidade de o estudante compreender o funcionamento das línguas pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística (BRASIL, 2018, p.494).

Assim, entende-se que deve ser levada em conta o uso da língua de acordo com a situação e ao contexto no qual o indivíduo está inserido, como por exemplo, em situações formais e informais de determinado país, de determinada região, estado e localidade, nas quais o interlocutor deve levar em conta a variedade linguística e o processo de estilização e seleção dos recursos linguísticos. Esse é um dos desafios dos professores de língua espanhola, visto que se trata do idioma oficial de mais de vinte países diferentes. Assim, “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e

vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.” (BRASIL, 2018, p. 495).

A partir do momento que o indivíduo entende e aprende sobre as práticas corporais de outros povos, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos, ele passa a conhecer suas próprias práticas, o que ajuda na construção de sua própria identidade.

Sabendo disso, a BNCC afirma que “é importante que os estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais” (BRASIL, 2018, p. 495). Entendemos como práticas corporais, jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e expressões corporais advindos de uma cultura de um povo específico, como gestos e expressões corporais particulares de uma sociedade que podem ser percebidas durante a interação de indivíduos.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2018, p.496)

Uma das competências que mais nos chama atenção dentro da perspectiva de nossa pesquisa é a competência 6: nela, a BNCC (2018) aponta que “os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (BRASIL, 2018, p.496).

Podemos citar, como exemplo, a obra “Guernica”, do espanhol Pablo Picasso, que retrata o trágico momento de um bombardeio à cidade de Guernica, na Espanha, durante a guerra civil espanhola. A tela de Picasso carrega várias simbologias, desde os tons de tinta utilizados até a representação de cada personagem, como a lâmpada que representa a revolução industrial, iniciada logo após esse período de guerra.

A competência ainda prevê que a partir do contexto local, global e cultural, o aluno possa ser capaz de reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes. Um exemplo muito interessante que podemos apresentar é a reprodução fílmica da adaptação do romance “O amor nos tempos de cólera”, do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Nessa representação artística, o aprendiz pode aprender

muito sobre os aspectos culturais daquele povo de Cartagena de Índias, assim como aprender sobre a guerra civil colombiana, entender o surto de cólera que assolou o país, e ainda, em uma audição atenta das canções de fundo, utilizadas durante o filme, é possível entender um pouco mais sobre a cultura colombiana.

A BNCC (2018) entende e aponta que o desenvolvimento dessa competência pode servir para que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar os efeitos de sentido e a sensibilidade durante a apreciação de obras e textos como poemas e outros.

Tratando-se de reprodução artística, esperamos que, em nossa atividade final proposta em nossa SA, o estudante também possa desenvolver sua sensibilidade artística, através de sua criatividade, crítica e reflexão de mundo, na tentativa de que seja utilizado o seu leque de possibilidades de expressão e comunicação.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.497)

Essa competência debruça-se sobre as práticas de linguagem em ambiente digital. Com essa capacidade, “os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social”. (BRASIL 2018, p.497).

Para isso, o professor deve mediar o conhecimento para que o estudante possa conseguir explorar o mundo das mídias digitais de forma a incluí-lo no âmbito global e promover o letramento digital em sala de aula.

Para tanto, se espera que o professor não apenas possibilite o estudante a interação digital através da edição de vídeos, contato com games, gifs, memes ou infográficos, por exemplo, mas que também os alunos aprendam sobre a crítica e a ética que se deve ter na utilização desses recursos.

Nos surpreendeu, ao final de nossa pesquisa, a constatação de que o Gênero Canção, uma vez bem utilizado, pode atender, de alguma forma, a todas as competências específicas do EM propostas pela BNCC.

Dessa forma, entendemos que esse gênero, adaptado à sala de aula e a partir de uma SA, pode se converter em um meio que possibilita um suporte pedagógico que pode ajudar o professor a promover o ensino da língua espanhola de uma forma que contribua ao incentivo e ao estímulo natural do interesse dos alunos, adaptando a proposta da canção às preferências de seu público-alvo, permitindo que sejam assimilados os conteúdos e favorecendo a formação mais integral do aluno.

### 2.3 A Escolha do Livro Didático

Sabendo da importância que existe de o professor fazer uma boa escolha do livro didático, nesta seção, discorreremos sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e sobre o alcance dele em relação ao livro que chega às salas de aula.

De acordo com o portal on-line do MEC (2021), o PNLD foi criado pelo governo federal no ano de 1985 e, com o passar dos anos, através do Ministério da Educação, o Programa foi sendo aperfeiçoado. Mas, qual é o propósito maior desse Programa? De acordo com Decreto Nº 9.099/2017, o PNLD

[...] É destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017).

É interessante lembrar que, em uma de suas atualizações, a partir do Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, consta em seu 1º parágrafo do Art. 1º, a inclusão e a possibilidade de também serem avaliados e disponibilizados materiais relacionados à gestão escolar, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação, obras pedagógicas, e, também, softwares e jogos educacionais que cada vez estão mais presentes na vida dos alunos.

O Art. 2º do mesmo decreto aponta os objetivos do PNLD (2017), que são: aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;

fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e apoiar a implementação da BNCC a qual foi debatida na seção anterior.

Com base nos objetivos citados é possível afirmar que o Programa busca promover o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, sempre respeitando a autonomia pedagógica das instituições de ensino, além de recomendar o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais, levando em consideração os fatores liberdade e tolerância, e, por fim, indica a obrigatoriedade da transparência nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias.

Dessa forma, podemos perceber que o PNLD (2017) garante o atendimento aos estudantes, aos professores e também aos gestores das escolas beneficiadas pelo Programa. Assim, entendemos que esse aperfeiçoamento é importante já que esses recursos podem conduzir a prática educativa para além das obras literárias e didáticas e garantir, ainda, material didático fora do ambiente escolar, no caso dos materiais de uso individual.

Ao falar de logística, o PNLD (2017) atende os quatro níveis de ensino: o ensino médio, o ensino fundamental, que é dividido em anos iniciais e finais, e a educação infantil.

O Decreto Nº 9.099/2017 também esclarece que a compra e a distribuição dos materiais e livros didáticos, na esfera da Secretaria de Educação Básica (SEB), são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse último órgão é responsável também pela logística de aquisição e de remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar nacional.

O MEC (2021), em seu portal, explica que os materiais distribuídos às escolas públicas de educação básica são escolhidos pelas escolas inscritas no PNLD e os livros, por sua vez, são aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério, que conta com a participação de uma comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas. Posteriormente, uma vez aprovada, a obra passa a fazer parte do Guia Digital do PNLD, que serve para orientar professores e diretores das escolas públicas.



É possível inferir que o PNLD (2017) é para que se tenha uma qualidade técnica e editorial avançada, assim como uma ótima consistência didática e pedagógica. De acordo com o Art. 8º do Decreto Nº 9.099/2017, o PNLD (2017) deve obedecer a seguinte sequência de procedimentos: inscrição, avaliação pedagógica, habilitação, escolha, negociação, aquisição, distribuição, monitoramento e avaliação, mas se houver falhas na avaliação pedagógica, estas repercutirão nos demais passos da sequência procedimental.

De acordo com Sánchez (2014), é importante que o professor seja cuidadoso durante a apreciação e avaliação do LD, baseando-se em uma análise atenta de sua realidade de sala de aula e do livro, que deve viabilizar ao professor, condições destinadas para o desenvolvimento individual e social do cidadão. Segundo a autora:

[...] para eleger um livro didático temos que observar, principalmente, se está de acordo (em consonância) com as novas propostas metodológicas e se segue as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para auxiliar o professor em seu trabalho pedagógico (SÁNCHEZ 2014, p.225).

Dessa forma, entendemos que o LD deve levar o discente a desenvolver seu sentido crítico a partir de metodologias atualizadas e da resolução de atividades que envolvam situações e propostas que o levem a refletir e usar a criatividade para resolvê-las.

Como umas das ferramentas mais importantes no processo de ensino e aprendizagem, Sánchez (2014) aponta que o LD não deve visar apenas à aprendizagem consciente, ou seja, aprender a partir de regras e formalizações tradicionais, mas a partir do subconsciente, na qual o discente deverá enfrentar situações reais, como preencher um formulário ou atender uma ligação telefônica, nas quais é necessário construir significados para que possa acontecer, de fato, a interação com outros falantes da língua espanhola, em nosso caso.

Entendemos que se o professor escolhe um livro que simplesmente não desperta o interesse do público discente, ele certamente enfrentará problemas que surgirão no processo de ensino-aprendizagem, já que a autora explica que, dessa forma, o processo perde parte de seu sentido. Sabendo disso, é interessante que o professor entenda sobre a real função do LD em sua sala de aula e que o analise quanto à sua organização e à sua estrutura.

Sobre isso, elencamos alguns pontos primordiais durante a análise e escolha do livro citados por Sánchez (2014). O primeiro ponto refere-se aos objetivos do LD:

[...] o aluno deve ser levado a conhecer os gêneros textuais mais importantes, ou seja, aqueles que tem uma maior importância social. Se faz necessário que conheça a funcionalidade dos elementos gramaticais, em consonância com um ensino prático, voltado para o desenvolvimento das possibilidades comunicativas, dentro de um contexto sociocultural (SÁNCHEZ 2014, p.226).

Para isso, entendemos que o LD escolhido pelo docente deve apresentar ao aluno atividades com textos que sirvam para que o professor consiga promover a compreensão leitora e auditiva, assim como a expressão oral e escrita, ou seja, o livro precisa ser claro, objetivo e trazer propostas relevantes que se adequem aos resultados pretendidos pelo professor.

Outro ponto citado pela autora é a associação do livro com as culturas inerentes à língua espanhola e à interdisciplinaridade, que pode despertar o interesse do aluno, como por exemplo a utilização de um recorte da adaptação fílmica do romance *O amor nos tempos do Cólera*, de Gabriel García Márquez, para entender o processo sócio-histórico ou sociogeográfico da Colômbia, a utilização de obras de autores como Pablo Picasso, que em sua tela *Guernica* eterniza uma memória desastrosa da Guerra Civil Espanhola, ou, ainda, a utilização de canções, que também podem contribuir para promover a interculturalidade e colaborar para o desenvolvimento do conhecimento de mundo dos discentes.

Segundo Sánchez (2014), a apresentação funcional do livro, também é importante e deve ser levada em conta durante a apreciação e escolha do LD. Assim, quando se fala em ilustração, o professor deve saber que a falta de ilustrações em um livro o torna monótono e desinteressante para o aluno e para o professor. Já o livro com excesso de ilustrações, na direção contrária, muitas vezes, desfoca a atenção do discente e estão ali talvez apenas por motivos comerciais; esse fator negativo pode acarretar uma falha de aprendizagem e poderia direcionar os estudos por um viés mecânico e pouco dinâmico, ou seja, o professor deve dar preferência a um LD que tenha um equilíbrio funcional.

Para Sánchez (2014), o LD deve apresentar atividades diversificadas as quais os alunos irão vivenciar, em sua maioria, no ensino superior, como seminários,

debates, pesquisas e entrevistas a fim de que desenvolvam o senso crítico, eficiência e autonomia.

Quanto às atividades, a autora explica que a exigência do LD da participação do aluno, em consonância com o tema proposto, possibilita a multiplicidade da aprendizagem em relação ao desenvolvimento das habilidades e competências previstas no planejamento do professor, e que esse deve ser um fator positivo para a escolha do LD.

Em seu estudo, a autora destaca a relevância da motivação. Como professor, sabemos que um aluno desmotivado em sala de aula, além de estar desestimulado, termina influenciando outros colegas da turma. Para Sánchez (2014), um bom LD deve estimular a motivação dos discentes através dos recursos visuais, das fontes usadas com cores chamativas e das ilustrações; todo esse conjunto em harmonia causa um impacto agradável nos alunos e deve ser convertido em ponto positivo para a escolha do livro didático.

Comumente, o professor de Língua Espanhola é questionado sobre qual espanhol o aluno deve aprender; se o espanhol da Espanha ou o espanhol de hispanoamérica, por exemplo, e, muitas vezes, como professor dessa língua, encontramos, no mercado, livros didáticos que não contemplam essas variedades linguísticas, ficando a cargo exclusivo do professor preparar material complementar para atender essa demanda.

De acordo com Pinheiro-Mariz (2014), um indivíduo apenas começa a conhecer sua própria cultura quando conhece a do outro, tornando possível as trocas interculturais. Sabemos que aprender uma língua é entender e conhecer a cultura inerente a ela, ou seja, trazendo, para esse debate em questão, reiteramos que, em nosso *corpus*, as atividades que envolvem o gênero canção em sua maioria apenas focam nos conhecimentos gramaticais e na interpretação textual deixando de lado a diversidade da língua, contribuindo para a não produção de resultados para que o aluno desenvolva sua competência linguística. De acordo com Sánchez (2014, p. 229)

[...] podemos observar que o ensino baseado na funcionalidade da língua proporciona uma maior competência linguística aos estudantes, porque lhes ensina como funcionam os elementos gramaticais, capacitando-os a se moverem nas mais diversas situações comunicativas. Por isso essa forma de ensino baseado na funcionalidade, é mais gratificante porque auxilia o

aluno, através da prática, a ser um verdadeiro usuário da língua em questão.

Sabendo que a sala de aula pode ser um dos poucos momentos em que o aluno terá a oportunidade de conhecer realidades diferentes da sua, e pensando na preparação do discente para o mundo, podemos inferir que a autora entende que o LD deve promover ao estudante o conhecimento sobre diversidade linguística.

Tratamos aqui nesta pesquisa de uma língua que é oficial em mais de vinte países, então, podemos considerar os professores de língua espanhola como divulgadores de uma grande riqueza linguístico-cultural, que não pode ser negligenciada pelo que deve pelo menos promover conhecimentos introdutórios a respeito desse tema.

### 3 O GÊNERO CANÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para apresentar o gênero objeto da nossa proposta de atividades aqui desenvolvida, tecemos, primeiramente, noções sobre gêneros textuais, principalmente a partir dos escritos de Bakhtin (2002) e Marcuschi (2008). Em seguida, com base em Costa (2010) e Ponte (2013), debatemos sobre as canções como ferramentas de ensino; e, conforme Andi6n Herrero (2008) e Pinheiro-Mariz (2014), trazemos o gênero canção como fonte de conhecimentos socioculturais e linguísticos. Por fim, tratamos sobre o desenvolvimento da competência comunicativa, à luz de Hymes (1995), e discorremos, ainda, sobre as teorias de Moleiro (2011) quanto aos critérios a serem utilizados para a escolha de canções para unidades didáticas.

#### 3.1 Os Gêneros Textuais

Na atualidade, os gêneros textuais têm sido objeto de diversos estudos que refletem, dentre outras coisas, sobre sua funcionalidade. Sabendo disso, é possível dizer que se constituíram como ferramenta cultural na interação humana ao longo da história da humanidade, sendo muitas vezes usados como exemplos de uso linguístico ou em discussões sobre como eles podem mediar os processos de apropriação social de conhecimento.

Para Bakhtin, o texto, oral ou escrito, é uma unidade que ocorre na realidade imediata analisável e não no domínio formal da língua. Bakhtin (2002, p. 302) afirma que “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não tivéssemos seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo de fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria impossível”.

Araújo (2021) discorre sobre a variedade de gêneros, explicando que, para Bakhtin (2002), eles podem ser divididos em três dimensões e classificados em dois grupos. Ao tratar de dimensões, o autor trata primeiramente do conteúdo temático, que se entende como sendo os sentidos usados em um discurso a partir de uma realidade sociocultural. Em seguida, trata do estilo, entendido como a forma que

será escolhida para se expressar e, por último, o aspecto expressivo e da construção composicional, os quais compreendem a estrutura e o acabamento do texto.

Dessa forma, entendemos o gênero textual como um fenômeno social que se adapta às necessidades de seus usuários. Como exemplo, podemos citar o gênero carta que, aos poucos, vai sendo adaptado para a escrita de e-mail e que, por sua vez, está se adaptando quanto à utilização de aplicativos de celulares que permitem a comunicação entre pessoas.

Para Bakhtin, os gêneros discursivos estão dispostos na sociedade para que os indivíduos possam interagir entre si. Assim, concordamos com Araújo (2021), ao explicar que Bakhtin inova sobre a noção de gênero discursivo ao classificá-los de acordo com o uso da linguagem e que o filósofo dividiu os gêneros em dois grupos: os primários e os secundários.

De acordo com Araújo (2021), o gênero primário compreende ao uso da linguagem usada no cotidiano, podendo ser representado, por exemplo, por uma receita, um bilhete e um diálogo. Já o gênero secundário requer uma elaboração mais intelectual no processo de produção do discurso: ele delimita um tema, uma mensagem principal, o conteúdo composicional, que é a forma e a estrutura que será utilizada, e, ainda, o estilo que está relacionado ao modo de como dizer.

Para o autor, a escolha das palavras do gênero secundário segue padrões pré-estabelecidos, como é o caso do romance, da carta, do poema e do gênero canção, no qual encontramos os versos, estrofes e as rimas que, em conjunto com uma melodia, expressam uma mensagem principal. Sobre isso, Bakhtin (1992) explica

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo de comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado (BAKHTIN, 1992, p. 265).

Existe uma diversidade de gêneros discursivos que pode sempre vir a ser atualizada, dado que abrange situações comunicativas tanto orais como escritas, seriam elas: saudações, felicitações, conversas informais (em distintos contextos), formas discursivas também algo mais elaboradas como a retórica, entre outras.

Destarte, entendemos que, na ótica de Bakhtin, os gêneros são resultados do uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, ou seja, entre interlocutores, entre indivíduos que no ato da comunicação intercambiam enunciados formados pelos recursos formais da língua. Assim, entendemos que Bakhtin percebe uma relação constante entre o social e os gêneros, visto que o falante é quem faz uso da diversidade de gêneros de acordo com a situação comunicativa.

Marcuschi (2008) reconhece os Gêneros Textuais como práticas sócio-históricas, ou seja, são constantemente vinculados à vida cultural e social dos sujeitos, resultantes do trabalho em comunidade a partir da necessidade de as pessoas realizarem suas atividades cotidianas. Dessa forma, o autor explica que os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis que são realizadas em textos e situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos. No mesmo sentido, Marcuschi (2005) aponta que

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22)

Dessa forma, compreendemos a importância dos gêneros textuais em todo o processo comunicativo, desde um simples recado informal, um discurso presidencial ou qualquer que seja. Assim, tendo em vista que um dos propósitos da aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) é a necessidade de comunicação, entendemos que a utilização de gêneros textuais, durante o processo de aprendizagem, é imprescindível.

Dessa forma, torna-se possível elaborar enunciados orais ou escritos que nos permitem lembrar, organizar, reclamar, dar uma notícia, dar explicações, ensinar, cantar, narrar fatos históricos da sociedade, entre outras muitas atividades que fazem com que eles existam e possibilitem a interação social nos diversos contextos em que fazemos uso da linguagem. Em outras palavras, os gêneros se materializam e se justificam pela interação humana através da linguagem.

Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais. (MARCUSCHI, 2008, p.19).

Nesse sentido, de acordo com Bazerman (2009), entendemos que o gênero textual emerge dos processos sociais que refletem a experiência de seus usuários e por esse motivo deve ser encarado de maneira abrangente, seja pelas suas características linguístico funcionais, seja pelo contexto de sua utilização. Na mesma direção, concordamos com Miller (2012), que explica a aprendizagem, que acontece a partir dos processos sociais, vai além de formas e métodos para satisfazer nossas pretensões comunicativas:

Aprendemos, e isto é o mais importante, dos propósitos que podemos ter: aprendemos que podemos louvar, apresentar desculpas, recomendar uma pessoa a outra, instruir consumidores em nome de um fabricante [...] aprendemos a entender melhor as situações em que nos encontramos e as situações potenciais para o fracasso e o sucesso ao agir juntamente (MILLER, 2012, p. 41).

Assim, percebemos que o pensamento de Bazerman (2009) e Miller (2012) se alinham no sentido de que o ensino a partir de gêneros textuais vai além de justificativas linguísticas ou por explicação das características já consolidadas pelo uso social. Trata-se também de um acordo social que se estabelece por fatos sociais e é avaliado pelos sujeitos participantes da situação, ou seja, quando utilizamos um gênero, de alguma forma fazemos uso de um espaço comunicativo garantido pela interação.

Quando pensamos no ensino de uma língua estrangeira, o contexto real do seu uso deveria ser priorizado e nota-se a valorização das peculiaridades advindas de seu ambiente natural. Como indicam Bordini e Carlos (2012), os gêneros textuais podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas efetivas, como, por exemplo, para uma abordagem comunicativa, na qual o gênero textual é selecionado em função da necessidade e da situação comunicativa proposta, em função do efeito que se espera produzir entre o indivíduo e seu interlocutor. Dentre as várias perspectivas teóricas a respeito dos gêneros

Existem algumas perspectivas teóricas internacionais a respeito dos gêneros, como a perspectiva sócio-histórica e dialógica, a comunicativa, a sistêmico-funcional, a sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua, a interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, a análise crítica e a sociorretórica/sócio-histórica e cultural (BORDINI; CARLOS, 2012, p.10).

Assim, é possível inferir que a riqueza de trabalhar com gêneros textuais no ensino de língua espanhola pode permitir abordagens desde distintos olhares, de



acordo com o que e de que forma pretendemos explorá-los, principalmente quando temos como propósito, desenvolver, no estudante, a consciência crítica a partir de atividades de leitura e escrita, favorecendo a aprendizagem da língua, pensando no seu uso em situações comunicativas reais.

Nesse sentido, a função comunicativa dos gêneros textuais é amplamente defendida ainda por documentos oficiais internacionais, como é o caso do Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), que destaca o papel social dos gêneros no ensino de línguas e sua finalidade como recurso didático. Conforme o documento:

[...] oferece uma perspectiva holística que permite trabalhar todos os recursos da língua desde distintos pontos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), [...]. O trabalho dos textos desde o ponto de gêneros ao que pertencem facilita que o aluno perceba de forma global, e nos seus distintos componentes, a função comunicativa que cumprem no contexto social para o qual foram criados. (INSTITUTO CERVANTES, 2007, P.321, Tradução Nossa).<sup>3</sup>

Com base nisso, quando especialmente pensamos no ensino da língua espanhola, lembramos que os gêneros podem oferecer possibilidades de exploração de recursos para o desenvolvimento de habilidades inerentes ao ensino de língua estrangeira como compreensão auditiva e leitora, expressão escrita e oral e, ao mesmo tempo, explorar elementos gramaticais, culturais, sociais e funcionais da língua em questão, vinculando a aula ao contexto social em que se manifesta, e promove, ainda, um processo de aprendizagem de aspectos interculturais entre a própria língua espanhola e a cultura do estudante, que pode contribuir para seu desenvolvimento social, cultural e intelectual, tendo em vista que o aprendiz de uma língua estrangeira deve estar, a todo momento, em contato com uma cultura e uma sociedade diferente da sua, respeitando e valorizando suas peculiaridades e heterogeneidades que representam a riqueza de um povo.

Nessa perspectiva, “ensinar gênero não é ensinar a se comunicar, mas também e principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que transformarão o mundo e que também serão transformados por ele” (ABREU-TARDELLI, 2007 apud BORDINI; CARLOS, 2012, p.12).

---

<sup>3</sup> No original: [...] ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), [...]. El trabajo de los textos desde el punto de géneros al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa que cumplen en el contexto social para el que fueron creados. (IC, 2007, p. 321).

Pensando em nossa pesquisa, percebemos que a inserção dos gêneros textuais no ensino da língua espanhola, pode contribuir para que o estudante amplie sua capacidade social, cultural e interacional, capacitando-o para fazer o uso da língua-alvo nos mais diversos contextos de interação possíveis.

Nesse sentido, entendemos que a utilização do Gênero Canção como recurso didático de ensino-aprendizagem da língua espanhola pode ser uma alternativa promissora, pois as produções lítero-musicais podem ajudar a revelar a identidade de um povo e contribuir na compreensão da cultura dos lugares onde se fala a língua em questão, neste caso, o universo hispânico.

### 3.2 As Canções como Ferramentas de Ensino: Cultura e Linguagem

A possibilidade de utilização das canções como elemento didático, ajuda profissionais da educação em tornar seus trabalhos mais efetivos, tendo em vista que a canção pode representar um elemento mediador entre o ensino de uma LE e sua cultura, pois, quando entramos em contato com determinada canção, estabelecemos uma relação linguístico-cultural, a partir do conteúdo textual e extratextual proposto nela.

Além disso, sendo as canções um gênero textual que possui melodia e ritmo, aumenta consideravelmente sua importância como ferramenta didática, já que a própria melodia possui marcas de identidade de determinados lugares, além de tornar possível a aula mais agradável, pode contribuir com a predisposição dos alunos para aprender.

As canções acompanham o ser humano desde praticamente o início dos tempos, em todos os âmbitos da vida em sociedade e sob diversas formas de expressividade. É impossível imaginar eventos da vida em sociedade como festas, cerimônias religiosas, atos solenes, inclusive momentos tristes, sem que sejam marcados por canções. Assim, não é difícil pensar nas canções no ensino de ELE, pois esse gênero faz parte do cotidiano das pessoas e, normalmente, agrada a todos os públicos. Dessa forma, não é difícil pensar que podemos através dele transmitir uma nova cultura e uma nova linguagem, por isso se torna compreensível que na educação e no ensino de línguas possa ser convertida em uma ferramenta cada vez mais utilizada, ao ponto de ter conquistado lugar no livro didático.

Nesse sentido, compreende-se que a educação faz parte da vida dos seres humanos, e que é indiscutível que a canção possa participar também de sua formação. Acreditamos que seja importante sua inclusão como ferramenta didática para a aprendizagem de língua espanhola, tendo em vista que, inclui-se nas produções culturais da sociedade e, ao mesmo tempo, é uma de suas formas de expressão, uma vez que pertence a cultura dos povos, refletindo sua idiossincrasia e sua identidade.

Dentre a diversidade de gêneros existentes no universo textual, as canções podem representar um dos materiais autênticos<sup>4</sup> com o qual os alunos mais se identificam devido ao caráter universal e lúdico que possui. Além disso, torna o ambiente de ensino mais acessível à construção do conhecimento, e pode proporcionar uma linguagem real.

Como se observa no Anexo A, por exemplo, a canção “*La Chichera*”, da peruana Victoria Santa Cruz, enaltece a cultura de seu país e, nela, a autora aporta a pluralidade do vocábulo “*chicha*”, que se trata de uma bebida alcoólica fabricada artesanalmente a partir da fermentação do milho e misturada com água e açúcar e que, após esse processo, pode ser associada a outros alimentos, como o “*cacahuete*” (amendoim, no Brasil), assim como, na melodia da canção, a autora reproduz a forma como essa bebida é anunciada para venda pelos vendedores do produto, que são chamados de *chicheros* nas ruas.

Desta maneira, os aprendizes da língua, durante a aula, estabelecem contato direto com produções de linguagem que representam autênticas manifestações da melodia, da pronúncia e de aspectos culturais fundamentais para o seu conhecimento e uso.

Ao utilizar o gênero canção como recurso didático, é necessário lembrar a sua composição, poético-musical, e, como dito nas palavras de Napolitano (2002, p. 97), “mesmo que durante a análise, para efeito didático e comunicativo, tenhamos que separar essas duas instâncias, não podemos esquecer de pensá-las em conjunto e complemento”. Se o professor dispensar a melodia, estará ante um texto poético. A vantagem deste gênero em relação a outros, como conto ou um poema,

---

<sup>4</sup> Pode-se considerar a canção como um material autêntico, no sentido de a produção textual possuir elementos inerentes à realidade cultural do próprio autor como é possível perceber na canção *La Chichera* de Victoria Santa Cruz.

por exemplo, está justamente no fato de possuir, além da letra, a melodia, como elemento que contribui para seu dinamismo.

Nessa perspectiva, é interessante ressaltar sua composição, sua letra, pois o gênero canção, de acordo a Real Academia da Língua Espanhola (RAE), se trata de uma “composição em verso, que se canta, ou feita a propósito para que possa ser musicalizada”<sup>5</sup>, em outras palavras é o resultado da união do código linguístico à melodia, o que dá a este gênero um caráter híbrido, ampliando a possibilidade de competências a serem adquiridas. Sobre as peculiaridades do gênero canção, Costa (2010) esclarece que:

[...] a canção é um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob a pena de confundir a canção com outro gênero. Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens. (COSTA, 2010, p.118)

Com base no exposto, acreditamos na canção como elemento de exploração em aula de ELE, que pode proporcionar variadas oportunidades de atividades que dinamizam o contato do aluno com a língua estrangeira: facilitam o trabalho com o léxico, com práticas de compressão e expressão, permitem também um olhar crítico sobre contexto de produção e sobre a análise de elementos linguísticos sociais, históricos, culturais, que contribuem para que o texto musical seja repleto de sentido e significado.

Além disso, a canção possibilita o aluno ser sujeito da construção do seu próprio conhecimento a partir da ativação da sua experiência, facilitando com que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira se efetive realmente.

Dessa forma, a definição do gênero canção como composição poética produzida com a intenção de ser cantada, adaptada ao contexto de sala de aula, pode ir muito além disso.

Constatamos que Costa (2010) ressalta o valor didático das canções, tendo em vista que podem funcionar como amostras de língua de fácil acesso a todos os públicos, permitindo praticar todos os aspectos que englobam o estudo de uma língua. Segundo Yagüe (2003, p. 10, tradução nossa):

---

<sup>5</sup> No original: “composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música”

Desde o ponto de vista linguístico, são textos breves cujo argumento pode ser seguido com facilidade e constituem modelos de língua em um marco contextualizado, ao mesmo tempo que verdadeiros inventários da língua viva. São veículos para a língua e a comunicação e oferecem ao estudante oportunidades para praticar a entonação, a pronúncia, o ritmo, áreas concretas de vocabulário, etc.<sup>6</sup>

Desse modo, seja na compreensão da letra, na expressão oral ou na interação que o gênero proporciona, a utilização de canções no ensino da língua espanhola pode ser útil para desenvolver a competência comunicativa, entendida por Hymes (1995), como a capacidade que adquire o sujeito de utilizar a língua meta adequadamente e de acordo as diversas situações comunicativas nos diversos contextos da comunicação humana, composta não só pelo conhecimento que o aprendiz de uma língua aprende, mas, também, pela capacidade de usá-lo; para isso é importante também entender que a Competência Comunicativa integra outras competências ou subcompetências, como a competência linguística, sociocultural, discursiva e gramatical, todas de igual importância para a aprendizagem integral de uma língua estrangeira.

Assim, tendo o gênero canção como ponto de partida, pode-se abordar uma ampla variedade de temas e elaborar também um expressivo número de atividades para estimular o aprendizado da língua espanhola, exercitando as habilidades<sup>7</sup> de escrita, a oral, a auditiva, a leitora ou interativa e adquirindo competências, entre outras, a sociocultural. Conforme o PPC do IFSertãoPE,

Desenvolver as competências gramatical, sociolinguística, cultural e discursiva no idioma em questão. Trabalhar as quatro habilidades na língua espanhola: compreensão oral e leitora e produção oral e escrita. Desenvolver práticas em situações reais, de acordo com as necessidades dos estudantes. Conhecer um pouco da cultura dos países de língua espanhola: música, gastronomia, literatura, etc. (PPC/IFSERTÃOPE, 2016, p. 70).

Trazendo esses conhecimentos para o âmbito de nossa pesquisa, a ementa da disciplina disposta no Projeto Político do Curso (PPC) do primeiro ano integrado em Logística do Instituto Federal do Sertão Pernambucano-IFSERTÃOPE, foco de

---

<sup>6</sup> No original: Desde el punto de vista lingüístico son textos breves cuyo argumento suele seguirse con facilidad, y constituyen modelos de lengua en un marco contextualizado a la par que verdaderos inventarios de lengua viva. Son vehículos para la lengua y la comunicación y ofrecen al estudiante oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación, el ritmo, áreas concretas de vocabulario, etc. (Yagüe, 2003, p. 10).

<sup>7</sup> Segundo o Dicionário Lingüístico D estudante, habilidade é a Capacidade do indivíduo em participar de uma sequência interativa de atos de fala, tendo como objetivo a comunicação escrita ou oral.

nossa pesquisa, propõe, entre seus objetivos desenvolver competências no corpo discente, como já citado.

Nesse sentido, utilizar com canções em sala de aula significa trabalhar com material autêntico de vastas possibilidades de desenvolvimento de competências, que podem facilitar o aluno chegar à competência comunicativa de forma satisfatória, porém, sua utilização não deve ser direcionada exclusivamente à aprendizagem de determinada competência, já que desenvolver apenas uma competência gera fragmentação de conhecimento que se traduz em carências na aprendizagem do estudante. Assim, entendemos as canções como materiais autênticos, que segundo Ponte (2013), trata-se de um material que não foi objeto de manipulação ou alteração e que não foi criado para fins didáticos, ou seja, é um material elaborado para fins comunicativos reais e, conseqüentemente, mostram o contexto real de uso da língua. Ainda nas palavras de Ponte (2013);

Os materiais, considerados autênticos, proporcionam não só um vasto leque temático como também abrangem diversos níveis de língua e [...] não têm uma função didática, mas sim uma função comunicativa sociocultural, aproximando o aprendiz à realidade da língua-alvo (PONTE, 2013, p. 11).

Desta maneira, o gênero canção, além de ser material autêntico, de fácil acesso, permite responder efetivamente ante a inquietude sobre o seu potencial no processo de ensino aprendizagem da língua espanhola. Nesse sentido, são fundamentais as propostas de atividades que impulsionem a competência comunicativa dos estudantes de ELE e a inclusão do gênero canção pode contribuir nesse processo. Porém, é necessário prestar atenção para não dar a ideia de que o trabalho com canções costuma ser positivo, independentemente das circunstâncias e particularidades de cada situação.

Assim, é importante o tipo de escolhas que façamos, acertadas ou não, que podem resultar em dificuldades do professor como falta de habilidades no manejo dos recursos técnicos que se tem à disposição. No entanto, existem outros fatores que não devem ser ignorados como a qualidade do som, acústica, volume entre outros fatores que requerem previa análise. Ainda existe a possibilidade de que os alunos não gostem de determinada canção utilizada, falta de recursos para a utilização de aparelhos, barulho que pode ser produzido, excesso de vocabulário, entre outros. Em contrapartida, quando se trata de vantagens, não são poucos os que defendem sua utilização em aula de ELE, por mencionar alguns, Buratini (2004)

defende que as canções permitem integrar destrezas comunicativas (expressão oral, escrita, compreensão leitora e auditiva), assim, as teorias sobre estilos de aprendizagem também são importantes para reforçar o valor das canções no ensino de línguas. Se considerarmos as inteligências múltiplas de Gardner<sup>8</sup>, de acordo com Rodriguez (2003), as canções ativam as inteligências:

Ao trabalhar com canções se motiva e estimula aos alunos com inteligência verbal, musical, interpessoal e intrapessoal, já que uma canção implica tanto a letra (verbal), a música (musical), o compartilhar com os outros a aprendizagem e inclusive cantar (interpessoal) e também a reflexão e introspeção (intrapessoal) (RODRIGUEZ, 2003, p. 1, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Nas palavras de Yagüe (2003), as canções podem se converter em um *input* linguístico e cultural significativo, contrastando com o que Laraz (2008) discorre, de que “[...] as canções contêm língua autêntica, proporcionam Vocabulário e gramática, permitem trabalhar a pronúncia e favorecem tanto o conhecimento dos aspectos culturais da língua de estudo, como a associação da língua à cultura” (LARAZ, 2008, p. 32, tradução nossa)<sup>10</sup>

Nesse sentido, a utilização de canções como recurso didático em aulas de ELE, por ser um material autêntico, possibilita a aprendizagem da língua, em vários sentidos: promove o trabalho de aspectos culturais hispânicos, as variedades do espanhol e os distintos registros, contribui para que o aluno adquira léxico de forma contextualizada, facilita a elaboração de distintas atividades didáticas, por serem textos geralmente de linguagem informal, coloquial, simples e curtos, que contêm repetições que favorecem a fixação de estruturas, além de conterem também uma considerável carga emotiva, fazendo com que o ouvinte possa identificar-se com elas, facilitando, assim, a predisposição à aprendizagem por parte do aluno ao sentir-se atraído e motivado com conteúdos que possam vir a associar a suas próprias experiências e acontecimentos, e, ainda, promovendo um maior compromisso ante as atividades propostas.

---

<sup>8</sup> Com formação no campo da psicologia e da neurologia, o cientista norte americano Howard Gardner foi um estudioso da área educacional com sua teoria das inteligências múltiplas, divulgada no início da década de 1980.

<sup>9</sup> No original: Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal). (Rodríguez, 2003, p. 1)

<sup>10</sup> No original: Las canciones contienen lengua autentica, proporcionan vocabulario y gramática, permiten trabajar la pronunciación y favorecen tanto el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua de estudio, como la asociación de la lengua a la cultura (Laraz, 2008, p. 32)

Por tais motivos, o estudante que aprende com canções pode participar de um processo ativo de construção e associação de significados que o habilita a fazer conexões entre o conteúdo destas e seu próprio universo. Paralelamente, o caráter lúdico deste gênero representa uma ruptura com a rotina tradicional da aula, trazendo novas e diversas possibilidades de interação entre os alunos e a nova língua e cultura indissociavelmente, já que ambas, são um todo indissolúvel, tendo em vista que, considerando que as línguas são determinadas e influenciadas pelos povos que as falam, assim como pelas condições sociais e culturais desses povos, é inevitável pensar que a cultura de um lugar e a língua que nele se fala são elementos de um mesmo contexto dentro da comunicação. De acordo com Guillén (2005, p. 838, tradução nossa), “Língua e Cultura apresentam-se como um bloco inseparável, porque a todo evento de língua subjaz um evento de cultura e porque todo evento de língua se estrutura em função de uma dimensão social e cultural.”<sup>11</sup>

Porém, como podemos perceber, a indissolubilidade entre língua e cultura está sempre presente na teoria, porém, passa quase despercebida na prática de ensino da língua espanhola. Segundo Serrani (2005, p. 15), “o componente sociocultural é muitas vezes destacado na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas de ensino de língua”. Sabendo disso, nos questionamos sobre o lugar que devem ocupar aspectos culturais, sociais, funcionais em aula de ELE.

Trazendo para o âmbito de nossa pesquisa, e na tentativa de nortear o professor de língua espanhola a promover conhecimento intercultural em suas aulas, nos baseamos nos escritos de Santos (2006) para esclarecer e definir o conceito de cultura. Dessa forma, o autor explica que cultura, a princípio, pode ser definida como conhecimentos, ideias e crenças relacionadas ao contexto social, mas que também pode ser tudo que contribui para a existência de um povo ou de grupos inseridos em uma sociedade.

Sabendo disso, entendemos que, durante a construção do gênero canção, acontece um processo autêntico influenciado pelo contexto sociocultural do autor ou autores da obra como um todo, desde a letra até aos tipos de instrumentos utilizados nesse processo.

---

<sup>11</sup>No original: Lengua y Cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural. (Guillén, 2005, p. 838)



As canções cuidadosamente analisadas pelo professor devem carregar essas influências, que, uma vez notadas, podem ser convertidas em ferramentas pedagógicas que o professor pode utilizar em sua sala de aula.

Entre os aspectos culturais encontrados em canções, destacamos alguns que potencializam o conhecimento dos alunos a partir da mediação do professor como: aspectos geográficos, sócio-históricos, sociopolíticos e linguísticos, já que, na maioria das vezes, essas obras estão relacionadas à realidade cultural do autor ou de um povo.

Sabendo dessa possibilidade de abordagem ao fator cultural em sala de aula a partir do gênero canção, é possível refletir que instigar os alunos a compreenderem sobre culturas diferentes, pode ajudá-los a entenderem sua própria cultura e passar a respeitar o diferente ao ser levado a refletir sobre as distintas sociedades. Sendo assim, “o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e para a dignidade nas relações humanas” (SANTOS, 2006, p. 2).

Como foi pontuado anteriormente, o gênero canção é uma produção autêntica que pode carregar consigo a identidade de um povo. Dessa forma, o professor pode levar em consideração a nacionalidade do cantor e seguir pelo viés sociolinguístico.

De acordo com Herrero (2012), a sociolinguística estuda a linguagem relacionada à sociedade. Nesse estudo, analisa-se a influência que tem uma língua proveniente das diversas situações de uso, como a relação com o tempo, o lugar, a classe social, o tipo de educação recebida pelos interlocutores, origem étnica, idade, sexo e tudo que envolve a produção da comunicação linguística, ou seja, organizadas através de um sistema de comunicação se conecta linguagem e sociedade. Dessa forma, entendemos que o gênero canção pode ser considerado como um recurso que pode promover a recepção de aspectos culturais em sala de aula.

Segundo a autora, fenômenos linguísticos acontecem devido às razões históricas e geográficas que viabilizaram a chegada da língua espanhola à América, assim, a partir do conhecimento sociolinguístico, o professor pode familiarizar os alunos às principais variedades diatópicas entre o espanhol peninsular e o hispano-

americano, por exemplo, que relaciona o falante a sua origem geográfica, ou a tratar sobre tratamento formal e informal, sobre uso do pronome vós, entre outros fatores.

Por essa ótica, o professor deve perceber sua sala de aula como um espaço que pode ser organizado para as trocas interculturais a partir do gênero canção. Conforme Pinheiro-Mariz (2014).

Pretendemos destacar o ensino da competência intercultural como transversal em aula, tendo o texto literário, enquanto documento autêntico, um espaço especial e emblemático para as trocas interculturais, uma vez que se trata de um texto desprovido de intencionalidade pedagógica, podendo ser, particularmente, motivador da aprendizagem da língua, sobretudo quando se trata do ambiente de formação de novos professores. (PINHEIRO-MARIZ, 2014, p.87)

De acordo com a autora, podemos definir interculturalidade como uma interação que visa a um rompimento de barreiras e paradigmas sobre o diferente. Dessa forma, o intercultural, em um contexto de sala de aula, pode ser definido como o reconhecer e o respeitar a cultura do outro, além de reconhecer sua própria cultura.

A partir dos estudos de Pinheiro-Mariz (2014), é possível entender que língua e cultura são indissociáveis e que o professor de língua espanhola também deve se comprometer com o ensino de outros aspectos culturais da língua alvo, lembrando de não o levar para os alunos apenas como uma “curiosidade”.

A partir desses conhecimentos sobre o elemento intercultural, buscamos fazer com que o professor de língua espanhola, que ainda utiliza o gênero canção como uma forma de explorar apenas léxico e gramática, reflita sobre sua importância como mediador do conhecimento que abre as portas do mundo para seus alunos, e que pense na canção como uma produção autêntica que pode despertar conhecimentos interculturais a partir de debates sobre honestidade, solidariedade, valores, e ainda, promover ao aprendiz um ambiente favorável para se conhecer, conhecer o diferente e respeitar a opinião do outro, já que as relações interculturais em sala de aula, podem ser vistas como uma forma especial de preparar os discentes para o mundo.

Sabendo disso, pode-se perceber que o elemento linguístico é só um dos elementos que fazem parte do ensino de uma língua estrangeira. Assim, o professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da

estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.

Sendo assim, o gênero canção, a partir do conteúdo proposto nele, além de propiciar uma maior aproximação com a cultura hispânica, pode proporcionar outras formas de interação, entre os estudantes e entre eles e os professores tornando o aprendizado mais prazeroso, haja vista que a interação na aula acontece em um clima em que as sensações e as emoções se ativam, aumentando, nos estudantes, a capacidade de apreensão da língua, como afirmam Capelusnik e Shulman (2000)

O que entrou subliminarmente deixará uma seqüela a nível interno, seja esta uma imagem, um som ou uma manifestação cenestésica interna: um estremecimento, uma tensão, um prazer que vão lhes servir de ancoragem, e aos que podem recorrer no momento de tratar de lembrar algum conceito. Estímulos, sentidos, sentimentos, imagens, conceitos, ideias, mensagens [...] tudo faz a riqueza da canção e vemos nisso uma espécie de valor agregado. (CAPELUSNIK; SHULMAN, 2000, p. 168)<sup>12</sup>

Nessa perspectiva, Krashen (1983) instiga-nos com a sua teoria do “filtro afetivo”, na qual propõe a utilização das canções no ensino de línguas, fortalecendo a ideia de que os processos de aprendizagem são mais efetivos, sempre que os alunos estejam motivados. Para isso, a música cumpre um papel fundamental, pois ajuda a criar uma atitude positiva no aluno, favorecendo uma atmosfera de aprendizagem psicologicamente favorável na qual a motivação, a confiança, e a ausência de ansiedade como consequência do relaxamento prevalecem. “O aprendizado gramatical não é um fim em si mesmo, mas suporte para o entendimento do texto como uma totalidade de sentido, além de ferramenta útil para a comunicação eficaz” (BRASIL, 2000, p. 104-105).

Portanto, quando utilizamos músicas no ensino da língua espanhola, além das vantagens mencionadas a respeito do uso de canções na aula de ELE, não podemos esquecer que como materiais autênticos proporcionam, além dos conhecimentos gramaticais, aspectos da realidade sociocultural dos lugares onde se fala a língua espanhola e nos permitem estabelecer uma relação intercultural com a própria língua e cultura materna.

---

<sup>12</sup>No original: Lo que ha entrado subliminalmente dejará una secuela a nivel interno, sea ésta una imagen, un sonido o una manifestación quinestésica interna: un estremecimiento, una tensión, un placer que les servirán de anclaje, y a los que podrán recurrir en el momento de tratar de recordar algún concepto. Estímulos, sentidos, sentimientos, imágenes, conceptos, ideas, mensajes...todo hace a la riqueza de la canción y vemos en ello una especie de valor agregado. (Capelusnik e Shulman, 2000, p. 168)

Sendo assim, o uso de canções no ensino de ELE permite estreitar o contato com o universo hispânico, por se tratar de produções artísticas e culturais que representam uma fonte de *input* linguístico e, ademais, cultural.

Nesse sentido, essa ideia encontra eco no documento proposto para nos dar um referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras no Brasil (RENIDE). De acordo com Almeida Filho e Eres Fernández (2019)

A grade articulada do Referencial de Níveis de Desempenho é um documento elaborado com o objetivo de definir graus de competência a serem alcançados pelos aprendizes de um idioma estudado nos vários segmentos seriados da educação ou níveis de escolarização. Com base nesse documento é possível estimar com confiança e comparar o progresso ocorrido no processo de apropriação da língua-alvo em distintos contextos de ensino e aprendizagem de uma mesma língua ou em diferentes idiomas ofertados (FILHO; FERNÁNDEZ, 2019, p.16)

Sabendo disso, vemos que o RENIDE é um sistema de reconhecimento e comparação de habilidades e de conhecimentos adquiridos em diferentes instituições do Brasil.

De acordo com Filho e Fernández (2019), o RENIDE, que é baseado no Quadro Europeu Comum de Referência (2002), é destinado ao amplo contexto da educação brasileira de proficiência em geral e à realidade de ensino aprendizagem do país. Assim, consoante Filho e Fernandez (2019, p.21-21), citamos dois dos objetivos do referencial: o “fazer uso da língua-alvo na interação com outros falantes e escreventes do novo idioma, e, o abrir-se para o outro, interessar-se por outras culturas, firmando contrastiva e criticamente a consciência e usufruto da própria cultura”

Dessa forma, entendemos que o gênero canção pode ajudar o docente a alcançar esse objetivo do RENIDE, seja para as atividades que envolvem expressão e compreensão escrita e oral, seja para outros aspectos culturais, por meio do uso de canções infantis, populares, clássicas ou canções que são mais ouvidas pelos discentes.

Além do RENIDE, outros documentos fazem também referência ao uso das músicas como material didático na aula de língua estrangeira, como é o caso das OCEM, PCIC, MCER entre outros. O fato de que as músicas estejam contempladas em documentos oficiais não é por acaso. Realmente são um instrumento valioso no ensino, se usadas com habilidade, adequando-as à realidade do aluno, a cada

contexto e pensando na realização de atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades, e competências nos alunos.

[...] utilizar as diferentes linguagens-verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL,1996, p.7).

Ante todo o exposto, acredita-se que existem argumentos convincentes e definidores ante a pergunta de por que usar canções em aula de ELE. Nesse sentido, ao encontro dessa inquietude, Capelusnik e Shulman (2000, p. 166) respondem da seguinte maneira: “Simplesmente porque a sentimos; porque nos ajuda a ensinar e aprender”<sup>13</sup>.

Na realidade, as canções ativam os mecanismos sensoriais e afetivos que devem ser utilizados para envolver os alunos nas atividades nas quais podemos conseguir uma maior produtividade na aprendizagem de forma que a comunicação na aula aconteça naturalmente.

Com o aporte de Hymes (1995), se ampliam as fronteiras do ensino de língua estrangeira para além do código linguístico, repensando o processo comunicativo: que é o que se diz e a quem, e como tem que se enunciar a mensagem para que a produção seja adequada a um contexto comunicativo determinado.

No caminho que leva à Competência Comunicativa, o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e funcionais na busca de uma aprendizagem significativa a partir de práticas de Expressão Escrita e Compreensão Leitora é fundamental, pois se tem em consideração os participantes, o tipo de relação entre eles, a intenção comunicativa e o conhecimento compartilhado.

Assim, fica em destaque a importância do conhecimento dos costumes, hábitos, valores e crenças que fazem parte da idiossincrasia de um povo e que, sem esse conhecimento, torna-se difícil compreender o idioma. Assim, o conhecimento compartilhado por uma comunidade (conhecimento sociocultural), se estende a todas as áreas, como por exemplo: a vida diária, as condições de vida, as relações pessoais; os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais; o comportamento ritual etc.

---

<sup>13</sup> No original: “Simplesmente porque la sentimos; porque nos ayuda a enseñar y aprender”

Todas estas facetas da convivência em sociedade, importantes para uma compreensão mais efetiva da língua espanhola, podem ser adquiridas de várias formas, entre elas através da utilização de músicas. Estas, no ensino de ELE, ademais de proporcionar conhecimento fundamental sobre o uso da língua na cultura hispana, permitem exercitar habilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim, através delas, podemos realizar atividades de compreensão (auditiva ou do texto escrito), de expressão oral (quando se dá alguma opinião sobre a temática proposta ou se cantarola a canção), de interação oral (promovendo diálogo sobre o tema, música ou algo relacionado a seus cantores ou seu contexto de produção); de produção ou interação escrita (com a realização de entrevistas, cartas relacionadas, por exemplo, a gênero, cantor etc.), satisfazendo a curiosidade do aluno e possibilitando o desenvolvimento de todas as habilidades, inclusive as mais atuais, como a mediação e interação. De acordo com Rodríguez García e Gherram (2011)

Uma das vantagens que podemos ter de trabalhar com canções é a possibilidade de sequenciá-las integrando todas as destrezas. A aparição do MCER no ano 2001 supõe a ampliação das quatro destrezas clássicas a seis já que incorpora a interação e a mediação. Daqui, deduzimos que um bom material é aquele que permite trabalhar todas as destrezas de forma integrada, e as canções são. (RODRÍGUEZ GARCÍA E GHERRAM, 2011, p. 143, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Nesse sentido, pensando na realidade dos estudantes de espanhol do Brasil, o uso de canções em aula de ELE permite a realização, de várias atividades, como ouvir: compreender, reagir, produzir, criar, entre outras. Dessa forma, as canções podem ser utilizadas com diversas finalidades, de acordo com Varela (2003 apud RODRÍGUEZ, 2005, p. 807) <sup>15</sup>:

---

<sup>14</sup> No original: Una de las ventajas que nos puede dar trabajar con canciones es la posibilidad de secuenciarlas integrando todas las destrezas. La aparición del MCER en el año 2001 supone la ampliación de las cuatro destrezas clásicas a seis ya que incorpora la interacción y la mediación. De aquí, deducimos que un buen material es aquel que permite trabajar todas las destrezas de forma integrada, y las canciones lo son. (Rodríguez García e Gherram 2011, p. 143)

<sup>15</sup> No original: - enseñar vocabulario

- practicar pronunciación
- estimular conocimientos socioculturales
- remediar errores frecuentes
- estimular el debate en clase
- enseñar cultura y civilización
- estudiar las variedades lingüísticas del idioma que se enseña

- Ensinar vocabulário
- Praticar pronúncia
- Estimular conhecimentos socioculturais
- Remediar erros frequentes
- Estimular o debate na aula
- Ensinar cultura e civilização
- Estudar as variedades linguísticas do idioma que se ensina
- Fomentar a criatividade
- Desenvolver a compreensão oral e leitora
- Desenvolver a expressão oral e escrita
- Repassar aspectos morfosintáticos
- Motivar aos alunos para aprender o idioma estrangeiro
- Desenvolver o sentido rítmico e musical.

Portanto, cada finalidade representa um argumento para defender a utilização de canções como ferramenta de ensino, não só de aspectos linguísticos, mas também, culturais.

### 3.3 O Gênero Canção e o Desenvolvimento da Competência Comunicativa

O conceito de competência comunicativa nasce a partir da ideia de competência e desempenho de Chomsky (1965), que postula que competência significa o conhecimento que temos sobre a língua (regras gramaticais) e desempenho refere-se ao seu uso, apesar de não considerar a função social que esta exerce. Porém, vários autores ampliaram o conceito de competência comunicativa a partir do proposto Chomsky, relacionando o termo, ao ensino de línguas. Assim, as fronteiras da concetualização se dilatam cada vez mais, sobre o que podemos entender por competência comunicativa, indo além da proposta de Chomsky.

Dell Hymes (1995) entende a competência comunicativa como a capacidade do aprendiz de usar a língua estrangeira adequadamente nos diversos contextos da comunicação humana. Dessa forma, a competência comunicativa compõe-se do

- 
- fomentar la creatividad
  - desarrollar la comprensión oral y lectora
  - desarrollar la expresión oral y la escrita
  - repasar aspectos morfosintáticos
  - motivar a los alumnos para aprender el idioma extranjero
  - desarrollar el sentido rítmico y musical. (Varela, 2003, *apud* RODRÍGUEZ, 2005, p. 807)

conhecimento consciente ou não do sujeito e o uso desse conhecimento, englobando juízos de valor e habilidades que se relacionam, com aspectos socioculturais. Em outras palavras, a competência comunicativa pode ser definida como a capacidade do sujeito de se comportar apropriadamente e de forma eficaz ante um evento comunicativo e, conseqüentemente, conseguir os efeitos esperados, o que implica na possibilidade de o interlocutor organizar os diversos recursos gramaticais, estratégicos, culturais, discursivos, pragmáticos, gestuais etc. Dessa forma, Hymes (1995), se torna o primeiro em se manifestar a favor da adequação do discurso às características socioculturais, estabelecendo assim, uma nova perspectiva teórica que integra a comunicação, a linguística e a cultura questionando e propiciando a evolução do conceito de competência de Chomsky à qual definiu como comunicativa e incorporou a dimensão social.

Nessa direção, novos elementos foram se integrando com o passar do tempo tentando definir ou complementar o conceito de competência comunicativa. A partir da proposta de Canale e Swain (1980), a competência comunicativa está formada por subcompetências, como a gramatical, referente ao conhecimento linguístico, a competência sociolinguística, referente à produção e compreensão de enunciados de acordo ao contexto de produção, a competência discursiva, referente à articulação entre as formas gramaticais e a construção de significados coerentes e coesos, e ainda, a competência estratégica, referente à comunicação verbal e não verbal, incorporando posteriormente a competência sociocultural e social.

O Marco Comum Europeu de Referência (MCER, 2001) reconhece três subcompetências (linguística, sociolinguística e pragmática), que integram as competências gerais do indivíduo: *o saber*, referente ao conhecimento sociocultural e do mundo e a consciência intercultural; *o saber fazer*, referente às competências e habilidades; *o saber ser*, que diz respeito ao componente existencial, às atitudes, motivações, valores e crenças entre outros.

Nesse sentido, no estabelecimento de objetivos e de conteúdos nos currículos, foi determinante o conceito de competência comunicativa e, nessa perspectiva, o trabalho com canções pode propiciar o desenvolvimento das referidas subcompetências, tendo em vista que fomentam a interação oral, estimulam as estratégias de comunicação, proporcionam amostras culturais, de estruturas gramaticais, de organização do discurso, recursos retóricos, entre outros.



Sendo assim, as canções representam um rico material para exploração das competências ou subcompetências e para o tratamento conjunto ou diferenciado dos vários componentes da competência comunicativa. Porém, nesta ocasião ressaltamos as competências sociocultural e sociolinguística por serem fundamentais no tratamento do gênero canção para fins didáticos, principalmente, quando falamos de uma proposta de trabalho orientada para ações que vão além da sala de aula, mas que perpassam os limites físicos da escola e fazem parte do dia a dia dos estudantes.

A subcompetência ou competência sociocultural como parte da competência comunicativa se traduz na capacidade do estudante de utilizar a LE tendo conhecimento e respeito com as normas compartilhadas pelos membros de uma comunidade como podem ser referências culturais, rotinas, regras sociais e comportamentos não verbais.

Nas palavras de Ruiz García de los Paños (2002, p. 30, tradução nossa), a forma de viver de um povo é o elemento que compõe a subcompetência sociocultural: “como atua nas diferentes situações que se repetem cotidianamente e que são comuns a ele, como um código social compartilhado pelos falantes de uma mesma comunidade que transcende o linguístico.<sup>16</sup> Dessa forma, podemos entender, a partir das reflexões trazidas pelo autor, que é importante considerar a forma de vida de um povo, pois é o elemento principal que compõe a subcompetência sociocultural e sem ele não existe conhecimento sobre o mesmo.

Nesse mesmo sentido, a ideia é reforçada por Fernández López (2005, p. 7):

A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projetos que se propõem devem ter em conta as necessidades e os interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles, sem cair nos tópicos académicos de sempre. A realidade dos países hispano-falantes deve ser apresentada, também, de forma viva, realizando uma aproximação a partir dos aspectos mais interessantes para os alunos.

Nesse sentido, fica uma vez mais justificada a utilização do gênero canção como ponto de exploração didática, pois é um instrumento que permite explorar

---

<sup>16</sup> No original: Cómo actúa en las diferentes situaciones que se repiten cotidianamente y que le son comunes, como un código social compartido por los hablantes de una misma comunidad que trasciende lo lingüístico (García de los Paños, 2002, p. 30).

elementos linguísticos e culturais indissociavelmente. Compreendemos, desse modo, que as canções trazem, na sua essência, reflexos da sociedade onde são criadas e favorecem a aproximação dos alunos com novas realidades, às dos países hispânicos, neste caso, e, ao mesmo tempo, servem como instrumento motivador, pois contribuem no envolvimento dos alunos e permitem orientar o ensino de ELE ao encontro das suas necessidades.

As canções são, em si mesmas, amostras reais da produção artística e cultural do país e do âmbito linguístico em que nascem, e podem ser significativas de um período ou uma corrente social e cultural, o que as converte em um magnífico recurso para aproximar à sala de aula muitos dos conteúdos que na atualidade constituem o currículo de ELE (PÉREZ AGOTE, 1999, p. 887 *apud* RUIZ GARCÍA, 2005, tradução nossa).<sup>17</sup>

No entanto, como professor de língua espanhola, o que podemos verificar na prática, por um lado é que alguns livros de ELE, principalmente do ensino médio, limitam-se a reproduzir informações superficiais, não muito relevantes que na maioria das vezes só contribuem para reforçar imagens estereotipadas ou distorcidas da cultura hispânica e que o professor de ELE deve atenuar ou desconstruir. Por outro lado, o currículo tende a assumir a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento de programas adequados aos anos e níveis dos estudantes, na procura de introduzir elementos indispensáveis para que este reflita sobre as semelhanças e diferenças entre a sua cultura e a cultura alvo, despertando sua consciência intercultural, pois no cenário da aula, acreditamos indispensável fazer de conhecimento do aluno os elementos identitários da cultura hispânica proporcionando contato com a diversidade de elementos culturais.

Dessa forma, de maneira geral, as canções, além de configurar por si próprias, criações genuinamente culturais, servem de ponte para elementos que se relacionam diretamente com a sociedade e a cultura em que são originadas. Assim, no âmbito do ensino aprendizagem de LE, o professor, como mediador, deve alertar os alunos sobre esses elementos oportunamente.

Existem limitações quando tratamos com conteúdos socioculturais e a pertinência e a profundidade da sua abordagem em sala de aula deve ser

---

<sup>17</sup> No original: Las canciones son, en sí mismas, muestras reales de la producción artística y cultural del país y del ámbito lingüístico en el que nacen, y pueden ser significativas de un periodo o una corriente social y cultural, lo que las convierte en un magnífico recurso para acercar al aula muchos de los contenidos que hoy en día constituyen el currículo de ELE (Pérez Agote, 1999, p. 887, *apud* Ruiz García 2005).

responsabilidade do professor, dessa maneira ele irá contribuir na construção da imagem da cultura da LE, neste caso a cultura hispana, evitando assim fomentar e difundir estereótipos.

Além disso, outra das dimensões da competência comunicativa está centrada na capacidade de produzir e compreender mensagens em situações específicas de uso que é a representada pelo componente sociolinguístico, para isso, fatores como condição social, sexo, idade, devem ser tomados em consideração, assim como as regras sociais convencionadas pelos membros da comunidade. Dessa maneira, o alcance do componente sociolinguístico, de acordo com o (MCER, 2001, p. 169-184), se manifesta a través de elementos como marcadores linguísticos de relações sociais (saudações e formas de tratamento) e normas de cortesia; expressões de sabedoria popular (refrões, modismos, expressões de crenças, atitudes ou valores etc.) e conhecimento das diferenças de registo, dialetos e sotaques nas manifestações do léxico empregado, da gramática, fonologia, características vocais, paralinguística e/ou linguagem corporal.

Assim, ao encontro da importância dos elementos socioculturais, o PCIC (2007, p. 80) sugere alguns eventos para estimular a competência sociolinguística como “participar em encontros e em situações sociais cotidianas, além de intercambiar informação sobre atividades cotidianas, temas pessoais, gostos e interesses”<sup>18</sup> PCIC (2007, p. 80, tradução nossa), possíveis a partir de conteúdos funcionais como expressar opinião, preferencias, gostos e interagir socialmente.

Dessa forma, na procura por oferecer um tratamento do componente sociolinguístico, com a utilização do gênero canção, o professor pode motivar os alunos a se comunicar em espanhol e promover a interação praticando estratégias que permitam de forma eficaz resolver problemas não só linguísticos, mas também da comunicação, fomentando assim um melhor e maior contato com a língua espanhola, a partir do qual os alunos poderão também estabelecer um diálogo entre as culturas meta e nativa a traves da exploração de aspectos cotidianos que permitiram simular situações interessantes para eles.

A canção, como ponto de partida para uma proposta de trabalho de ensino de ELE centrada na exploração de elementos linguísticos, culturais e funcionais, pode estimular o aluno, com a ajuda do professor, a solucionar problemas de

---

<sup>18</sup> No original: Participar en encuentros y en situaciones sociales cotidianas [...] intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales, gustos e intereses

comunicação satisfatoriamente por meio da organização e sistematização de situações simuladas e focalizadas em aspectos da importância do cotidiano dos alunos.

### 3.4 Critérios de Seleção de Canções para Unidades Didáticas

O Gênero Canção é uma ferramenta no ensino de conteúdos comunicativos, gramaticais e culturais. No entanto, é importante prestar atenção quais são as que melhor se ajustam às nossas necessidades, assim como quais são as que nos oferecem melhor adequação ao conteúdo proposto.

Para auxiliar-nos na busca por alcançar os objetivos, podemos estabelecer critérios (a nosso ver coerentes) a serem considerados na escolha das músicas com base em aportes proporcionados por Osman e Wellman (1978 apud SANTOS ASENSI 1995, p. 368), tendo em consideração as seguintes inquietações norteadoras:

1. Se repetem palavras, frases, linhas ou refrão?
2. Se pode aprender a melodia com facilidade?
3. Têm um padrão rítmico marcado?
4. Que estruturas linguísticas é possível identificar?
5. O vocabulário é interessante para trabalhar em sala de aula?
6. Reflete aspetos da cultura, costumes, tradições, acontecimentos ou épocas históricas que seriam de utilidade para os estudantes?
7. A canção teve algum tipo de projeção internacional ou manteve algum tipo de interesse cultural ou se segue sendo escutada e cantada ao manter-se de atualidade?<sup>19</sup>

Os cinco primeiros pontos citados se relacionam às canções na aprendizagem de estruturas através do recurso da melodia e as repetições próprias

---

<sup>19</sup> No original: 1. ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?

2. ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?

3. ¿Tiene un patrón rítmico marcado?

4. ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?

5. ¿Es útil el vocabulario?

6. ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?

7. ¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?

da música, mais fáceis de memorizar, mesmo que o recurso da memorização seja realizado inconsciente. Por se tratar de material autêntico, o aprendiz interioriza também produções reais e variadas de língua, que é o que representa a riqueza cultural e linguística contida nas canções. Desta forma, este gênero reflete as variedades linguísticas e, conseqüentemente, o contexto social e cultural da sociedade em que se produzem.

De acordo com Asensi (1996 apud MOLEIRO, 2011, p. 31), há três critérios a serem considerados pelo professor na elaboração das atividades: a) adequação à situação docente (áreas de interesse dos estudantes e níveis de competência comunicativa, linguística e cultural); b) facilidade de exploração didática das letras das canções; c) clareza da audição (o nível da interferência musical na sua compreensão, no caso de se pretender enfatizar a competência auditiva).

Dessa forma, ao abordar elementos socioculturais por meio do trabalho com canções, o estudante tem também a oportunidade de comparar ambas as culturas (nativa e estrangeira), estabelecendo uma relação de semelhança e diferença, sensibilizando-se para a aceitação de outras tradições e costumes.

Dependendo do que se queira explorar, é possível usar uma diversidade de canções, mas sempre buscando uma interação natural entre os estudantes e estruturando atividades com base na letra da canção, inclusive com o uso de videoclipes, potencializando ainda mais sua utilização, posto que o elemento visual agrega valor para uma melhor assimilação.

Nesse processo, pensamos no planejamento das aulas como um dos momentos mais importantes e críticos para o professor. Este momento requer sentido de organização, criatividade e reflexão para atender as necessidades dos alunos, como em uma sequência lógica de apresentação, prática e produção. Por último, outra parte importante do planejamento das aulas, é a maneira de como avaliar o cumprimento ou não dos objetivos.

Dessa forma, quando pensamos na elaboração de atividades comunicativas, estas devem ter características fundamentais que promovam estratégias eficazes de aprendizagem, como negociação de significados, autoaprendizagem e cooperação.

Assim, é importante ressaltar que as diferentes etapas do planejamento de uma unidade não são específicas da exploração de canções. Porém, o que

podemos perceber é que, por sua versatilidade, as canções, sem dúvida, podem ser integradas com facilidade em praticamente toda unidade.

## 4 ATIVIDADES A PARTIR DO GÊNERO CANÇÃO

Dividimos esse capítulo em três partes: na primeira, baseando-nos nos escritos de Rodríguez e Varela (2005), discorremos sobre o livro didático e suas atividades. Posteriormente, tratamos, brevemente, sobre proposta de atividades, principalmente a partir dos escritos de Dolz e Schneuwly (2004), Estaire (1999) e Zanón (1999), que defendem a sequência de atividades como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Por fim, debatemos concisamente sobre o enfoque por tarefas com base nas explicações de Estaire e Zanón (1990) e Fernández López (2003) em uma tentativa de levar o professor de língua espanhola a refletir sobre a utilização harmônica desses três recursos em sua sala de aula.

### 4.1 O Livro Didático e as Atividades

A partir do conhecimento empírico, sabemos que em um programa de ensino de língua estrangeira o LD deve oferecer aos estudantes a oportunidade de exercitar todas as habilidades em conjunto e por igual, assim como possibilitar o contato do aprendiz com o entorno sociocultural em que a língua se manifesta.

Infelizmente, encontramos ainda LD que enfatiza, nas atividades, apenas as habilidades gramaticais, deixando de lado o conhecimento que, muitas vezes, dá sentido à própria língua como são os conhecimentos culturais.

Dessa forma, consideramos a língua na sua íntegra como fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, ou seja, o que defendemos nesse trabalho é que o ensino de conhecimentos culturais é tão importante quanto o ensino de aspectos gramaticais, ou seja, não descartamos o ensino da gramática.

Acreditamos, ainda, que seja conveniente que a língua, no livro ou qualquer material didático, se apresente tal como ela é – variada, diversa – em tipos de vozes, acentos, idades, tipos de documentos que testemunhem as diversas situações em que se encontra um falante nativo e que também pode se encontrar o estudante de língua em determinado momento da sua vida. Assim, deve também proporcionar amostras de interação em língua estrangeira, não só de reprodução, mas também de produção.

As canções que encontramos nos livros didáticos, de acordo com Rodríguez e Varela (2005), se reduzem a três tipos: ao tipo “feitas à medida”, são as que foram feitas e pensadas para determinado nível e de acordo com as necessidades de um grupo, especificamente para a aula, são inventadas ou arrançadas para reforçar a aula e não são escutadas fora dela; ao tipo “populares ou tradicionais”, que são escutadas e são conhecidas em todo o universo hispânico, que, ao passar dos anos, se convertem em clássicos, como canções natalinas, canção de aniversário, como também canções muito conhecidas, como “La barca”, “Gracias a la Vida” etc.

Por último, o tipo “modernas”, que são as que têm maior difusão e estão mais no gosto dos alunos da contemporaneidade. A este grupo pertencem cantores como Júlio Iglesias, Shakira, Alejandro Sans e muitos outros.

Inferimos que as canções feitas à medida representam um grupo, que, como sugere sua classificação, são produzidas para determinadas situações de aprendizagem, e, a nosso ver, não representam nenhum elemento de transmissão além do linguístico, tendo em vista que não são compartilhadas nem criadas pela comunidade hispana e, por conseguinte, não constituem um material autêntico através do qual os alunos possam ter contato com aspectos sociais e culturais da língua.

Porém, as canções populares são riquíssimas devido a sua origem, pois foram sendo construídas graças ao contato e a contribuição de vários povos, como, por exemplo, no caso dos países hispano-americanos, que se configura basicamente de elementos africanos, indígenas e europeus, dando lugar à música “criolla” (ritmos como *la salsa*, *el merengue*, *la cumbia* e muitos outros), que guardam consigo a essência de ser hispano-americano. Em outras palavras, a música popular nasce como resultado da mistura de culturas. Por último, as canções modernas também representam um corpus importante para explorar elementos variados como linguísticos, socioculturais etc. já que igual que as populares são produzidas em contextos determinados, que refletem a realidade social atual.

Assim, para a realização de propostas de ELE, que integrem elementos linguísticos, socioculturais e funcionais, a partir do gênero canção, por exemplo, é importante não só o professor considerar a realidade de sala de aula para a viabilização da proposta, mas também é interessante observar o percurso para alcançar os objetivos.



A utilização de Sequências de Atividades (SA) entre os vários caminhos metodológicos é uma opção interessante, tendo em vista a compatibilidade entre gênero textual e SA, que defende a importância da presença do elemento cultural em aula de ELE além do linguístico para garantir a heterogeneidade social e linguística. Para tal propósito, teriam prioridades algumas músicas cujo conteúdo reflita temas relacionados a territórios, espaços e momentos históricos, reflexão sobre a diversidade, variação linguística os legados socioculturais.

#### 4.2 Proposta Didática

A escolha do trabalho com Sequência de Atividades se justifica por contemplar uma série de atividades, organizadas, sistematizadas e interconectadas entre si, que tem por finalidade facilitar a aprendizagem por parte dos estudantes nos diversos conteúdos.

Assim, as SA devem integrar os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos adquiridos, de forma que resulte numa aprendizagem significativa para eles. Nas palavras de Barroso (2003), as atividades propostas na SA devem considerar no aprendiz uma necessidade comunicativa de interagir com os outros, pensando no desenvolvimento de processos metodológicos que permitam a aprendizagem por meio de prática e do desenvolvimento de atividades linguísticas e comunicativas.

Nesse sentido, de acordo com Barroso (2003), numa SA as atividades se estruturam em três tempos: a) atividades de abertura, que são as que abrem o caminho do aprendizado e são determinantes nas relações afetivas que permeiam o desenvolvimento da SA e devem relacionar os conteúdos dela com a vida do aprendiz; b) Atividades de desenvolvimento, que promovem a interação com a nova informação, permitindo que aluno possa construir algo relacionado com a própria língua, seu uso ou produção, como identificar um som ou um tempo verbal e; c) as atividades culminantes, que permitem integrar todas as atividades realizadas anteriormente, sintetizando o processo e permitindo que o aprendiz utilize a língua de forma espontânea e com fins comunicativos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nesse sentido, no trabalho com os gêneros ou a partir dos gêneros não é diferente:

IMAGEM 1 – ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Como podemos perceber, para os autores, a “sequência de atividades é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 97). Nas palavras discorridas, os autores complementam suas convicções a respeito de que uma SA pode ser entendida como atividades sistematicamente organizadas em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe, que se alinha com a utilização do gênero canção, tendo em vista que como material autêntico tem diversas possibilidades de exploração didática.

Na construção de uma SA, devem ser levados em consideração, visando o êxito da sua aplicação, alguns princípios por se tratar de um público adolescente e que tem de ser motivado e estimulado para a realização das atividades.

Nesse sentido, a SA deve de alguma forma ter um impacto positivo nos estudantes para poder prender sua atenção e interesse. (TOMLINSON, 2011a, 2011b, *apud* GUEVARA, 2018). É possível por meio de uma apresentação inovadora, diversificada e atrativa dos conteúdos os quais podem promover um rompimento com a monotonia da aula, explorando conteúdos de interesse dos estudantes e permitindo ao estudante expandir e aprofundar sua experiência na aquisição da língua espanhola. Tudo isso possibilitado pela proposta articulada e pela incorporação de elementos da Sequência de Atividades a partir do gênero

canção e pautada no enfoque por tarefas. De acordo com Tamlinson (2011, p. 417 apud GUEVARA, 2018, p. 47, tradução nossa)<sup>20</sup>, existem algumas características que devem nortear os materiais didáticos

- Os materiais proporcionam uma ampla exposição à língua autêntica a través de atividades propositivas de leitura ou escuta.
- As atividades durante a escuta devem facilitar a interação com o texto.
- As atividades para depois da escuta em primeiro lugar devem provocar globais e holísticas as quais envolvem interação entre o aprendiz e o texto.
- O enfoque das atividades de resposta é o desenvolvimento de habilidades de alto nível como imaginar, fazer inferências, conectar, interpretar y avaliar.
- As atividades de produção devem incluir o uso da língua meta para conseguir propósitos situacionais, mas que praticar características lingüísticas específicas da língua meta. Estas actividades envolvem vários tipos de expressão pessoal: analítica, estética, imaginativa, argumentativa e avaliativa.
- Os materiais devem dar aos aprendizes a oportunidade de interagir entre eles, sem a intervenção constante do professor.
- A realimentação deve acontecer a través de comentários, em lugar de respostas concretas. Os comentários permitem aos aprendizes comparar sus respostas com as do material e as dos outros aprendizes.
- O treinamento do aprendiz se fortalece a través de actividades de reflexión sobre o processo e de actividades experienciais as quais ajudem na toma de decisiones para tomar a rota do uso dos materiais.

Dessa forma, de acordo com o apresentado anteriormente vai sendo direcionado o caminho para a construção da SA, principalmente ao que diz respeito ao conteúdo das atividades de leitura e de escrita que a constituem.

#### 4.3 Enfoque por Tarefas

Sabendo que as sequências de atividades têm suas bases no paradigma comunicativo, cuja metodologia de ensino defende a comunicação como elemento fundamental no processo, e ainda, visa à utilização eficiente da língua meta em

---

<sup>20</sup> No original: • Los materiales proporcionan una amplia exposición a lengua auténtica a través de actividades propositivas de lectura o escucha. • Las actividades durante la escucha deben facilitar la interacción con el texto. • Las actividades para después de la escucha en primer lugar deben provocar globales y holísticas las cuales involucran interacción entre el aprendiz y el texto. • El enfoque de las actividades de respuesta es el desarrollo de habilidades de alto nivel como imaginar, hacer inferencias, conectar, interpretar y evaluar. • Las actividades de producción deben incluir el uso de la lengua meta para lograr propósitos situacionales, más que practicar características lingüísticas específicas de la lengua meta. Estas actividades involucran varios tipos de expresión personal: analítica, estética, imaginativa, argumentativa y evaluativa. • Los materiales deben dar a los aprendices la oportunidad de interactuar entre ellos, sin la intervención constante del profesor. • La realimentación se debe dar a través de comentarios, en lugar de respuestas concretas. Los comentarios permiten a los aprendices comparar sus respuestas con las del material y las de otros aprendices. • El entrenamiento del aprendiz se fortalece a través de actividades de reflexión sobre el proceso y de actividades experienciais las cuales le ayuden a tomar decisiones para tomar la ruta del uso de los materiales. (Tamlinson, 2011a, p. 417 apud Guevara, 2018, p. 47).

situações reais, é importante reforçar que o professor deve buscar satisfazer as necessidades dos alunos com propostas de atividades interessantes, autênticas e diversificadas, que contribuam para desenvolver no aluno um papel autônomo e ativo na construção de conhecimento, tendo em vista ser o centro do processo de aprendizagem.

Dessa forma, considerando uma perspectiva comunicativa de ensino de ELE, se faz necessário a escolha do Enfoque por Tarefas, uma vez que o entendemos como pertinente, por acreditar que pode nortear o desenvolvimento da Competência Comunicativa dos alunos no seu sentido pleno do conceito (linguístico, discursivo, gramatical, sociocultural e estratégico). O autor Fernández López (2003) comenta sobre o papel do professor nesse processo:

Deixa de ser a enciclopédia, o juiz, para ser a pessoa que está atenta às necessidades dos seus alunos, que motiva, suscita, dá pista; observa os processos, negocia e é capaz de adaptar-se a novas soluções. [...] propõe, se esforça, valora suas próprias dificuldades, solicita ajuda, avalia os diferentes recursos, assume a responsabilidade de sua própria aprendizagem, desenvolve confiança em si mesmo e ensaia a melhor forma de aprender. (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2003, p. 22)<sup>21</sup>

Nesse sentido, acreditamos que o professor, uma vez bem direcionado, com previa reflexão sobre quais são os interesses dos alunos e conseqüentemente, traçando o melhor caminho para determinada situação de ensino, somado a bases teóricas que se adequem à realidade de sua sala de aula, e ainda, considerando fatores linguísticos, culturais, sociais entre outros implicados no ensino de uma LE, pode potencializar suas aulas a partir do Enfoque por Tarefas, que foi escolhido para estruturar nossa proposta de pesquisa e que tem como elemento de exploração didática o gênero canção.

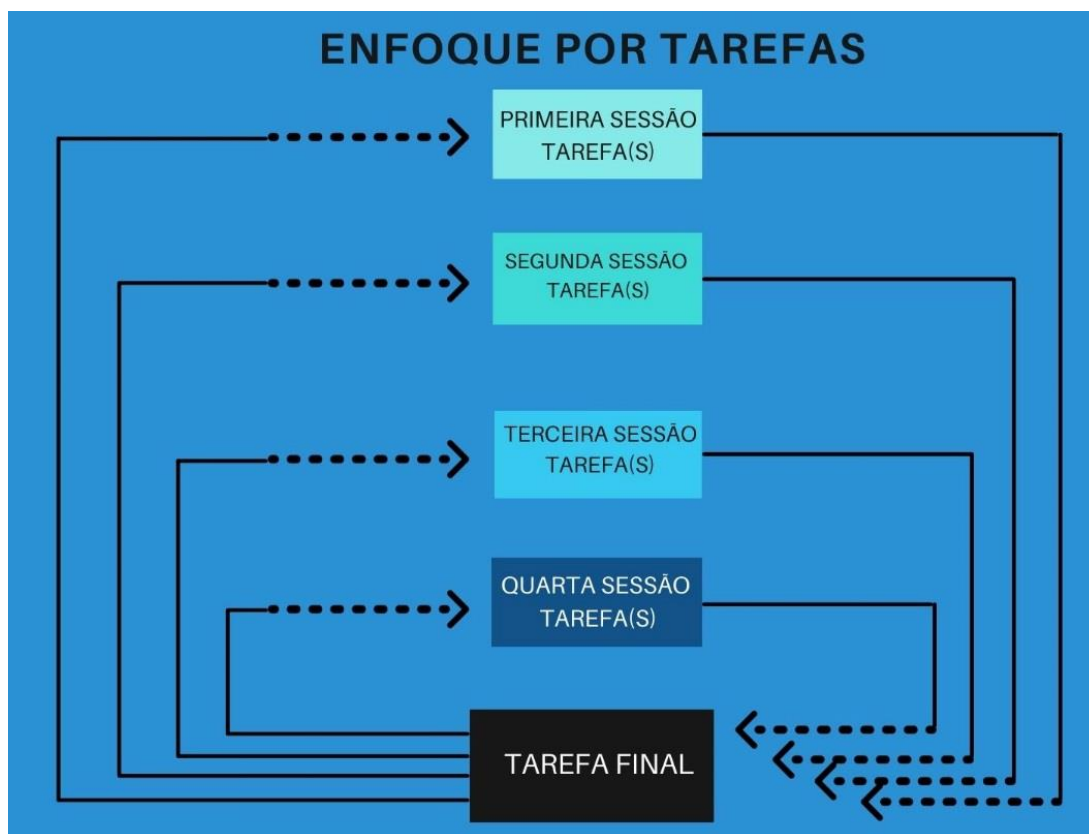
Dentro do paradigma comunicativo, de acordo com Sánchez (2009), o enfoque por tarefas considera a língua como um instrumento de comunicação complexo e que precisa ser conhecida profundamente; esse argumento é ilustrado por Estaire (1999)

---

<sup>21</sup> No original: ...deja de ser la enciclopedia, el juez, para ser la persona que está atenta a las necesidades de sus alumnos, que motiva, suscita, da pistas; observa los procesos, negocia y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones.

... propone, se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya la mejor forma de aprender (Fernández López 2003: 22)

Imagem 2 – Esquema de enfoque por tarefas de Estaire (1999)



Fonte: Estaire (1999)

É possível perceber que a ideia desse procedimento pedagógico é proporcionar eventos comunicativos na aula organizando, sequenciando e concretizando as atividades de aprendizagem, por meio de tarefas estratégicas que permitam superar obstáculos na comunicação.

Não existe uma única fórmula na hora de elaborar sequências de atividades, porém, de forma geral, existem alguns princípios a serem considerados, de acordo com Alba e Zanón (1999)

Selecionamos um tema ou centro de interesse tendo em conta os interesses, a experiência e o nível dos alunos; 2. Planificamos uma tarefa final ou uma série de tarefas para o final da unidade; 3. Determinamos os objetivos da unidade; 4. Especificamos os conteúdos necessários para a realização das tarefas finais; 5. Planificamos a unidade mediante tarefas comunicativas e possibilitadoras; 6. Planificamos os instrumentos e os procedimentos para a avaliação dos objetivos, atividades e unidades como parte integrada na programação. (ALBA E ZANÓN, 1999, p. 161).

Nesse sentido, de acordo com os autores, é importante destacar que a escolha do tema é fundamental para a elaboração da SA, pois será o centro de interesse em

torno ao qual se constrói a coerência da sequência. Assim, é importante que nessa escolha os alunos possam ter participação, refletindo seus gostos e propiciando uma motivação que permitirá uma melhor e maior aproximação à língua e cultura hispânica.

Para Estaire e Zanón (1990), a escolha do tema é chave para a construção da SA levando em conta particularidades como número de alunos, nível, perfil, entre outros elementos que caracterizam determinado contexto de ensino.

Ademais, o estabelecimento dos objetivos é outra parte importante na construção do ensino por tarefas, pois correspondem ao que os alunos terão que cumprir ou exercitar e devem delimitar o percurso em direção à atividade final a partir dos conteúdos linguísticos, funcionais, culturais e, como dito anteriormente, é interessante que o aluno participe na medida do possível deste processo, pois, “o fato de que conheçam os objetivos/meta de seu trabalho é altamente positivo. Isto resultará em uma tomada de responsabilidade diante de sua própria aprendizagem e facilitará sua tarefa de autoavaliação” (ESTAIRE; ZANÓN 1990, p. 8).

Nesse processo, após determinar o tema, traçar os objetivos e estabelecer os conteúdos, o próximo passo é desenhar propriamente o que chamamos de tarefas possibilitadoras, as quais, segundo Melero Abadía (2004, p. 705), são as que farão possível a realização da tarefa final, tendo em vista que estas tarefas possibilitadoras (atividades) guiarão o aluno em cada etapa da SD nas quais o aluno exercita aspectos concretos da língua espanhola enfatizando sobretudo nas habilidades expressão e compreensão por meio de estratégias claras para evitar distorções na busca pela competência comunicativa e, por fim, incorporadas durante todo o processo a avaliação e auto avaliação.

Dessa forma, é pertinente enfatizar que o ensino de ELE mediante tarefas não dispensa o estudo gramatical, mas sim, o integra como elemento tão importante quanto os outros componentes como os sociolinguísticos, socioculturais, discursivos etc. Sendo assim, os elementos gramaticais vão sendo incorporados, de acordo a necessidade do aluno em conhecer o funcionamento da língua, pontualmente para a realização de tal tarefa.

Porém, em nossa pesquisa, entendemos que no ensino de ELE, existe uma tendência em se fazer uma separação entre atividades gramaticais e comunicativas, inclusive é frequente perceber que a ênfase no ensino gramatical anula a

comunicação, desviando-se dessa forma, dos fundamentos que orientam o paradigma comunicativo.

Não obstante, podemos concluir que concordando com as palavras de Fernández López (2003, p. 148), uma proposta didática deve ser desenvolvida tomando em consideração o interesse dos estudantes, tendo em vista que, em uma proposta de ensino comunicativa, eles são o centro do processo de ensino-aprendizagem, o qual se deve promover articulando as atividades lógica e racionalmente, na intenção de estimular a prática integrada das competências e habilidades que possam simular situações comunicativas autênticas.

Paralelamente, é fundamental proporcionar um material complementar que contribua com a proposta comunicativa, que se adeque à realidade dos alunos e que desperte neles o interesse no processo de aprendizagem no qual o professor é o mediador.

## 5 PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a composição metodológica que tornou possível nossa investigação e o percurso realizado para a efetivação desta pesquisa. Para isso, dividimos o capítulo em três seções. Na primeira, tratamos de contextualizá-la, descrevendo os elementos que motivaram o seu desenvolvimento. Em seguida, discorreremos sobre a tipologia da pesquisa e, por fim, na terceira parte, analisamos as atividades que abordam o gênero canção no LD *Cercanía Jóven*.

### 5.1 Contextualizando a Pesquisa

A pesquisa nasceu da experiência de sala de aula do pesquisador que é professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, no município de Serra Talhada-PE.

O Câmpus Serra Talhada do Instituto Federal do Sertão Pernambucano IFSertãoPE foi inaugurado em 2017, pelo então presidente Michel Temer, com o intuito de oferecer o Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico e Superior. Assim, o câmpus foi criado com a intenção de atender vários municípios próximos à cidade de Serra Talhada-PE tanto da zona rural quanto das cidades, é uma das sete unidades pertencentes ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

O Instituto possui uma estrutura diferenciada, equipada com laboratórios de Física, Química, Matemática, Informática, além de contar com biblioteca, auditório, salas com projetores, e, adota em sua metodologia de trabalho, debates, pedagogia de projetos e aulas problematizadoras, o que, de alguma forma, representa um contraste enriquecedor para um público de muitas carências.

Após uma análise atenta do livro *Cercanía Joven Vol.1* (2013), percebemos que, durante a elaboração do LD, os autores se preocuparam em trazer para o aluno vários gêneros textuais, entre eles o gênero canção, porém, as atividades associadas a eles se resumem em sua maioria ao propósito de promover conhecimento léxico, gramatical e estimular a compreensão textual.

Sabendo disso e acreditando que ensinar uma língua é também ensinar sobre a cultura, que implica uma potencialização da competência comunicativa dos alunos, entendemos o gênero canção como uma ferramenta autêntica, que causa empatia e



um interesse grande dos discentes em participar da aula, o que pode melhorar a relação conteúdo/tempo e ser uma alternativa para a realidade de uma aula por semana.

Dessa forma, após uma análise do LD *Cercanía Joven*, buscamos propor uma sequência de atividades, como recurso complementar, que promova pontes linguísticas e interculturais, a fim de potencializar a aprendizagem da língua espanhola não apenas seguindo pelo âmbito gramatical, como é proposto no livro.

## 5.2 Tipologia da pesquisa

Desenvolvemos uma investigação sistemática, crítica - e autocrítica -, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento. Assim, esta pesquisa pode ser classificada como sendo uma pesquisa de avaliação de cunho quanti-qualitativo, uma vez que o pesquisador quantificou e interpretou dados extraídos de um livro didático, com o propósito de identificar necessidades e, de maneira sistemática, propor um material complementar.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), essa é uma pesquisa de avaliação pela necessidade de se avaliar um material didático, com o objetivo de identificar eventuais falhas, omissões e/ou pontos positivos do *corpus*. Conforme os autores:

Os procedimentos visam esclarecer a questão a ser avaliada, estabelecer critério de valor ou igualdade, usar critérios para avaliar o produto, o programa, o procedimento ou o currículo e mostrar o grau de congruência entre os critérios e a avaliação dos resultados. [...] A coleta de dados é feita por meio de observações, de entrevistas, de questionários etc. (MOREIRA; CALEFFE 2008, p.80).

A partir disso, os autores explicam que o pesquisador deve analisar interpretar os dados quanti-qualitativamente e propor recomendações. Em nosso caso, a avaliação, a melhoria e a complementação estão vinculadas ao *corpus* da pesquisa e destinadas a proposições.

Essa pesquisa é classificada como quanti-qualitativa, pois, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), os dados são quantificados por meio estatístico e posteriormente analisados e interpretados pelo pesquisador.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), no final do século XIX, nas ciências humanas predominavam as tendências positivistas, situação que com o passar dos anos foi mudando e a meados do século XX começa a ceder

espaço a causa da percepção de complexidades nos fatos de estudos sociais que davam imprevisibilidade aos mesmos e fazendo necessário um novo modelo para atender tais imprevisibilidades.

Dessa maneira, em contraposição ao positivismo, que privilegia a razão analítica, que quantifica e mensura na busca de explicações em uma linearidade de causa e consequência como meio de validação da pesquisa nas ciências humanas é adotada a pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Nesse sentido, os autores explicam que tal situação relacionada à participação do pesquisador na hora da observação e a deficiência da experimentação nas ciências humanas geraram a necessidade de revisar as bases das ciências naturais e seus princípios de determinismo, empirismo e objetividade. Logo, experimenta-se uma inclinação pelo caráter interpretativo na observação direta nos estudos das ciências naturais, tendo em vista que a partir do enfraquecimento do positivismo; dilata-se a objetividade abrindo passo para a subjetividade.

### 5.3 Análise do LD *Cercanía Joven*

O *corpus* de nossa investigação foi produzido e desenvolvido por Edições SM. Trata-se da 1ª edição do volume 1 do livro *Cercanía Joven* (2013), que em sua apresentação descreve o LD como um meio de conhecer o mundo hispano falante a partir de vários olhares, refletindo sobre temáticas atuais e necessárias a formação do aluno como cidadão crítico e consciente.

IMAGEM 3: CAPA DO LIVRO CERCANÍA JOVEN VOL.1



Fonte: Google imagens

Especialmente no volume 1, sobre o gênero canção, as autoras explicam que compreender o espanhol e se expressar nessa língua é escutar canções originalmente gravadas por cantores e bandas famosas do Brasil e do mundo hispânico, com o objetivo de ter acesso a um mundo mais amplo e interconectado.

Como é possível perceber nos Anexos A1 e A2, o LD é composto por três unidades e cada uma apresenta dois capítulos que possuem respectivamente como temas: Cultura Latina, Turismo Hispânico, viver bem, Mundo do futebol, Discurso e Movimentos Populares.

Ao analisar cuidadosamente o LD, obtivemos informações necessárias e relevantes para planejarmos nossa proposta e chegarmos às análises e aos resultados que serão expostos no gráfico abaixo.

Imagem 4 – Gráfico de atividades relacionadas ao gênero canção do livro *Cercanía Joven* vol.1



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Percebemos, a partir do gráfico, que a maioria dos direcionamentos de atividade que envolvem o gênero canção viabiliza à prática da compreensão leitora com 60%. Em seguida, detectamos 30% como sendo propostas direcionadas a aquisição de léxico e, por fim, apenas 10% às atividades visam o conhecimento cultural.

Tendo em vista o leque de opções que o Gênero Canção proporciona ao ensino e à aprendizagem, várias outras possibilidades poderiam ser trabalhadas nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na intenção de promover a Competência Comunicativa a partir dos aspectos culturais, já que aprender uma língua não se trata apenas em se expressar e ter um certo grau de domínio da gramática.

Reforçamos que, nesse capítulo, nos dedicamos a analisar como as canções foram utilizadas nas atividades. Dessa forma, contabilizamos sete canções no LD, sendo cinco de origem hispânica e duas brasileiras: *300 Kilos* (Los Coyotes), *Visa para un sueño* (Juan Luis Guerra), *Guantanamera* (José Fernández Díaz), *Aquarela do Brasil* (Ari Barroso), *Yo pisaré las calles nuevamente* (Pablo Milanés), *Te quiero* (Mário Benedeti) e *Debaixo dos caracóis dos seus cabelos* (Erasmus Carlos e Roberto Carlos).

Como se pode ver no Anexo B, no capítulo 1, páginas 12, 13 e 14, o livro propõe como contextualização a escuta de uma canção intitulada *300 Kilos*, do

grupo *Los Coyotes*. Logo após, é proposta uma reflexão sobre grupos musicais que os alunos conhecem e, ainda, sobre o significado da palavra *coyote*, já que *Los coyotes* era o nome de um grupo musical de rock espanhol. Em seguida, como atividade de compreensão auditiva, verificamos que o ensino é direcionado ao conhecimento de doze países hispânicos que são usados na letra da música a partir da imagem de um mapa que compreende a América Central e a América do Sul, e a própria letra da canção.

Para finalizar, as atividades norteadas pela canção direcionam o aluno a aprender significado de palavras, sinônimos, e o conduz, também, a refletir sobre o termo “latino”, a estudar sobre arte, sobre o porquê de ser incluído Brasil e Portugal na canção, e ainda a entender sobre o período pós-franquista na Espanha.

Ao analisar as atividades envolvendo essa primeira canção, entendemos que os autores conseguiram explorar muitos conhecimentos importantes. Essas primeiras atividades são uma prova de que é possível ir além da gramática que também é essencial na aprendizagem da língua espanhola.

É um início de livro muito empolgante no sentido de que, além de utilizar a compreensão auditiva da canção como uma ferramenta que possibilita uma introdução à aula, dá abertura ao professor de valorizar o ensino do castelhano a partir de um contexto hispano-americano. Destacamos, além da compreensão auditiva, que o professor tem à disposição a letra da canção que facilita ao aluno a entender o conceito de latino-americano e explorar esse universo a partir de atividades que permitem ao docente ensinar sobre as nacionalidades, explicar um pouco sobre a história do grupo de rock *Los coyotes*, promover a arte através do monumento *La mano*, de Oscar Niemeyer, que é um monumento que representa a América Latina, e, ainda, trilhar pelos estudos sócio-históricos do período da guerra civil espanhola.

Posteriormente, vemos, no Anexo C, uma atividade que utiliza um trecho da canção *Visa para un sueño*, de Juan Luis Guerra, encontrada no capítulo 2, página 28 do *corpus* desta pesquisa, para atividades que envolvem apenas questões de interpretação textual e vocabulário.

Tendo em vista que a canção é de autoria de um dominicano, pode-se utilizá-la muito além do que já foi pontuado, como trazer para o conhecimento do aluno alguns gêneros musicais do mundo hispânico, como a salsa, a rumba, o tango, o

flamenco etc., uma vez que se pode utilizar a nacionalidade do autor da canção, que representa um gênero musical do seu país (o merengue), como contextualização para esse tema. Além disso, a letra pode ser usada em atividades que instiguem um debate sobre uma realidade sociocultural muito comum, que é o fenômeno da imigração: o conceito, os perigos, as possibilidades, a imigração ilegal, entre outros.

Dando continuidade, observamos, no Anexo D, atividades do capítulo 2, página 38, elaboradas a partir da canção *Guantanamera*, de José Fernández Díaz. Nela, o LD explora atividades de vocabulário (*guantanamera* e *guajira*) e faz uma associação entre o nome das cores encontradas nos versos da canção e a intensidade de sentimentos. Definimos o aproveitamento da canção nas atividades como insuficiente, pois a canção que carrega o “DNA” da típica mulher cubana, o que, em nossa ótica, devia ser muito mais explorada.

Considerando que a composição é inspirada na letra de “*Versos sencillos*”, do poeta cubano José Martí, as atividades poderiam instigar uma pesquisa sobre a biografia de José Fernandez Díaz e José Martí, a fim de associar a composição à nacionalidade dos poetas. Além disso, durante a interpretação dos versos, o LD, além de conduzir os discentes a conhecer um pouco do sentimento cubano, deveria direcionar também os estudos sobre aspectos geográficos e históricos do país, já que Cuba é a maior ilha do Caribe e que é detentora de arquitetura colonial espanhola decadente.

Como vemos no Anexo E, o livro didático utiliza, no Capítulo 2, página 39, a canção brasileira *Aquarela do Brasil*, de Ari Barroso, uma canção que, tal como *Guantanamera*, expressa o sentimento do povo pelo seu país. Nas atividades sobre ela, há apenas a proposta de interpretação textual de uma música nacional.

Pensando em *Aquarela do Brasil* como uma música composta durante a Era Vargas (190-1945) e que é considerada a fundadora do samba-exaltação, subgênero no qual os compositores procuram exaltar a pátria e os símbolos da cultura nacional, e pensando em *Guantamera*, sentimos falta de atividades que promovessem o conhecimento intercultural a partir das duas canções, nas quais o discente encontraria, na letra da canção, aspectos da cultura cubana e os relacionaria aos aspectos da cultura brasileira explícitos em *Aquarela do Brasil*. Seria, pois, uma atividade em que o discente seria conduzido a conhecer sua própria cultura a partir do conhecimento de outra cultura.

Destacamos, no Anexo F, o Capítulo 5, página 103, no qual identificamos outra composição cubana. Dessa vez, a canção *Yo pisaré las calles nuevamente*, de Pablo Milanés, na qual o LD explorou apenas a gramática (futuro simples e futuro imperfeito).

Apesar de ser cubano, Milanés retrata, em sua composição, um período histórico no qual se viveu a resistência do golpe militar chileno. Sabendo disso, pensamos que o LD poderia, além de explorar o saber gramatical, promover atividades que envolvessem conhecimentos sociogeográficos, no sentido de se entender a localização geográfica do país, situando o discente quanto ao oceano pacífico e às fronteiras do país, assim como conhecimentos sócio-históricos e socioculturais daquele povo, levando o aluno a compreender o período colonial e a cultura chilena como uma combinação de elementos espanhóis e indígenas (Mapuches).

No Anexo G, que reproduz o capítulo 6, páginas 135 e 136, analisamos as atividades que envolvem a canção *Te quiero*, do uruguaio Mário Benedeti, e interpretada por Mercedes Sosa.

Para essa canção, encontramos direcionamentos para que o professor trabalhe a interpretação textual, associando o vocabulário ao uso de “*por*” e “*porque*” e às rimas do poema. O intuito pragmático é o de fazer o discente refletir que o amor explícito no poema não acontece entre duas pessoas, mas, sim, se trata de uma canção que expressa uma militância contra a Ditadura Militar.

Mário Benedeti encontrou, em seus versos, uma possibilidade de sustentabilidade à democracia nos quais burla a censura para declarar amor ao seu país e militar contra a ditadura. Assim, em nossa concepção, o LD deveria explorar mais sobre esse período histórico e, por meio de atividades, associar a aspectos geográficos e culturais daquele povo.

Como última atividade proposta no LD com a utilização do gênero canção, vemos, no Anexo H, que são propostas atividades do capítulo 6, página 137, que envolvem a canção *Debaixo dos caracóis dos seus cabelos*, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos. Nela, identificamos questões de interpretação textual que abordam questões como o exílio, já que retrata um momento em que o Brasil vivia a Ditadura Militar.

Sabendo disso, além da interpretação do poema e de entender o porquê da escrita dele por causa do momento delicado em que estava o país, seria interessante, mais uma vez, atividades que envolvessem a comparação entre as realidades históricas representadas pela canção de Erasmo Carlos e Roberto Carlos e a canção de Mário Benedeti, promovendo o conhecimento intercultural, dessa vez a partir do momento histórico vivido pelos dois países.

Deste modo, concluímos esse capítulo, entendendo que todas as questões trabalhadas no LD são importantes, mas que cabe ao professor fazer adaptações para potencializar o ensino da língua espanhola em suas aulas, aproveitando e adaptando a canção para sala de aula, no caso de nossa pesquisa, em suas várias possibilidades.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, pensando na consonância entre o gênero canção e a Competência Comunicativa, buscamos levar o professor de língua espanhola à reflexão sobre como trabalhar esse gênero em sala de aula e estimular seus alunos quanto ao uso dessa língua.

Para isso, nos propusemos a, inicialmente, analisar atividades do livro *Cercanía Joven*, Vol. 1 (2013), adotado pelo IFSertãoPE. Nesse LD, percebemos a partir da nossa observação que, além de trazer o gênero canção apenas em sua Unidade 1, as atividades propostas se resumem à interpretação da letra, à aprendizagem de vocabulário e, em algumas vezes, ao entendimento de alguns tempos verbais.

Lembramos que o LD deve funcionar como um recurso que auxilia o docente na seleção e organização dos objetivos e conteúdos de seu planejamento. Assim, reiteramos que a nossa pesquisa não tem como principal interesse criticar negativamente o livro didático em questão, mas, sim, propor uma forma de potencializar a utilização do gênero canção, através de uma proposta de atividades como um material complementar para que o professor consiga, efetivamente, aprimorar a competência comunicativa em língua espanhola de seus alunos.

Sabendo disso, nos apoiando no enfoque comunicativo por tarefas e tomando como ponto de exploração didática o referido gênero, apontamos como o objetivo geral Propor uma Sequência de Atividades como alternativa complementar às atividades propostas pelo atual material didático do 1º Ano do Ensino Médio do IFSertãoPE, *Cercanía Joven* Vol.1 (2013).

Como objetivos específicos, buscamos compreender o que os documentos oficiais apontam como fatores essenciais para a aprendizagem da língua espanhola, analisar a forma como o LD *Cercanía Joven* Vol.1 (2013) dispõe de atividades a partir do gênero canção para o desenvolvimento de aprendizes de ELE, e promover o gênero canção como uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada em aulas de primeiro ano do ensino médio do IFSertãoPE a partir de um enfoque por tarefas.

A partir da análise de documentos oficiais, encontramos indicativos e orientações para o ensino de LE que nos levaram a compreender que podemos contar com o apoio dos livros didáticos, porém não como material único a ser utilizado, mas, sim, ao menos como o principal e que essa realidade possibilita ao

professor uma abertura que o ajude a se desvencilhar do LD e o permita elaborar recursos didáticos adicionais, segundo o perfil dos alunos e os objetivos do docente.

À luz de Bakhtin (2002) e Marcuschi (2008), compreendemos o gênero textual como ações sociais que refletem a experiência de seus usuários, seja pelo viés linguístico funcional, seja pelo contexto de sua utilização. Dessa forma, cremos que é importante a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, principalmente por ser possível desenvolver atividades, através de um enfoque comunicativo por tarefas, que vai além do ensino estrutural da gramática, desenvolvendo o ensino de elementos não só gramaticais, mas também culturais e funcionais na aprendizagem.

Em nossa pesquisa, foi crucial nos ancorar em Hymes (1995), que trata sobre a competência comunicativa como a capacidade de o aprendiz da língua-alvo comunicar-se em situações reais de interação, ou seja, situações que podem acontecer durante a rotina normal do indivíduo e não aquelas induzidas ou preestabelecidas com uma finalidade didática. Dessa forma, se torna fundamental o caminho que o professor conduz seu aluno, durante o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e funcionais, na busca de uma aprendizagem significativa, a partir de práticas que envolvem as habilidades auditiva, escrita, leitora e oral.

Assim, em nossa proposta de atividades, entendemos a canção como um gênero que contém textos breves e com repetições que facilitam a assimilação de conteúdo. Além do caráter lúdico e a carga emotiva que possuem, pode funcionar como uma ferramenta didática, que aproxima e motiva o alunado para as atividades que podem vir a se complementarem dentro de uma proposta de trabalho.

A utilização do gênero canção, como base de exploração didática, contribui com nossa pretensão de atender ao que prevê o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão, que é formar alunos em nível de excelência no nível educacional médio, que em nossa proposta segue pelo viés do ensino de regras gramaticais, pronúncia, léxico, aspectos socioculturais, classes, costumes, e ensinando ainda, a desenvolver o domínio do discurso: coesão, coerência, gêneros textuais, contextos comunicacionais, tipologias textuais etc.

Ressaltar, aqui, que se deve ter o cuidado de não utilizar esse gênero apenas como passatempo. Por mais que pareça simples levar uma canção ao estudante em

sua sala de aula, a partir desta pesquisa, é perceptível que, na realidade, é preciso alinhar a importância da utilização desse gênero como material didático.

As canções, que podem ser associadas ao enfoque por tarefas, devem ser entendidas como uma possibilidade de opção metodológica avançada para o desenvolvimento da competência comunicativa, na qual o objetivo não é o conhecimento do sistema da língua, mas, sim, o desenvolvimento da própria competência comunicativa que está integrada por componentes como os linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, ou seja, um conjunto de elementos que integrados proporcionam uma efetiva aprendizagem da língua espanhola.

Em suma, acreditamos que a proposta apresentada contribui como uma alternativa a mais dentro do leque metodológico do ensino-aprendizagem da língua espanhola, na tentativa de trazer engajamento dos estudantes, desafiando-os com a realização das tarefas e, ao mesmo tempo, motivando-os com a utilização das canções em uma aprendizagem cada vez mais autônoma. Nesse sentido, a proposta traz desafios não só para os alunos, mas também para o professor, que tem que se distanciar da sua “zona de conforto”, com a qual está acostumado, pois considerar o ensino a partir do gênero canção e do enfoque por tarefas requer uma mudança na maneira de pensar e agir.

Existem, porém, limitações a considerar, e acreditamos que, entre as principais, temos a falta de experiência com caminhos metodológicos que nos distanciam dos já acostumados, principalmente na situação pandêmica em que vivemos, o que não permitiu, até então, a aplicabilidade da proposta para poder mensurar, de fato, qual o impacto que esta poderia causar na aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2010.

ANDIÓN Herrero, Maria Antonieta. **Variiedades del español y su enseñanza en el marco de E/LE: el caso de Brasil**. In: I Curso interuniversitário de actualización para profesores de ELE. João Pessoa – PB: UFPB, 2008.

ARAÚJO, J. **Constelação de gêneros: a construção de um conceito**. Parábola, São Paulo, 2021.

ASENSI, J. **Música española contemporánea en el aula de español**. In Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, pp. 367-379. Centro Virtual Cervantes, 1995. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0366.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf)>. Acessado em 8 jun. 2020.

ASENSI, J. **De la música contemporánea a la didáctica de E/LE**. In C. Romea & A. Mendoza (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, pp. 413-422. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona, 1996.

BARROSO, C. **La preparación de una clase de ELE: pautas para una secuencia didáctica**. En VIII encuentro de profesores de español de Eslovaquia (pp. 25-32). Bratislava, 2003.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORDINI, Marcela; CARLOS, Valeska Gracioso. **Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação?**. Revista X, V.1, 2012. Disponível em: <[revistas.ufpr.br/revistax/article/download/24705/19374](http://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/24705/19374)>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Vol I: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, 2006.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 239.

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

BURATINI, Diana Zwi. **Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular.** 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), São Paulo. UNICAMP, 2004.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** In: Applied Linguistics, 1(1), 1980.

CAPELUSNIK, MARÍA Y SHULMAN, LILIANA. **No cantamos la precisa, pero damos la nota,** en Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, en FRANCO FIGUEROA, M, (ed.), Actas del X Congreso Internacional de ASELE, 2000. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, tomo I, pp. 163-174.

COIMBRA, L; CHAVES, L; BARCIA, P. **Cercanía Joven: Manual do Professor.** 1º ano. 1ª ed. São Paulo: SM, 2013.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** Traducción del inglés hecha por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, 2002.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2018. DOI: 10.26512/rhla.v17i2.23441. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23441>>. Acesso em: 6 jul. 2021.

CORDEIRO, M. **Las canciones mueven tus inteligencias.** Foro de profesores de ELE, 2014.

COSTA, Nelson Barros da. As Letras e a Letra: o Gênero Canção na Mídia Literária. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. **Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas.** Madrid: Edinumen, 2003.

FILHO, J.C.P.A; FERNÁNDEZ, G.E. Por um referencial brasileiro de níveis de desempenho no ensino de línguas. In: FILHO, J.C.P.A; FERNÁNDEZ, G.E. (Org.). **RENIDE: referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Pontes Editores, São Paulo, 2019.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: **The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences, 1983**.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa, en LLOBERA et al., **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**, Madrid: Edelsa, 1995, p, 27 – 47.

INSTITUTO CERVANTES. **Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español**. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva, 2006.

KRASHEN, Stephen. D. / TERREL, Tracy. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. London, Prentice Hall Europe, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & e ensino**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELERO ABADÍA, P. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dir.), **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**, 2004, p. 689-714). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

MICOLLI, Laura. **O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...** in. CÂNDIDO, Diógenes (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MILLER, C. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo. Parábola: 2012

MOLEIRO, M. S. R.S. A Exploração da Canção na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira. 2011. Relatório apresentado à Universidade de Lisboa, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino 2011. Disponível em:

<[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4119/1/ulfpie039503\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4119/1/ulfpie039503_tm.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

MATOS, D. C. V. S. **Formação Intercultural de Professores de Espanhol e Materiais Didáticos**. Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, p. 165-185, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música: história popular da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NIÑO, D.C. G. **EscúchELE a lo académico: secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva de textos auténticos con contenidos académicos en español como lengua extranjera**. Nivel B2. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, Bogotá, 2018. Disponível em: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36060/Trabajo%20de%20Ogrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 jun. 2021.

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. In \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso**. 2. ed. revista e aumentada. Campinas: Pontes, p. 15-24, 1987.

OSMAN, S. [et al]. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. São Paulo: Macmillan, 2ª edição, 2013.

PINHEIRO-MARIZ, J. **Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. Revista On Line Eutomia Revista de Literatura e Linguística, Recife, UFPE, v. 2, p. 522-537, 2008.

PINHEIRO-MARIZ, J. **O desenvolvimento da competência intercultural em aula de francês língua estrangeira**. In: Pietraróia, Cristina, Org. *Leitura(s) em francês língua estrangeira*. – São Paulo: Paulistana; Capes, Vol2; p.87-111, 2014.

PONTE, P. **O uso de Materiais Autênticos em Sala de Aula**. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2013.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Óscar; GHERRAM, Hafida - Las canciones en la clase de ELE. ¡Canta con nosotros!. Abal, Marina et. al. (edit.). In taller «**La enseñanza de ele en argelia: historia, metodología y sociolingüística**», II, Orán, 2011 [em linha]. Orán : Instituto Cervantes de Orán, p. 140-159. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicacionescentros/PDF/oran\\_2011/15\\_rodriguez\\_gherram.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicacionescentros/PDF/oran_2011/15_rodriguez_gherram.pdf). NIPO 503-10-067-2>. Acesso em 18 fev, 2021.

RODRIGUEZ LÓPEZ, Beatriz. **Las canciones en la clase de español como lengua extranjera**. Álvarez, Alfredo et. al. (edit.). In congreso internacional de

ASELE, XVI Oviedo: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 2005, p. 806-816. Disponible em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0806.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf) Acesso em 28 mar, 2021.

RUIZ DE LOS PAÑOS, A. G. **El componente en el aprendizaje de E/LE**. In J. Gómez Asensio (dir.) & Rodríguez, M. (coord.), Forma 4 - Formación de Formadores (pp. 27-34). Madrid: Cuadernos de didáctica E/LE, 2002.

RUIZ GARCÍA, R. (2005), **De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE**, Memoria de máster. S/ paginação. Universidad Antonio de Nebrija, 2005. Acceso en 8 de Junio de 2011. Disponible em: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>. mponente en el aprendizaje de E/LE.

SÁNCHEZ, M. L. N. **Por qué y cómo analizar el libro didáctico**. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2014.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques**. SGEL Educación, Madrid, 2009.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SILVA JÚNIOR, A. F; TAVELA, R. M. **O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas**. In: FERNÁNDEZ, G. E; BAPTISTA, L.M.T.R; SILVA, A. M. (Org.). Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. 1ed. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2017, v. 1, p. 15-31. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ensenanza-y-aprendizaje-del-espanol-en-brasil-aspectos-linguisticos-discursivos-e-interculturales/ensenanza-lengua-espanola/21634>

YAGÜE, Mercedes Castro. **Música y canciones en la clase de ELE**. Universidad Antonio de Nebrija, 2003- Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>. Acesso em: 27 de mar, 2021.

ZANÓN, E; ALBA, J.M. **Unidades Didácticas para la Enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes**. In ZANÓN GÓMEZ, J. (Coord.) La enseñanza del español mediantetareas. Madrid: Edinumen, 1999, p. 151-174



## ANEXOS

### ANEXO A

#### Canção La Chichera de Victoria Santa Cruz

##### La chichera

(Victoria Santa Cruz)

Chicha que el cuerpo mejora  
y acaba con la desdicha  
La chicha de Terranova  
de Terranova, la chicha  
Casera, casero,  
ya llegó de Terranova  
Chicha de Terranova  
Quien toma un vaso pa' calmar su sed  
vuelve enseguida por dos o tres  
Ayer traje chicha de mani  
Y hoy día vendo  
Chicha de Terranova  
Quien toma un vaso pa' calmar su sed  
vuelve enseguida por dos o tres  
Con un vaso de la chicha que vendo  
más de un enfermo grave sanó  
Esta chicha buena  
quita la pena y el malhumor  
Medio real el vaso grande de chicha  
y por siete centavos doy dos  
Esta chicha buena  
quita la pena y el malhumor  
La chicha de mi tinaja ya se va acabar  
Ya la chichera, casero, ya se va  
La chichera ya se va  
y mañana volverá  
La chichera ya se va

(Disponible en [https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/01-poemas.html?id\\_poeta=Victoria\\_Santa\\_Cruz](https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/01-poemas.html?id_poeta=Victoria_Santa_Cruz)  
(acceso em 16/11/2021).)

## ANEXO A1

Sumário do Livro *Cercanía Joven* Vol.1

<b>SUMARIO</b>	
<b>UNIDAD 1</b>	<b>EL MUNDO HISPANOHABLANTE: ¡VIVA LA PLURALIDAD!</b> <b>10</b>
Transversalidad – Pluralidad cultural	11
Interdisciplinariedad – Geografía	11
¡Para empezar! – Mapa del mundo hispánico	11
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>CULTURA LATINA: ¡HACIA LA DIVERSIDAD!</b> <b>12</b>
■ <b>Escucha</b> – Género: Letra de canción/ Tema: El mundo latino	12
■ <b>¿Qué voy a escuchar?</b> – “300 Kilos”, Los Coyotes	12
■ <b>Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: identificar los países hispanohablantes	12
■ <b>Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha	14
■ <b>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> – El alfabeto	15
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Países y nacionalidades	16
■ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> y presente de indicativo	16
■ <b>Escritura</b> – Género: Postal/Tema: Viaje	18
■ <b>Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza una postal?	18
■ <b>Planeando las ideas</b> – Modelos de postales (Honduras, Nicaragua, Colombia y España)	19
■ <b>Taller de escritura</b> – Objetivo: mandar noticias y comentar un viaje	20
■ <b>Revisión y reescritura</b> – Actividades y orientaciones para revisar la postal	20
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Saludos y despedidas; abreviaciones	20
■ <b>Gramática en uso</b> – Verbos <i>haber</i> , <i>estar</i> y <i>tener</i>	21
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>TURISMO HISPÁNICO: ¡CONVIVAMOS CON LAS DIFERENCIAS!</b> <b>24</b>
■ <b>Lectura</b> – Género: Cédula de identidad, pasaporte y visa/Tema: Los viajes de paseo y de inmigración	24
■ <b>Almacén de ideas</b> – Preparación para la lectura de los documentos oficiales	24
■ <b>Red (con)textual</b> – Objetivo: identificar los datos personales en los documentos	25
■ <b>Tejiendo la comprensión</b> – Actividades de lectura	26
■ <b>Después de leer</b> – Actividades poslectura	28
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Estado civil; nombres, apellidos y apodos; meses del año	29
■ <b>Gramática en uso</b> – Los numerales; presente de indicativo	31
■ <b>Habla</b> – Género: Entrevista/Tema: Viajes de estudio	34
■ <b>Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla	34
■ <b>Gramática en uso</b> – Pronombres Interrogativos	35
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Tipos de alojamiento, medios de transporte	36
■ <b>Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: hacer un curso de español en España	37
■ <b>¡A concluir!</b> – Reflexión de cierre	37
■ <b>CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO</b> Canción cubana “Guantanamera”, de Joséito Fernández, y canción brasileña “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso	38
■ <b>¿LO SÉ TODO?</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje	41
■ <b>¡PARA AMPLIAR: VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR!</b>	41
■ <b>PROFESIONES EN ACCIÓN</b>	42
■ <b>PROYECTO I</b> Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno; producción de folleto turístico bilingüe	44
<b>UNIDAD 2</b>	<b>EL ARTE DE LOS DEPORTES: ¡SALUD EN ACCIÓN!</b> <b>54</b>
Transversalidad – Salud: deportes y drogas	55
Interdisciplinariedad – Educación Física	55
¡Para empezar! – Fotos del ciclista Lance Armstrong	55
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>VIVIR BIEN: ¡SÍ AL DEPORTE, NO A LAS DROGAS!</b> <b>56</b>
■ <b>Lectura</b> – Género: Entrevista periodística/ Tema: Deporte	56
■ <b>Almacén de ideas</b> – Preparación para la lectura de dos entrevistas a Blanca Manchón	56
■ <b>Red (con)textual</b> – Objetivo: identificar el título de dos entrevistas	57
■ <b>Tejiendo la comprensión</b> – Actividades de lectura	60
■ <b>Después de leer</b> – Actividades poslectura	60
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Expresiones <i>echar de menos</i> , <i>clen por clen</i> , <i>¡qué va!</i> , <i>llevar en la sangre</i> , <i>extrañar</i> , <i>añorar</i> , <i>¡qué raro!</i>	61
■ <b>Gramática en uso</b> – Pretéritos perfecto simple, perfecto compuesto e imperfecto de indicativo	61
■ <b>Escritura</b> – Género: Entrevista periodística/ Tema: Deporte y drogas	64
■ <b>Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza una entrevista periodística?	64
■ <b>Planeando las ideas</b> – Discusión sobre el dopaje y el deporte limpio	64
■ <b>Taller de escritura</b> – Objetivo: crear preguntas y organizar la entrevista escrita	66
■ <b>Revisión y reescritura</b> – Actividades y orientaciones para revisar la entrevista periodística	66
■ <b>Gramática en uso</b> – La raya y las comillas	66
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Sustancias químicas	67
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>MUNDO FUTBOLERO: ¡FANÁTICOS DESDE LA CUNA!</b> <b>68</b>
■ <b>Escucha</b> – Género: Entrevista periodística/ Tema: Fútbol	68
■ <b>¿Qué voy a escuchar?</b> – Entrevista a Messi, en el Canal Barça TV	68
■ <b>Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: comprender los asuntos principales	69
■ <b>Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha	70
■ <b>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> – El dígrafo <i>ll</i> y la letra <i>y</i>	70
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Posiciones del fútbol	71
■ <b>Gramática en uso</b> – Pretérito perfecto simple de indicativo	72
■ <b>Habla</b> – Género: Invitación/Tema: Deportes	74
■ <b>Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla	74
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Tipos de deportes	74
■ <b>Gramática en uso</b> – La hora	76
■ <b>Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: Invitar a un compañero a ver un partido	77
■ <b>¡A concluir!</b> – Reflexión de cierre	77

## ANEXO A2

### Sumário do Livro *Cercanía Joven* Vol.1

■ <b>CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO</b>	
Narración del gol del equipo argentino Boca Juniors frente al equipo brasileño Fluminense; barrios de Buenos Aires; equipos de fútbol brasileños	78
■ <b>¿LO SE TODO?</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje	81
■ <b>¡PARA AMPLIAR! VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR...</b>	81
■ <b>PROFESIONES EN ACCIÓN</b>	82
■ <b>PROYECTO 2</b>	
Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos; producción de una antología ilustrada	84
<b>3 EL MUNDO ES POLÍTICO: ¡QUE TAMBIÉN SEA ÉTICO!</b>	<b>94</b>
■ <b>Transversalidad</b> – Ética y ciudadanía	95
■ <b>Interdisciplinariedad</b> – Historia	95
■ <b>¡Para empezar!</b> – Imágenes de la película <i>El gran dictador</i> , de Charles Chaplin	95
<b>CAPÍTULO 5 DISCURSO: ¡CON MIS PALABRAS ENTRARÉ EN LA HISTORIA!</b>	<b>96</b>
■ <b>Lectura</b> – Género: Discurso político/ Tema: Dictadura chilena	96
■ <b>Almacén de ideas</b> – Preparación para la lectura del discurso de Salvador Allende	96
■ <b>Red (con)textual</b> – Objetivo: Identificar a quiénes se dirige Allende	98
■ <b>Tejiendo la comprensión</b> – Actividades de lectura	99
■ <b>Después de leer</b> – Actividades poslectura	100
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Frases de protesta	101
■ <b>Gramática en uso</b> – Futuro Imperfecto de Indicativo y perifrasis de futuro <i>ir a</i> + Infinitivo	101
■ <b>Escritura</b> – Género: Infográfico/Tema: Dictadura chilena	106
■ <b>Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza un Infográfico?	106
■ <b>Planeando las ideas</b> – Investigación sobre la dictadura militar chilena	107
■ <b>Taller de escritura</b> – Objetivo: Informar sobre los hechos de la dictadura militar chilena	107
■ <b>Revisión y reescritura</b> – Actividades y orientaciones para revisar el infográfico	107
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Diferencia entre dictadura militar y régimen militar	108
■ <b>Gramática en uso</b> – Cuantificadores <i>muy/mucho</i>	108
<b>CAPÍTULO 6 MOVIMIENTOS POPULARES: ¡PARTICIPEMOS EN LA POLÍTICA!</b>	<b>110</b>
■ <b>Escucha</b> – Géneros: Invitación y noticia/ Tema: Desapariciones en la dictadura	110
■ <b>¿Qué voy a escuchar?</b> – Invitación de organizaciones, agrupaciones y fundaciones argentinas, y noticia de Agencia EFE	110
■ <b>Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: Identificar datos específicos de la invitación y de la noticia	114
■ <b>Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha	115
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Familia	116
■ <b>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> – <i>La z, la s, la c + e/f</i>	118
■ <b>Gramática en uso</b> – Todavía, aún	118
■ <b>Habla</b> – Género: Debate/ Tema: Voto obligatorio × voto voluntario	119
■ <b>Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla	119
■ <b>Vocabulario en contexto</b> – Glosario de derecho electoral	121
■ <b>Gramática en uso</b> – Comparativos de Igualdad, superioridad e inferioridad	122
■ <b>Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: debatir voto obligatorio × voto voluntario	123
■ <b>¡A concluir!</b> – Reflexión de cierre	125
■ <b>CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO</b>	
Cine latinoamericano: <i>La historia oficial</i> , de Luis Puenzo; <i>El año que mis padres se fueron de vacaciones</i> , de Cao Hamburger y <i>En el tiempo de las mariposas</i> , de Mariano Barroso	126
■ <b>¿LO SE TODO?</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje	129
■ <b>¡PARA AMPLIAR! VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR...</b>	129
■ <b>PROFESIONES EN ACCIÓN</b>	130
■ <b>PROYECTO 3</b>	
Quiero decir tu nombre, ¡libertad!; la narrativa y los versos que inspiran canciones; producción de un repertorio musical temático	132
■ <b>LA LECTURA EN EL ENEM Y EN LAS SELECTIVIDADES</b>	140
■ <b>CHULETA LINGÜÍSTICA: ¡NO TE VAN A PILLAR!</b>	
■ Pronombres personales sujeto	150
■ Artículos	150
■ Numerales cardinales y ordinales	151
■ Presente de Indicativo	153
■ Verbos pronominales	154
■ Por qué/por que/porqué/porque	155
■ Dónde/donde/adónde/adonde	155
■ Los pasados (1)	156
■ Signos de puntuación	157
■ Los pasados (2)	158
■ Las horas	158
■ Estar + gerundio	158
■ Futuro Imperfecto de Indicativo	159
■ Ir + a + Infinitivo	159
■ Apócope (mucho/muy; tanto/tan; grande/gran)	160
■ Adverbios de tiempo	161
■ Los comparativos	161
■ Los superlativos	161
■ <b>PARA TOCAR LA GUITARRA</b>	162
■ <b>GLOSARIO</b>	169
■ <b>SITIOS ELECTRÓNICOS PARA INFORMACIÓN, ESTUDIO E INVESTIGACIÓN</b>	173
■ <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	175





**ANEXO B**

Atividades - Canção 300 Kilos (Los Coyotes) - Capítulo 1 páginas 12, 13 e 14.

**CAPÍTULO 1 CULTURA LATINA: ¡HACIA LA DIVERSIDAD!**

- Género discursivo: Letra de canción
- Objetivo de escucha: Identificar los países hispanohablantes
- Tema: El mundo latino

**ESCUCHA**

**¿QUÉ VOY A ESCUCHAR?**

1. El título de la canción que vas a escuchar es "300 kilos". ¿Por qué? Formula hipótesis.
2. La versión original de esta canción la cantaban Los Coyotes, un grupo de rock español exitoso en los años ochenta. ¿Conoces a otros grupos o cantantes que tengan el español como lengua materna?
3. ¿Qué significa la palabra *coyote*? Mira la definición del diccionario: ¿por qué se habrá elegido esta palabra para nombrar a un grupo de rock?

**COYOTE**

**1 nombre masculino.** Mamífero cánido parecido al lobo, pero de menor tamaño, orejas más largas, hocico agudo y pelaje gris castaño (blancuzco en las partes inferiores); es muy veloz, se alimenta de roedores y pequeños animales que caza de noche, y vive salvaje en las praderas y estepas del norte y del centro de América: *los coyotes son animales muy fecundos, con partos de hasta catorce cachorros.*

**2 nombre común Méx.** Persona que se dedica a ejercer como intermediario para acelerar trámites o sortear escollos legales: *desde Tijuana puedes cruzar la frontera con la ayuda de un coyote.*

Voz. Diccionario general de la lengua española. 2. ed. Barcelona: Larousse, 2000.

**ESCUCHANDO LA DIVERSIDAD DE VOCES**

1. En la letra de la canción aparecen 12 países hispanohablantes. Mira el mapa a continuación. ¿Qué países crees que aparecerán en la canción?



Fuente: Atlas geográfico escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. p. 32.

Não escreva no livro.

2. Escucha la canción y escribe en tu cuaderno los países que se nombran.
3. Escucha la canción una vez más y en tu cuaderno sustituye   por los nombres de los países que faltan.

### 300 KILOS

Esto es una canción que va dedicada a todos los países que entran dentro del área de lo que se ha dado en llamar la cultura latina... Países como  ,  ,  ,  , ¡   !  
 300 kilos de pueblos latinos  
 todos pueblos hermanos,  
 todos suramericanos  
 Recordamos a  , Portugal, Brasil,  ,  , México, Distrito Federal,   ¡   !  
 300 kilos de pueblos latinos  
 todos pueblos hermanos,  
 todos suramericanos.

También queremos recordar a  ,  ,  ,  , Quito, a todos los centros latinos de Nueva York, al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires...  
 300 kilos de pueblos latinos  
 todos pueblos hermanos,  
 todos suramericanos  
 300 kilos de pueblos latinos  
 todos pueblos hermanos,  
 todos pueblos latinos.



*La Mano*, de Oscar Niemeyer. Concreto. Altura: 7 m. Monumento de América Latina. São Paulo, 1988.

Disponible en: <<http://www.coveralia.com/tetras/los-coyotes-300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php>>. Acceso el 3 de noviembre de 2015.

Los Coyotes son un grupo de *rock* español de verdadero éxito a finales de los años setenta y principios de los ochenta, en la época de la llamada Movida Madrileña, movimiento de cambio y liberación cultural e ideológica surgido tras el gobierno dictatorial de Francisco Franco en España. Han producido y vendido muchos discos, entre ellos *Aquí estoy de nuevo* (1983), en el que está incluida la canción "300 kilos".



Carátula del CD *Aquí estoy de nuevo*, de Los Coyotes. GASA, 1983.

### VOCABULARIO DE APOYO

**Gallego:** persona natural de Galicia. En Argentina, Colombia y Uruguay, se refiere a alguien que nació en España.

**Latino:** se refiere a la lengua y cultura latinas, a los que pertenecen o son de países cuya lengua proviene del latín. En la canción se destacan principalmente los países que comparten semejanzas culturales con los pueblos de lengua española.

**Suramericano/ Sudamericano:** persona que nació en algún país de América del Sur. El uso de ese término en la canción es una licencia poética.

bale-dag@inter-nok.com/10181

collección de arte de Oscar Niemeyer, AUP/USC, Brasil, 2016

### COMPRENDIENDO LA VOZ DEL OTRO

1. La canción se titula "300 kilos". Tras escuchar el audio, responde: ¿qué significa la palabra kilos en el contexto de la canción?
2. ¿Qué significa llamar latino a un país?
3. ¿Por qué se incluye a Brasil y Portugal en la canción?
4. Guatemala, Honduras, Cuba, Portugal, El Salvador, México, Nicaragua, Puerto Rico, Ecuador, entre otros lugares citados en la canción, no se ubican geográficamente en América del Sur. Sin embargo, el yo lírico los incluye en ese grupo en los siguientes versos:

"300 kilos de pueblos latinos/ todos pueblos hermanos,/ todos suramericanos"

¿Te parece que es un uso ingenuo y/o equivocado del término?  
¿Tendría el yo poético alguna intención al utilizar la expresión "todos suramericanos" en el estribillo?

5. En la canción se especifican algunos centros latinos.
  - a) ¿Cuáles? ¿Qué papel cumplen estos centros en la canción?
  - b) ¿Qué palabra define el acto de salir de su país para irse a vivir a otro?
6. El grupo Los Coyotes inicia su carrera en la época de la llamada Movida Madrileña, cuando terminó el período franquista en España. Ese movimiento tuvo varios ámbitos de expresión artística, como la música, la pintura, la fotografía y el cine. Una de las características del rock propuesto por ese grupo musical es la incorporación de ritmos latinos a sus canciones. Pensando en ese contexto histórico cultural, ¿por qué un grupo español incluía ritmos latinos a su producción musical y hacía letras que hablaban de lo latino? Contesta en tu cuaderno.
  - A. Marcar la necesidad de afirmar el nacionalismo español.
  - B. Defender la unión entre los pueblos de culturas latinas.
  - C. Menospreciar Europa respecto a América del Sur.
  - D. Criticar las políticas que facilitan la inmigración.
7. En la letra de la canción, aparece el verbo **recordar** en dos versos:

"Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil [...]"  
"También queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia [...]"

- a) Si se lo cambiara por el verbo **citar**, ¿el sentido sería igual? Justifica tu respuesta.
- b) ¿Cuál es el sinónimo del verbo **recordar**? Justifica tu respuesta en tu cuaderno.

I. olvidar	III. omitir
II. acordarse	IV. espertarse

8. ¿Qué otros nombres de países podríamos recordar en la canción? ¿Por qué?



MorganStudio/Shutterstock.com/ID58;  
Oxolod/Shutterstock.com/ID58; (foto México);  
v22w/Shutterstock.com/ID58 (foto Perú)

#### A QUIEN NO LO SEPA

El término **Latinoamérica**, según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), de la Real Academia Española, "engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés)". También según el diccionario, "para referirse exclusivamente a los países de lengua española es más propio usar el término específico **Hispanoamérica**, o, si se incluye Brasil, país de habla portuguesa, el término **Iberoamérica**".

Disponible en: <<http://lema.rae.es/dpd/?key=latino>>. Acceso el 3 de noviembre de 2015.

El "mundo latino", por lo tanto, comprende los pueblos que hablan idiomas neolatinos o románicos (italiano, español, portugués, francés, rumano, catalán, gallego, entre otros). El término "lengua románica" o "lengua romance" hace referencia a la ciudad de los antiguos latinos (hablantes de la lengua latina), Roma (sede del Imperio Romano, responsable de la expansión del latín en Europa).

Não escreva no livro.



## ANEXO C

### Atividades - Visa para un sueño (Juan Luis Guerra), Capítulo 2, página 28.

#### DESPUÉS DE LEER

1. Escucha la siguiente canción, cuyo título es "Visa para un sueño", de Juan Luis Guerra. Luego, en tu cuaderno, haz las actividades que se te proponen:

#### VISA PARA UN SUEÑO

Eran las cinco de la mañana  
un seminarista, un obrero  
con mil papeles de solvencia  
que no les dan para ser sinceros

Eran las siete de la mañana  
y uno por uno al matadero  
pues cada cual tiene su precio  
buscando visa para un sueño

El sol quemándoles la entraña, ¡uf!  
un formulario de consuelo  
con una foto dos por cuatro  
que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana  
Santo Domingo, ocho de enero  
con la paciencia que se acaba  
pues ya no hay visa para un sueño

¡Oh! oh...  
Buscando visa para un sueño  
buscando visa para un sueño  
Buscando visa de cemento y cal  
y en el asfalto quién me va a encontrar



Buscando visa para un sueño ¡oh!  
buscando visa para un sueño  
Buscando visa, la razón de ser  
buscando visa para no volver  
Buscando visa para un sueño ¡oh!  
buscando visa para un sueño

Buscando visa, la necesidad  
buscando visa, qué rabia me da  
buscando visa, golpe de poder  
buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar  
buscando visa, carne de la mar  
buscando visa, la razón de ser  
buscando visa, para no volver

Guerra, Juan Luis. Visa para un sueño. Grandes éxitos. Estados Unidos: Karen Records, 1996.

- En la canción, el seminarista y el obrero buscan la visa. ¿Para qué la quieren? ¿Adónde sueñan ir?
- ¿Qué efecto de sentido provoca el uso de las expresiones "Eran las cinco", "Eran las siete" y "Eran las nueve" en la canción?
- Relee la segunda estrofa y contesta:
  - ¿Qué significa la palabra **matadero** en el contexto de la canción?
    - Lugar donde se mata y deshuesa el ganado.
    - Órgano público donde se consigue la visa.
  - ¿Por qué se usó la palabra **matadero** en lugar de **consulado**?

**Juan Luis Guerra (1957)** es un cantautor y productor dominicano, considerado uno de los principales íconos de la música latina. Es un artista que no se limita a un solo estilo musical y forman parte de su repertorio el merengue, la bachata y la salsa, entre otros estilos.



El dominicano Juan Luis Guerra, en 2015.

- Al final, ¿el seminarista y el obrero consiguen la visa? Transcribe el verso que justifica tu respuesta.
- En la canción, ¿cuál es la salida para aquellos que no consiguen la visa? ¿Qué riesgos hay?
- ¿Conoces a personas que salieron de Brasil en busca de "una visa para un sueño"?

## ANEXO D

Atividades - Guantanamera (José Fernández Díaz), Capítulo 2, página 38.


### CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

Muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar. Escucha una conocida canción popular cubana, "Guantanamera". Oficialmente, se atribuye la composición musical a José Fernández Díaz, y la inspiración de la letra se basa en los "Versos sencillos" del poeta cubano José Martí.

1. Escucha la canción:

#### GUANTANAMERA

<p>Guantanamera, guajira guantanamera Guantanamera, guajira guantanamera</p> <p>Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Y antes de morirme quiero Echar mis versos del alma</p> <p>Guantanamera, guajira guantanamera Guantanamera, guajira guantanamera</p> <p>Mi verso es de un verde claro Y de un carmín encendido Mi verso es de un verde claro Y de un carmín encendido Mi verso es un ciervo herido Que busca en el monte amparo</p> <p>Guantanamera, guajira guantanamera Guantanamera, guajira guantanamera</p>	<p>Por los pobres de la tierra Quiero mis versos dejar Por los pobres de la tierra Quiero yo mis versos dejar Porque el arroyo de la sierra Me complace más que el mar</p> <p>Guantanamera, guajira guantanamera Guantanamera, guajira guantanamera</p> <p>Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Yo soy un hombre sincero De donde crece la palma Y antes de morirme quiero Echar mis versos del alma</p> <p>Guantanamera, guajira guantanamera Guantanamera, guajira guantanamera</p>
--	---



Mediobanca.com/1011

Disponibile en: <<http://letras.mus.br/raices-de-america/783788/>>. Acceso el 12 de abril de 2016.

- a) Contesta en tu cuaderno: ¿Qué significan estas dos palabras en la canción? Justifica tu respuesta. Usa un diccionario impreso o virtual y verifica qué significados se adecuan al contexto:  
I. Guajira                      II. Guantanamera
- b) ¿Qué versos en la canción describen el amor del guajiro por su tierra?
- c) Para ti, ¿qué sentimientos expresan los colores en el siguiente verso "Mi verso es de un verde claro / Y de un carmín encendido"? ¿Cuál te parece el color de un sentimiento más tierno, suave, delicado? ¿Y de un sentimiento más fuerte, tenaz, animoso? Justifica.



**José Fernández Díaz, "Joseíto",** (1908-1979) fue un músico y compositor cubano. Su gran éxito es la canción "Guantanamera", basada en los versos originales del poeta cubano José Martí.



## ANEXO E

### Atividades - Aquarela do Brasil (Ary Barroso), Capítulo 2, página 39.

2. En Brasil también hay canciones que expresan el amor por la tierra. Ary Barroso, en 1939, popularizó la canción "Aquarela do Brasil". Escúchala y en tu cuaderno escribe las palabras que para ti son representativas de tu país y que se podrían representar en una acuarela.

#### AQUARELA DO BRASIL

Brasil	Terra de Nosso Senhor
Meu Brasil brasileiro	Brasil, Brasil
Meu mulato inzoneiro	Pra mim, pra mim
Vou cantar-te nos meus versos	Esse coqueiro que dá coco
Ô Brasil, samba que dá	Onde eu amarro a minha rede
Bamboleio que faz gingar	Nas noites claras de luar
Ô Brasil do meu amor	Brasil, pra mim
Terra de Nosso Senhor	Ah! ouve essas fontes murmurantes
Brasil, Brasil	Onde eu mato a minha sede
Pra mim, pra mim	E onde a lua vem brincar
Abre a cortina do passado	Ah, esse Brasil lindo e trigueiro
Tira a Mãe Preta do cerrado	É o meu Brasil, brasileiro
Botá o Rei Congo no congado	Terra de samba e pandeiro
Deixa, cantar de novo o trovador	Brasil, Brasil,
A merencória luz da lua	pra mim, pra mim
Toda canção do meu amor	Brasil, Brasil,
Quero ver a Sa Dona, caminhando	pra mim, pra mim,
Pelos salões arrastando	Brasil, Brasil
Ô seu vestido rendado	
Brasil, Brasil	
Pra mim, pra mim	
Brasil	
Terra boa e gostosa	
Da morena sestrosa	
De olhar indiferente	
Ô Brasil, samba que dá	
Bamboleio, que faz gingar	
Ô Brasil, do meu amor	



Disponível em: <[http://www.arybarroso.com.br/sec\\_musica\\_letra.php?language=pt\\_BR&id=34](http://www.arybarroso.com.br/sec_musica_letra.php?language=pt_BR&id=34)>. Acesso el 30 de noviembre de 2015.

- Explica al resto de la clase qué palabras te parecieron propias de Brasil.
- ¿Qué significa la palabra "aquarela"? ¿Qué significado esa palabra agrega a la música brasileña?
- ¿Qué aspectos del Brasil se presentan en la canción de Ary Barroso?
- Si fueras el autor de "Aquarela do Brasil", ¿agregarías algo de crítica social en la letra de la canción? ¿Por qué?

A QUIEN  
NO LO  
SEPA

En el sitio <<http://linkte.me/mugd3>> (acceso el 6 de mayo de 2016) encuentras informaciones sobre la vida y la obra del compositor brasileño Ary Barroso (1903-1964), como fotos, artículos de prensa y homenajes de la radio CBN divulgados en 2003 por el centenario de su nacimiento.

Não escreva no livro.

## ANEXO F

Atividades -Yo pisaré las calles nuevamente (Pablo Milanés), Capítulo 5, p.103.

4. Ahora, en tu cuaderno, escribe el futuro simple de los siguientes verbos:

a) querer (1ª persona singular)	e) saber (2ª persona plural, vosotros)
b) decir (1ª persona plural)	f) poder (3ª persona singular)
c) hacer (2ª persona singular, tú)	g) poner (2ª persona singular, vos)
d) haber (3ª persona singular)	h) venir (3ª persona plural)

5. Escucharás la versión de una canción ícono de la resistencia al golpe militar chileno. Compuesta por Pablo Milanés, la letra predice, de manera poética, el futuro en Santiago de Chile después del período de dictadura. En tu cuaderno, sustituye los   por los verbos en futuro imperfecto.

### Yo pisaré las calles nuevamente

Yo pisaré las calles nuevamente  
de lo que fue Santiago ensangrentada,  
y en una hermosa plaza liberada  
me   a llorar por los ausentes.

Yo   del desierto calcinante  
y   de los bosques y los lagos,  
y   en un cerro de Santiago  
a mis hermanos que murieron antes.

Yo unido al que hizo mucho y poco  
al que quiere la patria liberada  
  las primeras balas  
más temprano que tarde, sin reposo.

  los libros, las canciones  
que quemaron las manos asesinas.  
  mi pueblo de su ruina  
y   su culpa los traidores.  
Un niño   en una alameda

y   con sus amigos nuevos,  
y ese canto   el canto del suelo  
a una vida segada en La Moneda.

Yo   las calles nuevamente  
de lo que fue Santiago ensangrentada,  
y en una hermosa plaza liberada  
me   a llorar por los ausentes.



Disponible en: <<http://www.vagalume.com.br/pablo-milanes/yo-pisare-las-calles-nuevamente.html>>. Acceso el 4 de diciembre de 2015.

Santiago de Chile, 2012.

**Pablo Milanés**, cantautor cubano, nació el 24 de febrero de 1943 en Bayamo, Cuba. Es uno de los fundadores de la Nueva Trova Cubana, un importante movimiento musical y cultural de Cuba generado a finales de los años 1960 y principios de los 1970.



Pablo Milanés, en 2014.

Não escreva no livro.

## ANEXO G

Atividades - *Te quiero* (Mário Benedetti), Capítulo 6, páginas 135 e 136.

### Lectura 2: "Te quiero"

- I. Muchos poemas de Mario Benedetti fueron musicalizados. Vas a leer el poema "Te quiero", que fue musicalizado. Pero antes, formula hipótesis.
  - I. Contesta en tu cuaderno: ¿Qué es el poema "Te quiero"? ¿Una canción de amor, un himno de militancia o un poema de despedida?
  - II. Antes de escuchar la versión cantada, vas a hacer un ejercicio poético. Como puedes ver, al poema le faltan algunas palabras. Complétalo libremente en tu cuaderno, colocando las palabras que a ti te parezcan adecuadas al contexto.

**TE QUIERO**  
(Mário Benedetti)

<p>Tus manos son mi caricia mis acordes cotidianos te quiero porque tus manos trabajan por la <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span></p> <p>si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span> codo a codo somos mucho más que dos</p> <p>tus ojos son mi conjuro contra la mala <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span> te quiero por tu mirada que mira y siembra <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span></p> <p>tu boca que es tuya y mía tu boca no se equivoca te quiero porque tu boca sabe gritar <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span></p> <p>si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span> codo a codo somos mucho más que dos</p>	<p>y por tu rostro sincero y tu paso vagabundo y tu llanto por el mundo porque sos <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span> te quiero</p> <p>y porque amor no es aureola ni cándida moraleja y porque somos pareja que sabe que no está sola</p> <p>te quiero en mi paraíso es decir que en mi <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span> la gente viva feliz aunque no tenga <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span></p> <p>si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la <span style="background-color: #e67e22; color: white; padding: 0 5px;"> </span> codo a codo somos mucho más que dos.</p>
---	---

Disponible en: <<http://www.dim.uchile.cl/~anmoreir/escritos/benedetti.html>>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

- III. Compara tu versión con las de tus compañeros: ¿han coincidido en alguna palabra? ¿Cuál sería el sentido del poema si fuera de la manera como tú lo has completado? ¿Y el de tus compañeros? ¿Hay algún cambio?

Não escreva no livro.



## PROYECTO 3



2. Ahora, vas a oír la versión cantada: ¿algo cambia en tu interpretación del poema? ¿Por qué?

### Reflexión 2a: Sentido y ritmo

1. En una primera mirada, esto es, en una lectura todavía ingenua, se puede considerar el poema "Te quiero" dedicado solamente al amor romántico. Pero, como viste, no lo es. Ahora que ya leíste el poema completo, contesta en tu cuaderno:  
¿Qué es el poema "Te quiero"? ¿Una canción de amor, un himno de militancia o un poema de despedida?
2. La crítica considera este poema como un himno de amor joven y militante, de lucha contra la dictadura. Léelo nuevamente y, en tu cuaderno, di por qué.
3. ¿Cómo se forman las rimas en el poema? En tu cuaderno, aporta ejemplos.

### Reflexión 2b: Lenguaje

1. En el poema, ¿qué forma de tratamiento se usa? ¿Por qué?
2. Como puedes observar, en el poema aparecen muchas veces los conectores **porque** y **por**.

"... te quiero **porque** tus manos trabajan por la justicia"

"te quiero **porque** tu boca sabe gritar rebeldía"

"si te quiero es **porque** sos mi amor mi cómplice y todo"

"y **por** tu rostro sincero"  
"**porque** sos pueblo te quiero"

"te quiero **por** tu mirada que mira y siembra futuro"

"y **porque** amor no es aureola"  
"y **porque** somos pareja"

1. ¿Qué función tienen los conectores destacados? ¿Expresar duda, marcar oposición o indicar causa?
- II. Infiere: ¿Por qué el poeta optó por repetir **porque** y **por**?

### Escucha: Letra de canción

1. La melodía para el poema "Te quiero" la compuso Alberto Favero. Hay varias versiones de diversos cantantes, siendo las más clásicas las de Nacha Guevara y de Sandra Mihanovich. Con el poema musicalizado, Benedetti burla el filtro de la censura para llevar un mensaje al público que en la época comprendió perfectamente la dimensión política de la canción. Sin embargo, en la dictadura, muchas canciones fueron censuradas. Mira la portada de un CD de Mercedes Sosa (1935-2009) con canciones que no se podían escuchar. ¿Conoces alguna canción brasileña que fue censurada en la dictadura militar? ¿Cuál? Si no conoces ninguna, investiga.



Não escreva no livro.

## ANEXO H

*Atividades* - Debaixo dos caracóis dos seus cabelos (Erasmus Carlos e Roberto Carlos), Capítulo 6, página 137.



Vas a leer la letra y oír la canción “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, de Erasmo Carlos y Roberto Carlos. ¿Sabes de qué trata la canción? ¿Estaría equivocado decir que se trata de una canción con contenido romántico?

### DEBAIXO DOS CARACÓIS DOS SEUS CABELOS

(Erasmus Carlos / Roberto Carlos)

<p>Um dia a areia branca Seus pés irão tocar E vai molhar seus cabelos A água azul do mar</p> <p>Janelas e portas vão se abrir Pra ver você chegar E ao se sentir em casa Sorrindo vai chorar</p> <p>Debaixo dos caracóis dos seus cabelos Uma história pra contar De um mundo tão distante Debaixo dos caracóis dos seus cabelos Um soluço e a vontade De ficar mais um instante</p> <p>As luzes e o colorido Que você vê agora Nas ruas por onde anda Na casa onde mora</p> <p>Você olha tudo e nada Lhe faz ficar contente Você só deseja agora Voltar pra sua gente</p> <p><small>Disponível en: &lt;<a href="http://letras.mus.br/roberto-carlos-erasmo-carlos/396894/">http://letras.mus.br/roberto-carlos-erasmo-carlos/396894/</a>&gt;. Acceso el 30 de noviembre de 2015.</small></p>	<p>Debaixo dos caracóis dos seus cabelos Uma história pra contar De um mundo tão distante Debaixo dos caracóis dos seus cabelos Um soluço e a vontade De ficar mais um instante</p> <p>Você anda pela tarde E o seu olhar tristonho Deixa sangrar no peito Uma saudade, um sonho</p> <p>Um dia vou ver você Chegando num sorriso Pisando a areia branca Que é seu paraíso</p> <p>Debaixo dos caracóis dos seus cabelos Uma história pra contar De um mundo tão distante Debaixo dos caracóis dos seus cabelos Um soluço e a vontade De ficar mais um instante</p>
--	---

- a) ¿Qué dicen los versos acerca de esa persona que se encuentra en un lugar distante y no está feliz?
- b) ¿Los versos explicitan los motivos por los cuales esa persona se encuentra distante de casa?
- c) Esta canción fue producida durante la dictadura militar brasileña, época en que muchos intelectuales y artistas tuvieron que salir de Brasil y vivir en el exilio en otros países. Conociendo esa información, ¿es posible decir que se trata únicamente de una canción romántica? ¿Es posible hacer una lectura diferente de la canción?
- d) ¿Qué significa **exilio**? ¿Qué diferencia existe entre **exilio** e **inmigración**? Busca esas dos palabras en un diccionario monolingüe.
- e) Si supieses que el autor del texto en cuestión tenía en mente a una persona específica (esto es, que la canción es un homenaje) y si supieses que esa persona a quien la letra se refiere es el poeta y compositor Caetano Veloso, ¿qué otros significados ganaría la canción para ti?

Não escreva no livro.



## APÉNDICE



### LATINOAMÉRICA Y SUS CONTRASTES

#### PROCEDIMIENTOS

ESTA SECUENCIA DE ACTIVIDADES SE ESTRUCTURA A LO LARGO DE CINCO CLASES DE 45 MINUTOS CADA UNA Y TIENE COMO EJE TEMÁTICO “LATINOAMÉRICA Y SUS CONTRASTES”. CADA CLASE SE ORGANIZA SU VEZ, A PARTIR DEL ESTABLECIMIENTO DE UNA TAREA FINAL QUE LOS ALUMNOS DEBERÁN REALIZAR AL CONCLUIR CADA CLASE Y POSTERIORMENTE AL CIERRE LA PROPIA SECUENCIA DIDÁCTICA.

ANTES DE LA TAREA FINAL LOS ALUMNOS DEBERÁN REALIZAR UNA SERIE DE TAREAS EN FUNCIÓN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS FINALES, PUESTO QUE EL CAMINO METODOLÓGICO ESCOGIDO PARA ESTE TRABAJO ES EL ENFOQUE POR TAREAS.

CABE RECORDAR TAMBIÉN, QUE ESTA SECUENCIA DE ACTIVIDADES TIENE COMO PUNTO DE EXPLOTACIÓN EL GÉNERO CANCIÓN, A PARTIR DEL CUAL SERÁN DESARROLLADAS ACTIVIDADES MEDIANTE LAS CUALES PRETENDEMOS INTEGRAR DESTREZAS INHERENTES A LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA, (COMPRENSIÓN LECTORA Y AUDITIVA, Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA), ASÍ COMO VARIOS TIPOS DE CONOCIMIENTOS (LINGÜÍSTICOS, CULTURALES Y FUNCIONALES) QUE CONTRIBUIRÁN AL DESARROLLO LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS. DE ESTA MANERA, DURANTE LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA, NUESTRA PREOCUPACIÓN PRINCIPAL ES LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS COMO SUJETOS/USUARIOS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, SENSIBLES A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL, CAPACES DE CONSTRUIR SU PROPIO DISCURSO, REFLEXIONANDO SOBRE OTRAS FORMAS DE VIVIR EN SOCIEDAD.



## LATINOAMÉRICA Y SUS CONTRASTES

### PROCEDIMIENTOS

EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS CITADOS ANTERIORMENTE, SE ESCOGIERON TRES CANCIONES:

**A)** LA PRIMERA TITULADA “LA GOZADERA” DEL DÚO CUBANO GENTE DE ZONA. SE TRATA DE UN REGUETÓN, RITMO MUSICAL MODERNO, MUY DIFUNDIDO ENTRE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS, INCLUSO ENTRE LOS BRASILEROS. CON ESTE RECURSO DIDÁCTICO DAMOS ABERTURA A LA TEMÁTICA PROPUESTA PARA LA SECUENCIA QUE ES “LATINOAMÉRICA Y SUS CONTRASTES” Y PERMITIRÁ INTRODUCIR LINGÜÍSTICA Y CULTURALMENTE A LOS ALUMNOS EN EL UNIVERSO HISPANOAMERICANO.

**B)** EN LA SEGUNDA CLASE, LA CANCIÓN UTILIZADA SERÁ “LATINOAMÉRICA” DE CALLE 13, DÚO PUERTORRIQUEÑO CON PARTICIPACIÓN DE CANTANTES DE OTROS PAÍSES COMO PERÚ, COLOMBIA Y BRASIL. SE TRATA TAMBIÉN DE UN REGUETÓN CUYA LETRA ABOGA POR DERRUMBAR LAS FRONTERAS DE LOS PAÍSES EXALTANDO LATINOAMÉRICA COMO UNA SOLA NACIÓN, MOSTRANDO SUS CONTRASTES Y SU DIVERSIDAD A PARTIR DE UNA CRÍTICA SOCIAL, AL MISMO TIEMPO EN QUE RESALTA SU IDENTIDAD FACILITANDO ASÍ, EL DEBATE HISTÓRICO, SOCIAL, CULTURAL ETC.

**C)** POR ÚLTIMO, LA TERCERA CLASE SE DESARROLLARÁ A PARTIR DE LA CANCIÓN “VISA PARA UN SUEÑO” DEL DOMINICANO JUAN LUIS GUERRA. SE TRATA DE UN GÉNERO MUSICAL DE ESE PAÍS, (EL MERENGUE), Y PRESENTA UNA REALIDAD SOCIOCULTURAL MUY COMÚN EN LATINOAMÉRICA, QUE ES EL FENÓMENO DE LA EMIGRACIÓN, DE ESTE MODO, ES INTERESANTE RESALTAR QUE EN LOS TRES CASOS, LAS CANCIONES TRAEN TEMÁTICAS CON LAS QUE EL ALUMNO PUEDE IDENTIFICARSE POR HACER PARTE DE ESE UNIVERSO LATINOAMERICANO.





## LATINOAMÉRICA Y SUS CONTRASTES

### PLAN DE TRABAJO

**AUTOR:**  
YEMAN OMAR ZAPATA BARBOSA

**APARTADO:**  
NIVEL A1/A2 - MCER

#### **NOMBRE DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES POR TAREAS:** LATINOAMÉRICA Y SUS CONTRASTES

NUESTRA PRIMERA SECUENCIA DE ACTIVIDADES TENDRÁ DURACIÓN CINCO CLASES DE 45 MINUTOS Y ESTÁ ESTRUCTURADA A PARTIR DE CINCO TAREAS FINALES, CUATRO EN EL TRANSCURSO DE LAS CLASES Y UNA AL FINAL DE TODA LA SECUENCIA. A SU VEZ, CADA TAREA FINAL SERÁ ESTRUCTURADA EN TORNO DE VARIAS TAREAS POSIBILITADORAS.

**NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:** LATINOAMÉRICA Y SUS CONTRASTES

**AUTOR:** YEMAN OMAR ZAPATA BARBOSA

**APARTADO:** NIVEL A1/A2 MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

**TIPO DE ACTIVIDAD:** INTEGRACIÓN DE DESTREZAS CON TAREA FINAL

**OBJETIVOS:** ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO, EJERCITAR LA EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA Y AUDITIVA. PROCESAR INFORMACIÓN DE FORMA ORAL/ESCRITA. CREAR TEXTOS DE ESCRITURA CREATIVA. AMPLIAR LOS CONOCIMIENTOS SOCIOCULTURALES DEL UNIVERSO LATINOAMERICANO.

**DESTREZA QUE PREDOMINA:** INTEGRACIÓN DE DESTREZAS: CA, CL, EE Y EO

**CONTENIDO GRAMATICAL:** FORMACIÓN DE GENTILICIOS. PREPOSICIONES CON MEDIOS DE TRANSPORTE; VERBOS DE CAMBIO VOCÁLICO, NUMERALES, VERBOS REFLEXIVOS.

**CONTENIDO FUNCIONAL:** ESCUCHAR UNA CANCIÓN. DESCRIBIR UNA RUTA POR LATINOAMÉRICA. ORGANIZAR UN PLAN DE VIAJE, INTERACTUAR A TRAVÉS DE UN MURAL DIGITAL; DESCRIBIR LUGARES Y RUTAS DE VIAJE.

**CONTENIDO LÉXICO:** PAÍSES Y NACIONALIDADES. MEDIOS TRANSPORTE. ACCIDENTES GEOGRÁFICOS; LUGARES TURÍSTICOS.

**CONTENIDO SOCIOCULTURAL:** PAÍSES DE AMÉRICA LATINA. SITUACIÓN GEOGRÁFICA. DIFERENCIAR LOS TÉRMINOS LATINOAMÉRICA, HISPANOAMÉRICA E IBEROAMÉRICA. PERSONAJES FAMOSOS DE HISPANOAMÉRICA.

**TAREAS POSIBILITADORAS:** ACTIVIDADES QUE ESTIMULEN CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS, CULTURALES Y FUNCIONALES.

**TAREAS FINALES:** ORGANIZAR UN PLAN DE VIAJE A UN PAÍS DE AMÉRICA LATINA. PRESENTAR EL PLAN DE VIAJE EN CLASE, ENVIAR UN E-MAIL INVITANDO A UN AMIGO A CONOCER BRASIL, CONTARLE A UN AMIGO SU RUTINA, PUES RECIBIRÁ LA VISITA Y ÉL NECESITA SABER CÓMO SERÁ SU INSTANCIA.

**DESTINATARIOS:** ADOLESCENTES, ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DEL NIVEL MEDIO INTEGRADO EN LOGÍSTICA DEL IFSERTA OPE-SERRA TALHADA

**DINÁMICA:** INDIVIDUAL/PAREJAS/GRUPOS

**MATERIAL NECESARIO:** ANEXO Y CD

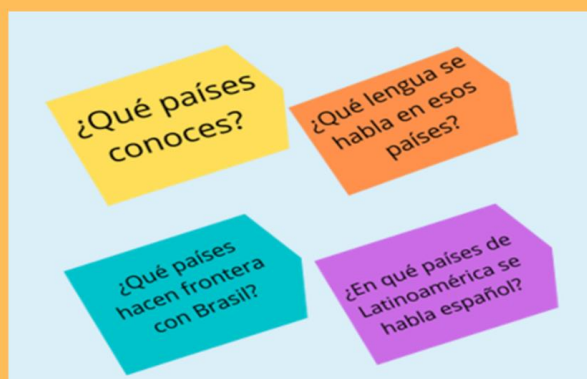


## PRIMERA CLASE

### TAREAS

#### TAREA POSIBILITADORA 1 (5MIN):

**ESTA TAREA CONSISTE EN UN EJERCICIO DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL Y DEBERÁ SER REALIZADA EN GRUPOS DE TRES O CUATRO ALUMNOS. ES INTERESANTE QUE EL PROFESOR PERMITA A LOS ALUMNOS ACTIVAR SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS AL UNIVERSO HISPANOAMERICANO Y LATINOAMERICANO. ASÍ, EN LA CLASE ANTERIOR, EL PROFESOR SOLICITARÁ UNA INVESTIGACIÓN FOMENTADA A PARTIR DE ALGUNAS PREGUNTAS MOTIVADORAS QUE LOS INTRODUCIRÁ EN EL TEMA PROPUESTO (LATINOAMÉRICA). EN ESE SENTIDO, DURANTE LA CLASE PROPIAMENTE DICHA, BUSCANDO SIEMPRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS, EL PROFESOR, HACIENDO USO DE UN MAPA EN BLANCO DE AMÉRICA LATINA, LOS INSTIGARÁ, RETOMANDO Y REFORMULANDO LAS PREGUNTAS QUE FUERON PROPUESTAS EN LA CLASE ANTERIOR:**



**ASÍ, LOS ALUMNOS PODRÁN PARTICIPAR DE LA ADQUISICIÓN DE SU PROPIO CONOCIMIENTO SOBRE EL UNIVERSO HISPANOAMERICANO Y LATINOAMERICANO COMPLEMENTANDO EL CONOCIMIENTO TRAÍDO POR ELLOS CON EL NUEVO CONSTRUIDO A PARTIR DE LA CLASE.**







## TAREA POSIBILITADORA 2 (5MIN):

EN ESTA TAREA SE PONDRÁ EN PRÁCTICA LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA, EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL ASÍ COMO EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL. SERÁ REALIZADA INDIVIDUALMENTE Y EXPLORAREMOS ALGUNOS TÉRMINOS RELACIONADOS AL UNIVERSO HISPANO ENFATIZANDO EN LA DIFERENCIACIÓN ENTRE LOS TÉRMINOS HISPANOAMERICANO, LATINOAMERICANO E IBEROAMERICANO. PARA ELLO, EL PROFESOR PROYECTARÁ UN VIDEO DE DOS MINUTOS EN EL QUE SE MUESTRA Y SE JUSTIFICAN, A PARTIR DE FACTORES GEOGRÁFICOS, CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS TÉRMINOS MENCIONADOS A FIN DE ELIMINAR CUALQUIER DUDA QUE LOS ALUMNOS PUEDAN TENER AL RESPECTO. POSTERIORMENTE LOS ALUMNOS TENDRÁN QUE RESPONDER UN EJERCICIO ESCRITO QUE PONDRÁ A PRUEBA LA COMPRENSIÓN QUE TUVIERON SOBRE EL TEMA, ADEMÁS DE PONER EN PRÁCTICA SUS HABILIDADES DEDUCTIVAS. EL EJERCICIO QUE LOS ALUMNOS TENDRÁN QUE RESPONDER CONSTARÁ DE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

LINK DEL VIDEO: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=WD6RGVBRVC4](https://www.youtube.com/watch?v=WD6RGVBRVC4)



Indica un país latinoamericano pero no hispanoamericano

Indica un país iberoamericano pero no latinoamericano

Indica un país latinoamericano que sea también iberoamericano.

Indica un país latinoamericano que sea también iberoamericano.

DE ESA FORMA, LOS ALUMNOS FIJARÁN LOS PAÍSES ENCUADRADOS BAJO ESAS CLASIFICACIONES, TENIENDO QUE RECURRIR A LA FUNCIÓN QUE LA GEOGRAFÍA, LA CULTURA Y LA LENGUA EJERCEN EN LA FORMACIÓN DE ESTAS NOMENCLATURAS.



### TAREA POSIBILITADORA 3 (5MIN) CANCIÓN:

EN ESTA TAREA LOS ALUMNOS TENDRÁN LA OPORTUNIDAD DE EJERCITAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y AL MISMO TIEMPO TRABAJAR EL LÉXICO RELACIONADO A LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS. SERÁ REALIZADA INDIVIDUALMENTE. PARA ESO, EL PROFESOR DISTRIBUIRÁ UN ANEXO CONTENIENDO LA LETRA DE LA CANCIÓN “LA GOZADERA” DEL DÚO CUBANO “GENTE DE ZONA” CON ESPACIOS QUE LOS ALUMNOS TENDRÁN QUE COMPLETAR CON LOS NOMBRES DE LOS PAÍSES MIENTRAS ESCUCHAN LA CANCIÓN. TODO ESTE PROCEDIMIENTO SERÁ ORIENTADO Y EXPLICADO PREVIAMENTE POR EL PROFESOR QUE ACOMPAÑARÁ ATENTAMENTE CON EL FIN DE AUXILIAR A LOS ALUMNOS Y GARANTIZAR LA REALIZACIÓN DEL EJERCICIO DE ACUERDO CON LO ESTABLECIDO PARA NO CREAR INTERFERENCIAS ENTRE ELLOS MISMOS.

#### LA GOZADERA (GENTE DE ZONA)

MIAMI ME LO CONFIRMÓ  
 GENTE DE ZONA  
 PUERTO RICO ME LO REGALÓ  
 MARC ANTHONY  
 DOMINICANA YA REPICÓ  
 YELELEI YELELEI OHH  
 Y DEL CARIBE SOMOS TÚ Y YO (PONLE)  
 Y SE FORMÓ LA \_\_\_\_\_, MIAMI ME LO CONFIRMÓ (¿QUÉ ME CONFIRMÓ?)  
 Y EL ARROZ CON HABICHUELA, \_\_\_\_\_ ME LO REGALÓ  
 Y LA TAMBORA MERENGUERA, DOMINICANA YA REPICÓ  
 CON MÉXICO, \_\_\_\_\_ Y VENEZUELA  
 Y DEL CARIBE SOMOS TÚ Y YO  
 REPICANDO  
 LA COSA ESTÁ BIEN DURA, LA COSA ESTÁ DIVINA  
 \_\_\_\_\_ CON HONDURAS, CHILE CON ARGENTINA  
 PANAMÁ TRAE LA ZANDUNGA, \_\_\_\_\_ BILIRRUBINA  
 Y URUGUAY CON PARAGUAY, HERMANO CON \_\_\_\_\_  
 BOLIVIA VIENE LLEGANDO, \_\_\_\_\_ YA ESTÁ EN CAMINO  
 EL MUNDO SE ESTÁ SUMANDO, A LA FIESTA DE LOS LATINOS (PONLE)  
 VAMOS \_\_\_\_\_, LA FIESTA TE ESPERA  
 LLAMA A NICARAGUA, \_\_\_\_\_ SE CUELA  
 YO CANTO DESDE \_\_\_\_\_ Y EL MUNDO SE ENTERA  
 SI TÚ ERES LATINO, SACA TU BANDERA...

## TAREA POSIBILITADORA 4 (5MIN) CANCIÓN:

### CORRECCIÓN DE LA LETRA

ESTA TAREA SERÁ EL COMPLEMENTO DE LA TAREA ANTERIOR. SERÁ REALIZADA EN PAREJAS CON LA FINALIDAD DE QUE PUEDAN DISCUTIR Y VERIFICAR LAS RESPUESTAS, SI COINCIDEN CON LOS ESPACIOS. EL PROFESOR HACIENDO USO DE LA PIZARRA Y CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS, DESPUÉS DE QUE ELLOS, PRIMERO EN PAREJAS, HAYAN TENIDO LA OPORTUNIDAD DE VERIFICAR SUS RESPUESTAS, REALIZARÁ LA CORRECCIÓN DEL EJERCICIO PARA TODA LA CLASE EXPLICANDO LO QUE NO HAYA QUEDADO CLARO DURANTE LA ACTIVIDAD.

### LA GOZADERA -GENTE DE ZONA- (LETRA COMPLETA)

MIAMI ME LO CONFIRMÓ  
 GENTE DE ZONA  
 PUERTO RICO ME LO REGALÓ  
 MARC ANTHONY  
 DOMINICANA YA REPICÓ  
 YELELEI YELELEI OHH  
 Y DEL CARIBE SOMOS TÚ Y YO (PONLE)  
 Y SE FORMÓ LA GOZADERA, MIAMI ME LO CONFIRMÓ (¿QUÉ ME CONFIRMÓ?)  
 Y EL ARROZ CON HABICHUELA, PUERTO RICO ME LO REGALÓ  
 Y LA TAMBORA MERENGUERA, DOMINICANA YA REPICÓ  
 CON MÉXICO, COLOMBIA Y VENEZUELA  
 Y DEL CARIBE SOMOS TÚ Y YO  
 REPICANDO  
 LA COSA ESTÁ BIEN DURA, LA COSA ESTÁ DIVINA  
 PERÚ CON HONDURAS, CHILE CON ARGENTINA  
 PANAMÁ TRAE LA ZANDUNGA, ECUADOR BILIRRUBINA  
 Y URUGUAY CON PARAGUAY, HERMANO CON COSTA RICA  
 BOLIVIA VIENE LLEGANDO, BRASIL YA ESTÁ EN CAMINO  
 EL MUNDO SE ESTÁ SUMANDO, A LA FIESTA DE LOS LATINOS (PONLE)  
 VAMOS GUATEMALA, LA FIESTA TE ESPERA  
 LLAMA A NICARAGUA, EL SALVADOR SE CUELA  
 YO CANTO DESDE CUBA Y EL MUNDO SE ENTERA  
 SI TÚ ERES LATINO, SACA TU BANDERA...







TAREA POSIBILITADORA 5 (5MIN):

ESTA TAREA POSIBILITADORA ES REALIZADA INDIVIDUALMENTE Y EJERCITA TANTO LA HABILIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA Y EXPLORA CONTENIDO DE TIPO GRAMATICAL. INICIALMENTE LOS ALUMNOS CON LA AYUDA DEL PROFESOR REVISAN EL VOCABULARIO REFERENTE AL NOMBRE DE LOS PAÍSES DONDE SE HABLA ESPAÑOL, PARA A CONTINUACIÓN REALIZAR UN EJERCICIO DE FORMACIÓN DE GENTILICIOS (ADJETIVOS DE NACIONALIDAD). EL PROFESOR ENTREGA A LOS ALUMNOS UN ANEXO CON EL EJERCICIO ESCRITO. EL EJERCICIO CONTIENE LOS DOS PRIMEROS ÍTEMS RESUELTOS COMO MODELO, ASÍ SERÁ MÁS FÁCIL PARA ELLOS REALIZAREN LA FORMACIÓN DE LOS GENTILICIOS. LA TAREA SERÁ PRESENTADA DE LA SIGUIENTE MANERA:



 Ecuador	 Argentina	 Mexico mexicano
 Colombia	 Costa Rica	 Brazil
 Paraguay	 Peru	 Cuba
 Spain	 Chile	 Uruguay
 Puerto Rico	 Panama	 Argentina
 Guatemala	 Venezuela	 Honduras








### TAREA POSIBILITADORA 6 (3MIN):

EN ESTA TAREA LOS ALUMNOS DE FORMA INDIVIDUAL TRABAJARÁN CONTENIDO LEXICAL DE LA LECCIÓN REFERENTE A LOS MEDIOS DE TRANSPORTES. EL PROFESOR ENTREGARÁ UN ANEXO CONTENIENDO IMÁGENES DE MEDIOS DE TRANSPORTES Y UNA SOPA DE LETRAS DONDE TENDRÁN QUE BUSCAR LOS NOMBRES VERIFICANDO LA ESCRITURA CORRECTA.

Encuentra los siguientes medios de transporte:



B	I	C	I	C	L	E	T	A	M	B
A	V	A	G	A	V	I	O	N	B	A
U	E	R	L	M	O	T	O	X	A	L
T	L	R	O	I	C	A	P	W	R	S
O	E	O	B	O	Y	A	T	E	C	A
B	R	R	O	N	X	Q	R	Y	A	P
U	O	Q	C	O	C	H	E	Z	D	O
S	U	B	M	A	R	I	N	O	E	R
H	E	L	I	C	O	P	T	E	R	O

## TAREA POSIBILITADORA 7 (3MIN):

ESTA TAREA SERÁ REALIZADA INDIVIDUALMENTE EJERCITANDO LA EXPRESIÓN ESCRITA Y ABORDARÁ EL CONTENIDO GRAMATICAL, LAS PREPOSICIONES. EN LA CANCIÓN SE CITAN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA. CON AYUDA DE UN MAPA PROYECTADO, LOS ALUMNOS DEBERÁN SELECCIONAR TRES DE ESOS PAÍSES E INDICAR COMO VIAJARÍAN A ELLOS. FÍJATE EN EL MODELO LA PREPOSICIÓN QUE UTILIZAMOS.

a Cuba viajaría **EN** avión  
\_\_\_\_\_

a Uruguay iría **EN** coche  
\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**TAREA FINAL 1 (14MIN):**


EN ESTA TAREA QUE SERÁ REALIZADA EN PAREJAS, SE EJERCITARÁ LA COMPRENSIÓN LECTORA Y AUDITIVA Y LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA DE UNA FORMA LIBRE, CREATIVA Y FUNCIONAL HACIENDO USO DEL REPERTORIO GRAMATICAL, LEXICAL, SOCIOCULTURAL Y SOCIOLINGÜÍSTICO RECOGIDO DURANTE LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS POSIBILITADORAS. LA TAREA FINAL CONSISTE EN QUE LOS ALUMNOS CON EL APOYO DEL PROFESOR ORGANICEN UN VIAJE. PARA ESO, CON LA AYUDA DE UN MAPA DEBERÁN SELECCIONAR UN PAÍS DE AMÉRICA LATINA AL QUE LE GUSTARÍA VIAJAR JUSTIFICANDO ESA PREFERENCIA. DESPUÉS, CON LA AYUDA DE VARIAS PÁGINAS DE INTERNET, DEBERÁN BUSCAR INFORMACIÓN QUE JUZGUEN INTERESANTE SOBRE EL PAÍS ESCOGIDO Y SELECCIONAR TAMBIÉN TRES IMÁGENES SOBRE ÉL. LA INFORMACIÓN PRESENTADA PODRÍA SER RELATIVA A:




¿Qué países deberías atravesar para llegar hasta allá?



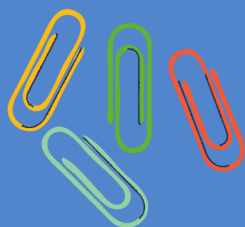
¿Cómo llegarías hasta él?



¿En qué transporte viajarías?  
¿Y por qué?



¿Qué artistas famosos conoces de ese país?





## SEGUNDA CLASE

### TAREA

#### TAREA FINAL 2 (45MIN):

**ESTA PARTE DE LA TAREA FINAL SERÁ REALIZADA EN LA SIGUIENTE CLASE, LOS ALUMNOS DEBERÁN PRESENTAR ORALMENTE UN GUIÓN ELABORADO EN CASA CON LAS INFORMACIONES DE LA CLASE ANTERIOR Y SUS EXPECTATIVAS. LA PRESENTACIÓN DEBE SER ORGANIZADA EN CASA DEBIDO AL CORTO TIEMPO DISPONIBLE. ES UN MOMENTO OPORTUNO PARA REFLEXIONAR SOBRE ALGUNOS ASPECTOS INTERCULTURALES RELACIONADOS QUE SE PODRÍAN INCLUIR COMO RESPETO A LO DIFERENTE, COSTUMBRES, OTRAS FORMAS DE EXISTIR, CÓMO ADAPTARSE A OTRAS FORMAS DE VIDA ETC. LA SIGUIENTE CLASE CONSISTIRÍA EN LAS PRESENTACIONES DE ESOS TRABAJOS Y EN SU RESPECTIVA EVALUACIÓN Y COMENTARIOS Y RETROALIMENTACIÓN SOBRE CADA UNA DE LAS PRESENTACIONES.**

## TERCERA CLASE

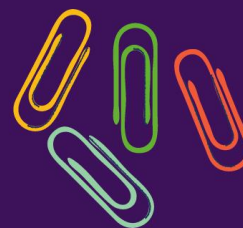
### TAREAS

**NUESTRA TERCERA CLASE CON DURACIÓN DE 45 MINUTOS ESTÁ CONSTITUIDA POR OCHO TAREAS POSIBILITADORAS QUE GIRAN EN TORNO A UNA TAREA FINAL QUE CONSISTIRÁ EN RESPONDER UN EMAIL A UN AMIGO HISPANO, INVITÁNDOLO A CONOCER BRASIL.**

#### TAREA POSIBILITADORA 1 (5MIN): INTRODUCCIÓN AL TEMA

**ESTA TAREA CONSISTE EN UN EJERCICIO PREVIO A LA AUDICIÓN, DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL. EN ESTA PARTE DE LA CLASE ES INTERESANTE QUE EL PROFESOR PERMITA A LOS ALUMNOS ACTIVAR SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS A LATINOAMÉRICA, BUSCANDO SIEMPRE SU PARTICIPACIÓN POR MEDIO DE UNA LLUVIA DE IDEAS QUE LOS INTRODUCIRÁ EN EL TEMA PROPUESTO Y AL MISMO TIEMPO LOS HARÁ RETOMAR LA CLASE ANTERIOR. ASÍ, HACIENDO USO DE UN MAPA EN BLANCO DE AMÉRICA LATINA LOS ALUMNOS TENDRÁN QUE LOCALIZAR ALGUNOS ACCIDENTES GEOGRÁFICOS, LO QUE LES PERMITIRÁ MOSTRAR LA DIMENSIÓN GEOGRÁFICA DE LATINOAMÉRICA. EN ESTA PARTE DE LA TAREA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SERÁ PRODUCTO DE LA INTERACCIÓN ENTRE LOS ALUMNOS CON EL PROFESOR Y ENTRE ELLOS MISMOS. SERÁN INSTIGADOS CON PREGUNTAS COMO:**

**¿QUÉ LUGARES DE LATINOAMÉRICA CONOCES? ¿PUEDES SITUAR LOS DE LA TABLA DE ABAJO EN EL MAPA?**



## TAREA POSIBILITADORA 2 (5MIN) CANCIÓN:

LA REALIZACIÓN DE ESTA TAREA CONSISTIRÁ EN UNA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y LA INTRODUCCIÓN DE FORMAS VERBALES PARA EXPRESAR ACCIONES HABITUALES PRESENTES. SERÁ REALIZADA INDIVIDUALMENTE. PARA ESO, EL PROFESOR DISTRIBUIRÁ UN ANEXO CONTENIENDO LA LETRA DE LA CANCIÓN “LATINOAMÉRICA” DEL GRUPO PUERTORRIQUEÑO CALLE 13” CON ESPACIOS QUE LOS ALUMNOS TENDRÁN QUE COMPLETAR CON LOS VERBOS DE CAMBIO VOCÁLICO EN PRESENTE DE INDICATIVO MIENTRAS ESCUCHAN LA CANCIÓN. TODO ESTE PROCEDIMIENTO SERÁ ORIENTADO Y EXPLICADO PREVIAMENTE POR EL PROFESOR QUE ACOMPAÑARÁ ATENTAMENTE CON EL FIN DE AUXILIAR A LOS ALUMNOS Y GARANTIZAR LA REALIZACIÓN DEL EJERCICIO DE ACUERDO A LO ESTABLECIDO PARA NO CREAR INTERFERENCIAS ENTRE ELLOS MISMOS.

### LATINOAMÉRICA CALLE 13

SOY, SOY LO QUE DEJARON  
 SOY TODA LA SOBRA DE LO QUE SE ROBARON  
 UN PUEBLO ESCONDIDO EN LA CIMA  
 MI PIEL ES DE CUERO, POR ESO AGUANTA CUALQUIER CLIMA  
 SOY UNA FÁBRICA DE HUMO  
 MANO DE OBRA CAMPESINA PARA TU CONSUMO  
 FRENTE DE FRÍO EN EL MEDIO DEL VERANO  
 EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA, MI HERMANO  
 EL SOL QUE NACE Y EL DÍA QUE \_\_\_\_\_  
 CON LOS MEJORES ATARDECERES  
 SOY EL DESARROLLO EN CARNE VIVA  
 UN DISCURSO POLÍTICO SIN SALIVA  
 LAS CARAS MÁS BONITAS QUE HE CONOCIDO  
 SOY LA FOTOGRAFÍA DE UN DESAPARECIDO  
 LA SANGRE DENTRO DE TUS VENAS  
 SOY UN PEDAZO DE TIERRA QUE VALE LA PENA  
 UNA CANASTA CON FRIJOLES  
 SOY MARADONA CONTRA INGLATERRA ANOTÁNDOTE DOS GOLES  
 SOY LO QUE \_\_\_\_\_ MI BANDERA  
 LA ESPINA DORSAL DEL PLANETA ES MI CORDILLERA  
 SOY LO QUE ME ENSEÑÓ MI PADRE  
 EL QUE NO \_\_\_\_\_ A SU PATRIA, NO QUIERE A SU MADRE  
 SOY AMÉRICA LATINA  
 UN PUEBLO SIN PIERNAS, PERO QUE CAMINA, ¡OYE!  
 TÚ NO \_\_\_\_\_ COMPRAR AL VIENTO  
 TÚ NO PUEDES COMPRAR AL SOL  
 TÚ NO PUEDES COMPRAR LA LLUVIA  
 TÚ NO PUEDES COMPRAR EL CALOR  
 TÚ NO PUEDES COMPRAR LAS NUBES  
 TÚ NO PUEDES COMPRAR LOS COLORES  
 STÚ NO PUEDES COMPRAR MI ALEGRÍA  
 TÚ NO PUEDES COMPRAR MIS DOLORS  
 TENGO LOS LAGOS, TENGO LOS RÍOS  
 TENGO MIS DIENTES PA' CUANDO ME SONRÍO  
 LA NIEVE QUE MAQUILLA MIS MONTAÑAS  
 TENGO EL SOL QUE ME SECA Y LA LLUVIA QUE ME BAÑA  
 UN DESIERTO EMBRIAGADO CON PEYOTE  
 UN TRAGO DE PULQUE PARA CANTAR CON LOS COYOTES  
 TODO LO QUE NECESITO  
 TENGO A MIS PULMONES RESPIRANDO AZUL CLARITO  
 LA ALTURA QUE SOFOCA

SOY LAS MUELAS DE MI BOCA MASCANDO COCA  
 EL OTOÑO CON SUS HOJAS DESMALLADAS  
 LOS VERSOS ESCRITOS BAJO LA NOCHE ESTRELLADA  
 UNA VIÑA REPLETA DE UVAS  
 UN CAÑAVERAL BAJO EL SOL EN CUBA  
 SOY EL MAR CARIBE QUE VIGILA LAS CASITAS  
 HACIENDO RITUALES DE AGUA BENDITA  
 EL VIENTO QUE PEINA MI CABELLO  
 SOY TODOS LOS SANTOS QUE \_\_\_\_\_ DE MI CUELLO  
 EL JUGO DE MI LUCHA NO ES ARTIFICIAL  
 PORQUE EL ABONO DE MI TIERRA ES NATURAL  
 NÃO SE PODE COMPRAR O VENTO  
 NÃO SE PODE COMPRAR O SOL  
 NÃO SE PODE COMPRAR A CHUVA  
 NÃO SE PODE COMPRAR O CALOR  
 NÃO SE PODE COMPRAR AS NUVENS  
 NÃO SE PODE COMPRAR AS CORES  
 NÃO SE PODE COMPRAR MINHA ALEGRIA  
 NÃO SE PODE COMPRAR MINHAS DORES  
 NO \_\_\_\_\_ COMPRAR EL SOL  
 NO PUEDES COMPRAR LA LLUVIA  
 (VAMOS CAMINANDO)  
 (VAMOS CAMINANDO)  
 (VAMOS DIBUJANDO EL CAMINO)  
 NO PUEDES COMPRAR MI VIDA (VAMOS CAMINANDO)  
 LA TIERRA NO SE VENDE  
 TRABAJO BRUTO, PERO CON ORGULLO  
 AQUÍ SE COMPARTE, LO MÍO ES TUYO  
 ESTE PUEBLO NO SE AHOCA CON MARULLOS  
 Y SI SE DERRUMBA YO LO RECONSTRUYO  
 TAMPOCO PESTAÑEO CUANDO TE MIRO  
 PARA QUE TE RECUERDE' DE MI APELLIDO  
 LA OPERACIÓN CÓNDOR INVADIENDO MI NIDO  
 PERDONO, PERO NUNCA OLVIDO, ¡OYE!  
 AQUÍ SE RESPIRA LUCHA  
 (VAMOS CAMINANDO) YO CANTO PORQUE SE ESCUCHA  
 (VAMOS DIBUJANDO EL CAMINO) OH, SÍ, SÍ, ESO  
 (VAMOS CAMINANDO) AQUÍ ESTAMOS DE PIE  
 ¡QUÉ VIVA LA AMÉRICA!  
 NO \_\_\_\_\_ COMPRAR MI VIDA

### TAREA POSIBILITADORA 3 (5MIN): CORRECCIÓN DE LA LETRA DE LA CANCIÓN

ESTA TAREA SERÁ EL COMPLEMENTO DE LA TAREA ANTERIOR. SERÁ REALIZADA PRIMERO EN PAREJAS CON LA FINALIDAD DE QUE PUEDAN DISCUTIR Y VERIFICAR LAS RESPUESTAS, SI COINCIDEN CON LOS ESPACIOS. EL PROFESOR HACIENDO USO DE LA PIZARRA Y CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS, DESPUÉS DE QUE ELLOS, PRIMERO EN PAREJAS, HAYAN TENIDO LA OPORTUNIDAD DE VERIFICAR SUS RESPUESTAS, REALIZARÁ LA CORRECCIÓN DEL EJERCICIO PARA TODA LA CLASE EXPLICANDO LO QUE NO HAYA QUEDADO CLARO DURANTE LA ACTIVIDAD.

#### LATINOAMÉRICA CALLE 13

SOY, SOY LO QUE DEJARON  
SOY TODA LA SOBRA DE LO QUE SE ROBARON  
UN PUEBLO ESCONDIDO EN LA CIMA  
MI PIEL ES DE CUERO, POR ESO AGUANTA CUALQUIER CLIMA  
SOY UNA FÁBRICA DE HUMO  
MANO DE OBRA CAMPESINA PARA TU CONSUMO  
FRENTE DE FRÍO EN EL MEDIO DEL VERANO  
EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA, MI HERMANO  
EL SOL QUE NACE Y EL DÍA QUE **MUERE**  
CON LOS MEJORES ATARDECERES  
SOY EL DESARROLLO EN CARNE VIVA  
UN DISCURSO POLÍTICO SIN SALIVA  
LAS CARAS MÁS BONITAS QUE HE CONOCIDO  
SOY LA FOTOGRAFÍA DE UN DESAPARECIDO  
LA SANGRE DENTRO DE TUS VENAS  
SOY UN PEDAZO DE TIERRA QUE VALE LA PENA  
UNA CANASTA CON FRIJOLES  
SOY MARADONA CONTRA INGLATERRA ANOTÁNDOTE DOS GOLES  
SOY LO QUE **SOSTIENE** MI BANDERA  
LA ESPINA DORSAL DEL PLANETA ES MI CORDILLERA  
SOY LO QUE ME ENSEÑÓ MI PADRE  
EL QUE NO **QUIERE** A SU PATRIA, NO QUIERE A SU MADRE  
SOY AMÉRICA LATINA  
UN PUEBLO SIN PIERNAS, PERO QUE CAMINA, ¡OYE!  
TÚ NO **PUEDES** COMPRAR AL VIENTO  
TÚ NO PUEDES COMPRAR AL SOL  
TÚ NO PUEDES COMPRAR LA LLUVIA  
TÚ NO PUEDES COMPRAR EL CALOR  
TÚ NO PUEDES COMPRAR LAS NUBES  
TÚ NO PUEDES COMPRAR LOS COLORES  
STÚ NO PUEDES COMPRAR MI ALEGRÍA  
TÚ NO PUEDES COMPRAR MIS DOLORES  
TENGO LOS LAGOS, TENGO LOS RÍOS  
TENGO MIS DIENTES PA' CUANDO ME SONRÍO  
LA NIEVE QUE MAQUILLA MIS MONTAÑAS  
TENGO EL SOL QUE ME SECA Y LA LLUVIA QUE ME BAÑA  
UN DESIERTO EMBRIAGADO CON PEYOTE  
UN TRAGO DE PULQUE PARA CANTAR CON LOS COYOTES  
TODO LO QUE NECESITO  
TENGO A MIS PULMONES RESPIRANDO AZUL CLARITO  
LA ALTURA QUE SOFOCA

SOY LAS MUELAS DE MI BOCA MASCANDO COCA  
EL OTOÑO CON SUS HOJAS DESMALLADAS  
LOS VERSOS ESCRITOS BAJO LA NOCHE ESTRELLADA  
UNA VIÑA REPLETA DE UVAS  
UN CAÑAVERAL BAJO EL SOL EN CUBA  
SOY EL MAR CARIBE QUE VIGILA LAS CASITAS  
HACIENDO RITUALES DE AGUA BENDITA  
EL VIENTO QUE PEINA MI CABELLO  
SOY TODOS LOS SANTOS QUE **CUELGAN** DE MI CUELLO  
EL JUGO DE MI LUCHA NO ES ARTIFICIAL  
PORQUE EL ABONO DE MI TIERRA ES NATURAL  
**NÃO SE PODE COMPRAR O VENTO**  
**NÃO SE PODE COMPRAR O SOL**  
**NÃO SE PODE COMPRAR A CHUVA**  
**NÃO SE PODE COMPRAR O CALOR**  
**NÃO SE PODE COMPRAR AS NUUVENS**  
**NÃO SE PODE COMPRAR AS CORES**  
**NÃO SE PODE COMPRAR MINHA ALEGRIA**  
**NÃO SE PODE COMPRAR MINHAS DORES**  
NO **PUEDES** COMPRAR EL SOL  
NO PUEDES COMPRAR LA LLUVIA  
(VAMOS CAMINANDO)  
(VAMOS CAMINANDO)  
(VAMOS DIBUJANDO EL CAMINO)  
NO PUEDES COMPRAR MI VIDA (VAMOS CAMINANDO)  
LA TIERRA NO SE VENDE  
TRABAJO BRUTO, PERO CON ORGULLO  
AQUÍ SE COMPARTE, LO MÍO ES TUYO  
ESTE PUEBLO NO SE AHOGA CON MARULLOS  
Y SI SE DERRUMBA YO LO RECONSTRUYO  
TAMPOCO PESTAÑEO CUANDO TE MIRO  
PARA QUE TE RECUERDE' DE MI APELLIDO  
LA OPERACIÓN CÓNDOR INVADIENDO MI NIDO  
PERDONO, PERO NUNCA OLVIDO, ¡OYE!  
AQUÍ SE RESPIRA LUCHA  
(VAMOS CAMINANDO) YO CANTO PORQUE SE ESCUCHA  
(VAMOS DIBUJANDO EL CAMINO) OH, SÍ, SÍ, ESO  
(VAMOS CAMINANDO) AQUÍ ESTAMOS DE PIE  
¡QUÉ VIVA LA AMÉRICA!  
NO **PUEDES** COMPRAR MI VIDA



## TAREA POSIBILITADORA 4 (5MIN):

ES INTERESANTE QUE ESTA TAREA PUEDA SER REALIZADA EN PAREJAS, ASÍ LOS ALUMNOS INTERACTÚAN ENTRE SÍ Y DISCUTEN DURANTE LA REALIZACIÓN. SE TRATA DE UNA TAREA DESARROLLADA PARA EJERCITAR LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN EL ALUMNO, EL ELEMENTO GRAMATICAL EXPLORADO ES EL PRESENTE DE INDICATIVO DE ALGUNOS VERBOS QUE APARECEN EN LA CANCIÓN. HABIENDO YA TRABAJADO EL PRESENTE DE INDICATIVO DE VERBOS REGULARES, EN ESTA OCASIÓN TRABAJAREMOS ALGUNOS VERBOS IRREGULARES DE CAMBIO VOCÁLICO MÁS USUALES, LA ACTIVIDAD SERÁ REALIZADA EN DOS PARTES: PRIMERO EL PROFESOR CONTEXTUALIZARÁ EL TEMA MEDIANTE EJERCICIOS QUE MOSTRARÁN EL USO DE ALGUNOS VERBOS DE CAMBIO VOCÁLICO, LUEGO, AÚN DURANTE LA CONTEXTUALIZACIÓN, LOS ALUMNOS PARTICIPARÁN ORALMENTE RESPONDIENDO PREGUNTAS QUE LES FACILITARÁ PRACTICAR Y FIJAR LAS ESTRUCTURAS, PARA LUEGO PROCEDER A LA EXPLICACIÓN SOBRE LOS CUATRO TIPOS DE VERBOS DE CAMBIO VOCÁLICO. AL FINAL DE ESTA TAREA EL PROFESOR RECOMENDARÁ A LOS ALUMNOS, COMO ACTIVIDAD EXTRA CLASE, LA REALIZACIÓN DE UNA ACTIVIDAD CON LA CANCIÓN "LA SOLEDAD DE" DE LAURA PAUSINI, EN LA CUAL PODRÁN FIJAR Y PRACTICAR LOS VERBOS IRREGULARES DE CAMBIO DE VOCALES.

AHORA VAMOS A PRESTAR ATENCIÓN AL USO DE ALGUNOS VERBOS DE CAMBIO VOCÁLICO:

**Roberta es una  
chica educada y  
juguetona**

- Ella **pide** siempre por favor.
- Ella siempre **juega** con todos.



Roberta es una persona educada.

- ¿Tú **pid**es por favor cuando necesitas un favor?
- siempre **pid**o...
- ¿ Qué deporte **juegan** los domingos los brasileros?
- Los domingos los brasileros **juegan**...

**Marina es una  
chica inteligente  
y trabajadora**

- Ella **piensa** antes de actuar.
- Ella se **despierta** temprano para estudiar



Marina es trabajadora por que se despierta temprano todos los días.

- Y tú, ¿A qué hora te **despiertas**?
- Yo me **despierto** ...
- ¿ Qué **piensas** del futuro?
- Pienso** que...

**Mariana es una  
chica perezosa y  
soñadora.**

- Ella **duerme** mucho todos los días;
- Ella **sueña** con viajar a España



Mariana es perezosa porque duerme mucho.

- Y tú, ¿Cuántas horas **duermes** al día?
- Yo **duermo**...
- ¿Qué **sueñas** para el futuro?
- Sueño** con

## TAREA POSIBILITADORA 5 (7MIN):

ESTA TAREA SERÁ REALIZADA PARA EXPLORAR UN TIPO DE IRREGULARIDAD VERBAL DE ALGUNOS VERBOS QUE EN SU CONJUGACIÓN PRESENTAN TAMBIÉN EL FENÓMENO DE LA DIPTONGACIÓN. CONSISTE EN QUE LOS ALUMNOS INDUCTIVAMENTE SAQUEN SUS PRÓXIMAS CONCLUSIONES RESPECTO AL FENÓMENO DE LA DIPTONGACIÓN EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS PRESENTADOS. PARA ESO, EL ALUMNO MEDIANTE UN PROCESO INDUCTIVO SACARÁ SUS PROPIAS CONCLUSIONES RESPECTO A LA CONJUGACIÓN VERBAL POR DIPTONGACIÓN É > IE Y Ó > UE.

¿QUÉ ES LO QUE PODEMOS PERCIBIR DE LOS SIGUIENTES VERBOS CUANDO COMPARADOS A SUS EQUIVALENTES EN PORTUGUÉS? EN ESTA ACTIVIDAD LOS ALUMNOS TENDRÁN QUE IDENTIFICAR EL INFINITIVO DE LOS VERBOS PROPUESTOS, POSTERIORMENTE CONJUGARLOS Y POR FIN LLEGAR A LA CONCLUSIÓN SOBRE EL EVENTO DIPTONGAL EN RELACIÓN AL PORTUGUÉS.

### VERBOS DE CAMBIO VOCÁLICO

<p><b>SENTIR</b></p> <p>YO <b>siento</b> TÚ <b>sientes</b> ÉL, ELLA, USTED <b>siente</b> NOSOTROS / AS <b>sentimos</b> VOSOTROS / AS <b>sentís</b> ELLOS / ELLAS <b>sienten</b> USTEDES</p>	<p>OTROS VERBOS CON CAMBIO VOCÁLICO</p> <p><b>E &gt; IE</b></p> <p>CALENTAR, EMPEZAR, DESPERTAR, MENTIR, SENTIR, PERDER, ENTENDER...</p>	<p><b>PEDIR</b></p> <p>YO <b>pi</b>do TÚ <b>pi</b>des ÉL, ELLA, USTED <b>pi</b>de NOSOTROS / AS <b>pedimos</b> VOSOTROS / AS <b>pedís</b> ELLOS / ELLAS <b>piden</b> USTEDES</p>	<p>OTROS VERBOS CON CAMBIO VOCÁLICO</p> <p><b>E &gt; I</b></p> <p>MEDIR, REÍR, DESPEDIR, IMPEDIR, VESTIR, REPETIR, SERVIR, ELEGIR, SEGUIR...</p>
<p><b>JUGAR</b></p> <p>YO <b>juego</b> TÚ <b>juegas</b> ÉL, ELLA, USTED <b>juega</b> NOSOTROS / AS <b>jugamos</b> VOSOTROS / AS <b>jugáis</b> ELLOS / ELLAS <b>juegan</b> USTEDES</p>	<p>NO HAY MÁS VERBOS DE CAMBIO VOCÁLICO</p> <p><b>U &gt; UE</b></p> <p>SOLO JUGAR.</p>	<p><b>PODER</b></p> <p>YO <b>puedo</b> TÚ <b>puedes</b> ÉL, ELLA, USTED <b>puede</b> NOSOTROS / AS <b>podemos</b> VOSOTROS / AS <b>podéis</b> ELLOS / ELLAS <b>pueden</b> USTEDES</p>	<p>OTROS VERBOS CON CAMBIO VOCÁLICO</p> <p><b>O &gt; UE</b></p> <p>CONTAR, COSTAR, DORMIR, ENCONTRAR, VOLVER, SOÑAR, RECORDAR ...</p>

a) ¿Cuáles serían los infinitivos de esos verbos?

Quiere \_\_\_\_\_  
Muere \_\_\_\_\_  
Puedes \_\_\_\_\_  
Cuelgan \_\_\_\_\_

b) Ahora podrías conjugar estos verbos en presente:

	Querer	Poder
Yo	_____	_____
Tú	_____	_____
Él	_____	_____
Nosotros	_____	_____
Vosotros	_____	_____
Ellos	_____	_____

## TAREA POSIBILITADORA 6 (4MIN):

EN ESTA TAREA LOS ALUMNOS REALIZARAN UN EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN TEXTUAL. LA CANCIÓN ESTÁ REPLETA DE METÁFORAS QUE HACEN REFERENCIA A LATINOAMÉRICA Y QUE EN ESTE CASO LOS ALUMNOS TENDRÁN QUE RELACIONAR CON SU POSIBLE SIGNIFICADO. ASÍ, SERÁ PRESENTADO A LOS ALUMNOS EL EJERCICIO CONTENIENDO FRASES METAFÓRICAS EXTRAÍDAS DE LA CANCIÓN Y SU POSIBLE SIGNIFICADO TENIENDO LA OPORTUNIDAD DE MARCAR VERDADERO (V) O FALSO (F) SEGÚN CONVENGA. PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD SERÁ PERMITIDO A LOS ALUMNOS EL USO DE CELULAR PARA QUE PUEDAN PESQUISAR, SI NECESARIO. CONSIDERANDO AS DIFERENTES INTERPRETACIONES Y OPINIONES QUE PUEDAN SURGIR



### 1

“Un pueblo escondido en la cima”. Se refiere a los pueblos que viven cerca al mar, en el litoral de Latinoamérica.

### 2

“Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo”. Se refiere a explotación de mano de obra barata latinoamericana.

### 3

“El amor en los tiempos del cólera, mi hermano”. Se refiere a la famosa obra del escritor colombiano Gabriel García Márquez, premio Nobel de Literatura.

### 4

“Soy la espina dorsal del planeta es mi cordillera”. En este fragmento hace referencia a la imponente Cordillera de los Andes que se extiende desde Venezuela hasta Chile alcanzando una altura de 4000 metros.



### TAREA POSIBILITADORA 7 (4MIN):

ESTA TAREA SERÁ ORIENTADA A EXPLOTAR EL LÉXICO RELACIONADO CON ALGUNOS SITIOS TURÍSTICOS DE LATINOAMÉRICA, LOS ALUMNOS TENDRÁN LA OPORTUNIDAD DE RELACIONAR UNA PRIMERA COLUMNA CONTENIENDO ALGUNAS IMÁGENES DE LUGARES TURÍSTICOS, NUMERADAS Y CON SUS RESPECTIVOS NOMBRES, A UNA SEGUNDA COLUMNA CONTENIENDO LOS NOMBRES DE LOS PAÍSES A LOS QUE PERTENECEN LOS LUGARES EN LAS IMÁGENES. ASÍ, TENDRÁN LA OPORTUNIDAD DE REALIZAR UNA BREVE PESQUISA USANDO EL CELULAR PARA AUXILIARSE EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS REFERIDOS LUGARES Y SU PROCEDENCIA.

1-Carnaval de Oruro



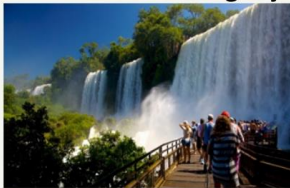
2- Islas Galápagos



3- Las calles de Habana



4- Las Cataratas de Iguazú



5- Machupichu



6- Riviera Maya, Cancún



7- Laguna, Desierto de Atacama



8- El Fuerte San Cristóbal



9- Ciudad de Macaraibo



10- Playa de Encarnación



( ) Perú

( ) Argentina

( ) Chile

( ) Cuba

( ) Puerto Rico

( ) Venezuela

( ) México

( ) Bolivia

( ) Ecuador

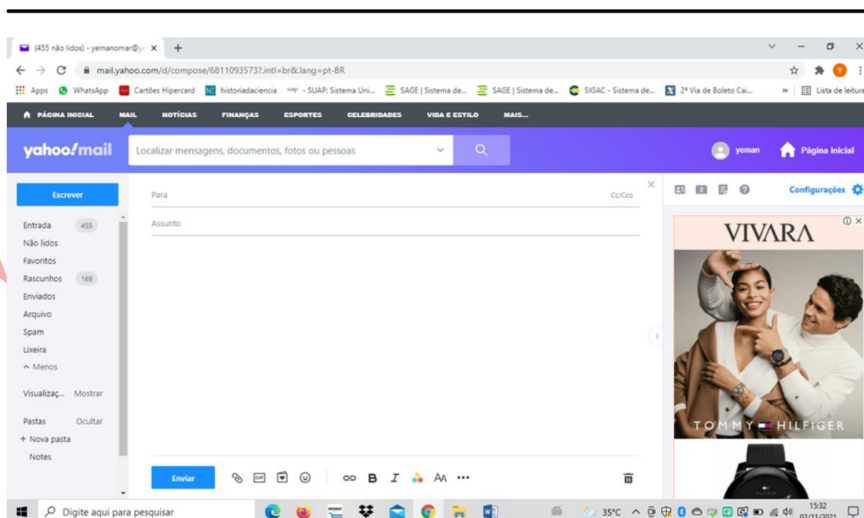
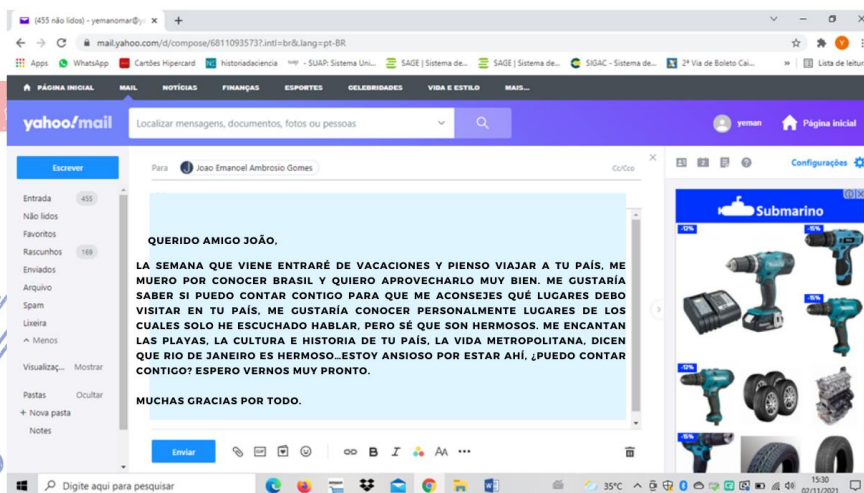
( ) Paraguay



## TAREA FINAL (10MIN):

ESTA TAREA SERÁ DESTINADA A EJERCITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA EXPRESIÓN ESCRITA, PUES LOS ALUMNOS DEBERÁN RESPONDER UN E-MAIL, DESPUÉS DE HABERLO LEÍDO, DE UN SUPUESTO AMIGO HISPANO QUE DECIDE VISITAR Y CONOCER BRASIL. COMO TODO TURISTA, ESTE DESEA SABER LA MEJOR MANERA DE APROVECHAR EL VIAJE, CONOCER LUGARES INTERESANTES, TURÍSTICOS E ACCESIBLES, POR ESO, LE ESCRIBE A SU AMIGO CON LA INTENSIÓN DE RECIBIR SUGERENCIAS Y ORIENTACIONES SOBRE QUÉ LUGARES VISITAR DURANTE SU ESTADÍA EN BRASIL.

RESPONDER AL SIGUIENTE EMAIL INVITANDO A TU AMIGO LATINOAMERICANO A CONOCER TU PAÍS, DESCRIBIENDO LAS BELLEZAS NATURALES DE TU PAÍS Y DÁNDOLE SUGERENCIAS Y ARGUMENTOS PARA QUE LO CONOZCA. EL EMAIL DE RESPUESTA NO PODRÁ SER MENOR A OCHO LÍNEAS.



## CUARTA CLASE

### TAREAS

**NUESTRA TERCERA CLASE CON DURACIÓN DE 45 MINUTOS ESTÁ CONSTITUIDA POR OCHO TAREAS POSIBILITADORAS QUE GIRAN EN TORNO A UNA TAREA FINAL QUE CONSISTIRÁ EN CONTARLE A UN AMIGO TU RUTINA, PUES RECIBIRÁS SU VISITA Y ÉL NECESITA SABER CÓMO SERÁ SU ESTANCIA.**

#### TAREA POSIBILITADORA 1 (5MIN): INTRODUCCIÓN AL TEMA

**ESTA TAREA CONSISTE EN LLEVAR A LOS ALUMNOS A REFLEXIONAR SOBRE EL FENÓMENO DE LA EMIGRACIÓN, SOBRE LOS MOTIVOS QUE LLEVAN A LAS PERSONAS A ABANDONAR SUS LUGARES DE ORIGEN Y AVENTURARSE EN OTROS DESCONOCIDOS. PARA ESO, EL PROFESOR UTILIZA TITULARES DE NOTICIAS DE PERIÓDICOS DIGITALES. ANTES DE PRESENTAR LOS TITULARES, EL PROFESOR EMPEZARÁ EL DEBATE CON PREGUNTAS CLAVES DE ORIENTACIÓN, ACCIONANDO EL CONOCIMIENTO PREVIO DEL ALUMNO. A CONTINUACIÓN EL PROFESOR PRESENTARÁ LOS TITULARES PREVIAMENTE SELECCIONADOS CON NOTICIAS RESUMIDAS ACOMPAÑADAS DE IMÁGENES SOBRE EL FENÓMENO DE LA EMIGRACIÓN.**

¿Los titulares traen a la memoria alguna situación conocida?

¿Qué es la emigración?

¿Qué es la inmigración?

¿Cuáles son las causas del fenómeno?

¿En Brasil eso acontece?

¿Conoces a algún emigrante?

¿Cómo crees que es la vida de un inmigrante ilegal?

## TAREA POSIBILITADORA 2 (10MIN):

**TRAS LA EXPOSICIÓN DE LOS TITULARES DE LAS NOTICIAS SOBRE LA MIGRACIÓN, LOS ALUMNOS SERÁ ORIENTADOS A ESCOGER DEMOCRÁTICAMENTE, UN TITULAR POR GRUPO PARA LEER, DISCUTIR Y REFLEXIONAR SOBRE EL TEMA DESDE UNA PERSPECTIVA GLOBAL. TRAS DISCUTIRLO, CADA GRUPO POSTERIORMENTE DEBERÁ SOCIALIZAR CON EL RESTANTE DEL GRUPO**





**MIGRANTES DE HAITI EN EE UU**  
**México afronta otra crisis migratoria ante la intransigencia de Estados Unidos**

CONSTANZA LAMBERTUCCI / FRANCESCO MANETTO | Ciudad Acuña / México | 22 SEPT 2021 - 00:43 BRT

La deportación de 15.000 migrantes haitianos aboca al Gobierno de López Obrador a hacerse cargo de la emergencia mientras las autoridades piden más implicación regional

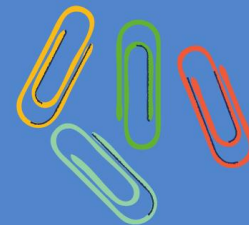
---



**CRISIS MIGRATORIA**  
**“Hay que aguantar para sobrevivir”: el drama de los haitianos en la frontera de Estados Unidos**

CONSTANZA LAMBERTUCCI | Del Rio (Texas) | 21 SEPT 2021 - 00:55 BRT

Biden ha iniciado la deportación de los 15.000 migrantes retenidos debajo de un puente que une Texas y el Estado mexicano de Coahuila







**CRISIS MIGRATORIA**  
**Los ecuatorianos vuelven a huir a Estados Unidos empujados por la pobreza**

SARA ESPAÑA | Guayaquil | 13 OCT 2021 - 22:18 BRT

La migración irregular al país norteamericano se dispara, con un saldo de 17 desaparecidos y 89.000 detenidos en la frontera con México

---



**CRISIS MIGRATORIA**  
**Un nuevo naufragio de migrantes en Colombia deja tres muertos y seis desaparecidos, entre ellos un bebé de ocho meses**

CATALINA OGUENDO | Bogotá | 12 OCT 2021 - 15:15 BRT

La embarcación ilegal pretendía cruzar un grupo de personas haitianas y cubanas desde territorio colombiano hasta Panamá. Organizaciones de derechos humanos insisten en la necesidad de crear un corredor humanitario

### TAREA POSIBILITADORA 3 (10MIN): CANCIÓN

ESTA TAREA CONSISTE EN UNA PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA Y EXPRESIÓN ORAL. LOS ALUMNOS ESCUCHARÁN LA CANCIÓN VISA PARA UN SUEÑO CUYA TEMÁTICA ES EL FENÓMENO DE LA EMIGRACIÓN. LUEGO DE LA PRIMERA AUDICIÓN, EL PROFESOR ENTREGARÁ A LOS ALUMNOS UN ANEXO CONTENIENDO LA LETRA DE LA CANCIÓN. EN ELLA SE REPITEN ALGUNAS EXPRESIONES QUE HACEN REFERENCIA A EVENTOS RELACIONADOS CON EL TEMA PROPUESTO, LA ACTIVIDAD SERÁ REALIZADA EN PAREJAS Y TENDRÁN LA OPORTUNIDAD DE RESPONDER DE FORMA ESCRITA A UNAS PREGUNTAS PROPUESTAS EN EL LIBRO CERCAÑÍA JOVEN VOLUMEN 1, QUE ESTARÁN INCLUSAS EN EL ANEXO JUNTO CON LA LETRA DE LA CANCIÓN.

## VISA PARA UN SUEÑO JUAN LUIS GUERRA

BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO  
BUSCANDO VISA DE CEMENTO Y CAL  
Y EN EL ASFALTO QUIÉN ME VA A ENCONTRAR

BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO (¡WOH-OH-OH-OY!)  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO  
BUSCANDO VISA, LA RAZÓN DE SER  
BUSCANDO VISA PARA NO VOLVER  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO (¡WOH-OH-OH-OH!)  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO

BUSCANDO VISA, LA NECESIDAD  
BUSCANDO VISA, QUÉ RABIA ME DA  
BUSCANDO VISA, GOLPE DE PODER  
BUSCANDO VISA, QUÉ MÁS PUEDO HACER  
BUSCANDO VISA, PARA NAUFRAGAR  
BUSCANDO VISA, CARNE DE LA MAR  
BUSCANDO VISA, LA RAZÓN DE SER  
BUSCANDO VISA, PARA NO VOLVER

VAMO' A DALE A LO TAMBORE'  
VAMO' A DALE A LO TAMBORE'

BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO  
BUSCANDO VISA DE CEMENTO Y CAL  
Y EN EL ASFALTO QUIÉN ME VA A ENCONTRAR

BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO (¡WOH-OH-OH-OY!)  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO  
BUSCANDO VISA, LA RAZÓN DE SER  
BUSCANDO VISA PARA NO VOLVER  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO (¡WOH-OH-OH-OH!)  
BUSCANDO VISA PARA UN SUEÑO

BUSCANDO VISA, LA NECESIDAD  
BUSCANDO VISA, QUÉ RABIA ME DA  
BUSCANDO VISA, GOLPE DE PODER  
BUSCANDO VISA, QUÉ MÁS PUEDO HACER  
BUSCANDO VISA, PARA NAUFRAGAR  
BUSCANDO VISA, CARNE DE LA MAR  
BUSCANDO VISA, LA RAZÓN DE SER  
BUSCANDO VISA, PARA NO VOLVER

VAMO' A DALE A LO TAMBORE'  
VAMO' A DALE A LO TAMBORE'

## AHORA CONTESTA

- A) ¿EN LA CANCIÓN, EL SEMINARISTA Y EL OBRERO BUSCAN LA VISA. ¿PARA QUÉ LA QUIEREN?
- B) ¿ADÓNDE SUEÑAN IR?
- C) ¿QUÉ EFECTO DE SENTIDO PROVOCA EL USO DE LAS EXPRESIONES "ERAN LAS CINCO", "ERAN LA SIETE" Y "ERAN LAS NUEVE" EN LA CANCIÓN?
- D) ¿POR QUÉ SE USÓ LA PALABRA MATADERO EN LUGAR DE CONSULADO?
- E) AL FINAL, ¿EL SEMINARISTA Y EL OBRERO CONSIGUEN LA VISA? TRANSCRIBE EL VERSO QUE JUSTIFICA TU RESPUESTA.
- F) EN LA CANCIÓN, ¿CUÁL ES LA SALIDA PARA AQUELLOS QUE NO CONSIGUEN LA VISA? ¿QUÉ RIESGOS HAY?
- G) ¿CONOCES A PERSONAS QUE SALIERON DE BRASIL EN BUSCA DE "UNA VISA PARA UN SUEÑO"?
- RELEE LA SEGUNDA ESTROFA Y MARCA LA ALTERNATIVA CORRECTA:  
¿QUÉ SIGNIFICA LA PALABRA MATADERO EN EL CONTEXTO DE LA CANCIÓN?  
A) LUGAR DONDE SE MATA Y DESHUESA EL GANADO  
B) ÓRGANO PÚBLICO DONDE SE CONSIGUE LA VISA.









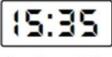


## TAREA POSIBILITADORA 4 (10MIN)



EN LA CANCIÓN SE REPITEN ALGUNAS EXPRESIONES, POR EJEMPLO "ERAN LAS CINCO, SIETE, NUEVE DE LA MAÑANA", QUE HACEN REFERENCIA A HORARIOS Y A LA RUTINA DIARIA EN UN CONSULADO. ¿CUÁL SERÍA TU RUTINA DIARIA Y CUÁL SERÍAN TUS HORARIOS? EN ESTA TAREA EL PROFESOR HACIENDO EL USO DE UN RELOJ HARÁ UN BREVE REPASO SOBRE LOS NUMERALES, LOS VERBOS REFLEXIVOS, LOS HORARIOS Y POSIBLES FORMAS DE EXPRESAR LAS HORAS DE ACUERDO CON ALUMNOS LUGARES DE HISPANOAMÉRICA, PARA LUEGO REALIZAR UN EJERCICIO EN EL QUE LOS ALUMNOS EXPRESARÁN ALGUNAS ACCIONES HABITUALES USANDO LOS VERBOS REFLEXIVOS Y LOS HORARIOS EN QUE ESTAS ACCIONES SON REALIZADAS DURANTE EL DÍA. ES UNA ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL EN LA CUAL EJERCITAREMOS LA COMPETENCIA GRAMATICAL: LOS NUMERALES Y LOS VERBOS REFLEXIVOS, ASÍ CON EL VOCABULARIO.

### ¿QUÉ HORA ES?



 <b>de la mañana</b>	 <b>de la tarde</b>	 <b>de la noche</b>	 <b>de la madrugada</b>
 Con los relojes digitales hay otras formas de dar la hora: <ul style="list-style-type: none"> <li>Las tres (y) treinta y cinco</li> <li>Las quince (y) treinta y cinco</li> </ul>	<b>y pico / pasadas</b> <b>Ejemplo:</b> las nueve y pico / las nueve pasadas. Significa que han pasado algunos minutos de las nueve (9:03, 9:13...). <b>van a dar la(s)</b> <b>Ejemplo:</b> van a dar las nueve. Significa que faltan algunos minutos para las nueve (8:47, 8:53...).	 En algunas partes de América Latina (como en México) en lugar de «seis menos veinte» se dice «veinte para las seis» o «faltan veinte para las seis».	La madrugada es la segunda parte de la noche: entre las 00:00 y el amanecer. Después, empieza la mañana.
 <b>PREGUNTAS INFORMALES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué hora es?</li> <li>¿Qué hora tienes?</li> <li>¿A qué hora es la clase?</li> <li>Oye, ¿tienes hora?</li> </ul>		<b>PREGUNTAS FORMALES</b> Disculpe / Perdone... <ul style="list-style-type: none"> <li>... ¿qué hora tiene?</li> <li>... ¿me podría decir la hora?</li> <li>... ¿tiene hora?</li> </ul>	



### CONTINUACIÓN

ASOCIA LAS ACCIONES A LAS IMÁGENES Y ESCRIBE EN QUÉ HORARIO LAS REALIZAS:



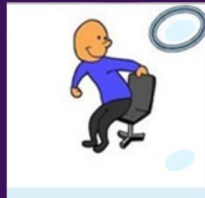
-----  
-----  
-----



-----  
-----  
-----



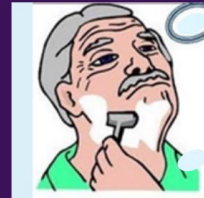
-----  
-----  
-----



-----  
-----  
-----



-----  
-----  
-----



-----  
-----  
-----

- DUCHARSE ( )
- LEVANTARSE ( )
- CEPILLARSE ( )
- VESTIRSE ( )
- AFEITARSE ( )
- VERSE ( )
- PEINARSE ( )
- SENTARSE ( )



-----  
-----  
-----



-----  
-----  
-----

### TAREA FINAL (10MIN)



ESTA TAREA FINAL SERÁ UNA ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA CREATIVA QUE CONSISTIRÁ EN CONTARLE A UN AMIGO TU RUTINA DIARIA, TUS ACTIVIDADES, TUS HORARIOS ETC. PUES RECIBIRÁS SU VISITA Y ÉL NECESITA SABER CÓMO SERÁ SU ESTANCIA.



## QUINTA CLASE

### TAREA FINAL DE LA SECUENCIA

#### TAREA FINAL (45MIN)

ESTA TAREA CONSISTIRÁ EN QUE LOS ALUMNOS, A TRAVÉS DE UN MURAL DIGITAL COMPARTIDO, COMPRENDAN Y EXPRESEN SUS OPINIONES Y SENSACIONES SOBRE LOS LUGARES VISITADOS, PODRÁN COMENTAR Y PUBLICAR FOTOS DE LOS PUNTOS TURÍSTICOS DE LATINOAMÉRICA QUE LES HAYA LLAMADO SU ATENCIÓN A LO LARGO DE SU VIAJE.

ASÍ, LO INTERESANTE DE ESTA ACTIVIDAD ES QUE AL MISMO TIEMPO QUE LOS ALUMNOS PUBLIQUEN SUS COMENTARIOS, PODRÁN COMENTAR LOS DE LOS COLEGAS, ADEMÁS QUE TAMBIÉN PODRÁN PREGUNTAR MÁS INFORMACIONES SOBRE EL PAÍS, LAS CIUDADES, LOS PUNTOS TURÍSTICOS VISITADOS, ASÍ COMO LOS QUE OPTARON POR EL MISMO DESTINO, PODRÁN APORTAR SUS OPINIONES QUE SERÁN CONSTANTES O NO CON LAS DE LOS COMPAÑEROS, SOBRE DICHO LUGARES, PROMOVRIENDO ASÍ UNA INTERACCIÓN ENTRE ELLOS A TRAVÉS DE ESTE MEDIO DIGITAL Y PROMOVRIENDO TAMBIÉN, INTEGRACIÓN DE HABILIDADES, PUES ELLOS PODRÁN EJERCITAR LA COMPRENSIÓN LECTORA Y AUDITIVA, LA EXPRESIÓN ESCRITA Y ORAL, ADEMÁS DE LA INTERACCIÓN ENTRE ELLOS.

PARA LA REALIZACIÓN DE ESTA TAREA EL PROFESOR NECESITARÁ CREAR EL MURAL EN INTERNET Y DISPONIBILIZAR EL ENLACE A LOS ALUMNOS PARA QUE PUEDAN TENER ACCESO. LA TAREA ACONTECERÁ INICIALMENTE COMO ACTIVIDAD DE CASA Y SERÁ RETOMADA EN LA CLASE SIGUIENTE PROMOVRIENDO UN DEBATE A PARTIR DE LOS COMENTARIOS Y DISCUSIONES PRODUCIDOS EN EL MURAL. PARA ESTA TAREA SERÁ UTILIZADO EL MURAL COMPARTIDO DEL SITIO WEB PADLET (WWW.ES.PADLET.COM)

#### EJEMPLO DE MURAL (USO DEL PRETÉRITO PERFECTO)

The screenshot displays a digital mural with several posts:

- Post 1:** Text: "He trabajado mucho hoy, por eso he tenido que dormir temprano." (I have worked a lot today, so I had to sleep early.) Includes a heart icon, a comment icon, and a button "Adicionar comentario".
- Post 2:** Image of a green frog with text: "Hola, ¿qué tal?" (Hello, how are you?). Includes a heart icon, a comment icon, and a button "Adicionar comentario".
- Post 3:** Image of a group of children playing with text: "¿Cómo ha sido el día? El mio ha sido muy bueno" (How has the day been? Mine has been very good). Includes a heart icon, a comment icon, and a button "Adicionar comentario".
- Post 4:** Image of a tree trunk with text: "Hoy he estudiado mucho, y he trabajado duro pero ha sido bastante gratificante al final del día. <3" (Today I have studied a lot, and I have worked hard but it has been quite rewarding at the end of the day. <3). Includes a heart icon with '1', a comment icon, and a button "Adicionar comentario".
- Post 5:** Text: "Puedo afirmar que hoy he descansado" (I can affirm that today I have rested). Includes a heart icon, a comment icon, and a button "Adicionar comentario".