

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MICHELLE BRAGA DE OLIVEIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Braga de Oliveira, Michelle
ENSINO DO LÉXICO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA / Michelle Braga de Oliveira. -- 2018.
68 f.
Orientadora: Cleci Regina Bevilacqua.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e
Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. 2.
Língua Espanhola. 3. Léxico. 4. Variação. I.
Bevilacqua, Cleci Regina, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MICHELLE BRAGA DE OLIVEIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

*Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Letras: Língua Portuguesa e
Literatura de Língua Portuguesa,
Línguas Espanhola e Literaturas de
Língua Espanhola.*

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleci Regina Bevilacqua

Porto Alegre

2018

MICHELLE BRAGA DE OLIVEIRA

**ENSINO E APRENDIZAGEM DO LÉXICO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada em
Letras: Língua Portuguesa e
Literatura de Língua Portuguesa,
Línguas Espanhola e Literaturas de
Língua Espanhola.**

Professora Doutora Cleci Regina Bevilacqua

Aprovado em: 12/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Cleci Regina Bevilacqua (Doutora) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Ivonne Jordan de Magendorff (Doutora) – Colegio de Aplicação – Universidade
Federal do Rio Grande do Sul**

Monica Nariño Rodríguez (Doutora) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua, que foi meu norte ao longo deste trabalho e que, com sua infinita sabedoria, fez com que tudo parecesse simples e com que chegássemos ao resultado que esperávamos. Tu és, sem sombra de dúvidas, uma das minhas grandes inspirações para seguir buscando novos conhecimentos e para continuar estudando essa língua incrível que é o espanhol. Jamais serei capaz de agradecer por todo o apoio que me deste!

Agradeço, também, à Prof^a. Dr^a Monica Nariño Rodríguez que, assim como a Cleci, é um de meus exemplos. Espero, um dia, ser a metade da professora que tu és e que foste para mim. Lembrarei para sempre das tuas aulas, teus ensinamentos e das nossas pesquisas. Tu também és responsável por este trabalho e, principalmente, pela professora que eu sou!

Não poderia deixar de agradecer aos meus pais, que sempre me incentivaram, me apoiaram e lutaram para que eu alcançasse meus objetivos. Vocês são meus maiores exemplos de vida, meus maiores amores e eu nada seria se não tivesse vocês ao meu lado.

Agradeço ao meu namorado pelo amor, pelo apoio incondicional, por jamais deixar eu pensar em desistir e por acreditar e me mostrar que sou capaz de fazer tudo aquilo que eu quiser.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha prima Deizi por estar comigo ao longo de todos esses anos, por ser a irmã que eu não tive e a minha bibliotecária particular, a melhor de todas.

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) centrou-se, ao longo de sua história, em aspectos relacionados à gramática. Coube ao léxico o papel de coadjuvante, considerado, em grande parte dos métodos e abordagens de ensino, um “subproduto”, não merecendo atenção e, conseqüentemente, sendo tratado de maneira simplificada, apresentado a partir de longas listas de palavras descontextualizadas. Como resultado, temos um ensino falho que, além de não despertar o envolvimento dos alunos, não produz frutos. No que tange ao ensino das variantes diatópicas/geográficas da língua, é possível perceber uma tendência em tratar a língua espanhola como um idioma totalmente homogêneo, uma vez que elas são apresentadas em raros momentos, como curiosidade, sem que haja esclarecimento sobre sua funcionalidade e seu uso e sem que sejam utilizadas posteriormente. A partir das constatações anteriores, pretendemos, com este trabalho, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de E/LE, principalmente em relação ao ensino do léxico. Dessa maneira, temos por objetivo propor atividades para o ensino-aprendizagem do léxico do E/LE, com foco na variação diatópica/geográfica, para alunos dos anos finais do Ensino Público Fundamental. Para atingir o objetivo geral, apresentamos algumas orientações para a elaboração destas atividades a partir do marco teórico relativo à Competência Comunicativa, Competência Lexical, ao ensino do léxico e à variação. Para construir nossa proposta nos fundamentamos principalmente em Celce-Murcia, Dörnyeu e Thurreu (1995), Scaramucci (1995) e Leffa (2000). Esperamos, assim, contribuir para um ensino contextualizado e eficaz do léxico em E/LE, capaz de despertar o interesse dos alunos e de possibilitar que conheçam as diferentes culturas, histórias e os diferentes costumes nele refletidos.

Palavras-chave: Variação. Léxico. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Língua espanhola.

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) se ha centrado, a lo largo de su historia, en aspectos relacionados a la gramática. Le fue asignado al léxico el papel de coadyuvante, siendo considerado, en gran parte de los métodos y enfoques de enseñanza, un “subproducto”, que no merecía atención y, consecuentemente, que era tratado de manera simplificada por medio de largas listas de palabras descontextualizadas. Como resultado, tenemos una enseñanza fallida que, además de no despertar la implicación de los alumnos, no produce frutos. En lo que se refiere a la enseñanza de las variantes diatópicas (geográficas) de la lengua, es posible percibir una tendencia en tratar la lengua española como un idioma totalmente homogéneo, una vez que ellas son presentadas en raros momentos, como curiosidad, sin que haya aclaración sobre su funcionalidad y su uso y sin que sean utilizadas posteriormente. En base a dichas constataciones, buscamos, con este trabajo, colaborar para la mejora de la calidad de la enseñanza de E/LE, principalmente en relación con la enseñanza del léxico. De esa manera, tenemos por objetivo proponer actividades para la enseñanza-aprendizaje del léxico de E/LE, con foco en la variación diatópica, para estudiantes de los años finales de la Enseñanza Pública Básica de Brasil. Para lograr el objetivo general, presentamos, además, algunos principios para la elaboración de estas actividades a partir del marco teórico relativo a la Competencia Comunicativa, Competencia Lexical, enseñanza del léxico y variación. Para construir nuestra propuesta nos fundamentamos principalmente en Celce-Murcia, Celce-Murcia, Dörnyeu e Thurreu (1995), Scaramucci (1995) y Leffa (2000). Esperamos, así, contribuir para una enseñanza contextualizada y eficaz del léxico en E/LE, que sea capaz de despertar el interés de los alumnos y de permitirles conocer las diferentes culturas, historias y costumbres en él reflejadas.

Palabras-clave: Variación. Léxico. Enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Lengua española.

LISTA DE SIGLAS

CC - Competência Comunicativa

CL - Competência Lexical

E/LE - Espanhol como Língua Estrangeira

LE - Língua estrangeira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
2.1	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (CC)	13
2.2	COMPETÊNCIA LEXICAL (CL)	20
2.3	LÉXICO	22
2.4	ENSINO DO LÉXICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	24
2.5	VARIAÇÃO	30
2.6	VARIANTES DO ESPANHOL	33
3	ATIVIDADES	36
4	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

A despeito do papel central desempenhado pelo léxico, o processo de ensino-aprendizagem de línguas foi baseado, ao longo de sua história, principalmente na sintaxe e na fonologia. Esse pensamento resultou em diversas metodologias e abordagens de ensino que entendiam que o vocabulário não merecia atenção, sendo considerado um “subproduto”, ensinado de maneira simplificada e apresentado aos alunos a partir de longas listas de palavras descontextualizadas.

No que concerne ao ensino de E/LE, podemos perceber, baseados em estudos da área e em nossa experiência docente, que este se centra na gramática em detrimento do léxico e de suas variantes, e que, nos poucos momentos em que é abordado, o é por meio de palavras isoladas a serem memorizadas. Apesar de sua fundamental importância, uma vez que o léxico é um componente que atravessa e contém todas as competências (BARALO, 2005, p. 3), seu ensino foi, ao longo de décadas, e continua sendo negligenciado ou deixado em segundo plano, o que justifica a proposta deste trabalho.

Neste sentido, a autora defende, também, que saber o vocabulário de uma língua e ter a capacidade de utilizá-lo implica conhecimentos e habilidades que afetam a uma larga enumeração de competências. Sendo assim e tendo em vista que a competência lexical (CL) é um dos elementos básicos da aprendizagem de uma língua e integra de todo o processo de aprendizagem (NARIÑO, 2017), é fundamental que o léxico seja tratado de forma ampla, continuada e sistemática em sala de aula.

Sendo o ensino do léxico o tema central da pesquisa, é de suma importância, dada a falta de consenso, apresentar nosso posicionamento sobre esse conceito. Entendemos o léxico como “a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística”. (VILELA, 1994, p. 10). Nesse sentido, estamos de acordo com Leffa (2000), pois compreendemos que o léxico de uma língua é a totalidade de suas palavras. O vocabulário, por sua vez, como integrante do léxico, é o conjunto de palavras que um falante acessa em determinada situação comunicativa.

O léxico é, também, responsável por refletir os aspectos culturais e geográficos de determinada comunidade linguística. No que se refere à língua espanhola, terceiro

idioma mais falado no mundo e língua oficial de 21 países ao longo do continente americano, da Espanha e da África, é fundamental que as suas variantes sejam contempladas no seu ensino, dadas as modificações encontradas de acordo com o país ou a região em que a língua é falada.

Séculos de colonização e de mesclas entre o idioma de origem e o idioma do colonizador espanhol resultaram em modificações sistemáticas na língua. Fato esse que torna o espanhol um idioma composto por diversas variações que passam por diferentes níveis de linguagem, dentre eles, o léxico. A variação apresenta-se, então, como um componente que caracteriza e constitui a língua espanhola, não podendo ser dela dissociada.

No entanto, no que concerne ao estudo do E/LE, é possível perceber uma grande tendência em tratá-lo como um idioma totalmente homogêneo, apesar de suas variantes. Essa visão ocorre tanto por parte do mercado editorial, que, em sua maioria, é proveniente da Espanha e cria materiais didáticos que apresentam as variantes hispano-americanas de forma esporádica e, em geral, como curiosidades, como por parte dos professores, que se dedicam a estudar e ensinar apenas uma variante da língua, pois não tem o domínio das demais, bem como por parte dos alunos que, na maioria dos casos, começam a estudar a língua sem conhecer sua amplitude e as distintas variantes que a integram.

À vista disso, é fundamental que as variantes linguísticas lhe sejam apresentadas desde os primeiros níveis de aprendizagem para que, a partir da perspectiva do todo da língua, o aluno construa seu próprio conhecimento sobre a língua, bem como escolha qual variante seguirá. Quando os materiais didáticos e o professor deixam de apresentar esse aspecto importante da língua, omitem de seu alunado uma de suas principais características, concedendo a ele um acesso limitado à língua. Portanto, compreendendo que a língua é reflexo da cultura, dos sentimentos, dos costumes e das convicções dos seus falantes, acreditamos ser de grande valor propor atividades que mobilizem as diversas variantes da língua espanhola em seu ensino.

Pensando nisso e objetivando o ensino contextualizado e eficaz do léxico, que desperte o interesse dos alunos, propomos, neste trabalho, atividades que contemplam

o ensino do léxico em E/LE para estudantes brasileiros. Nosso foco está dirigido às variedades diatópicas da língua, uma vez que essas, nas poucas vezes em que são abordadas em sala de aula, o são como curiosidade, sem que haja esclarecimentos sobre sua funcionalidade e seu uso e, principalmente, sem que sejam utilizadas posteriormente. Nossas atividades foram pensadas para alunos dos anos finais do Ensino Público Fundamental, 8^{os} e 9^{os} anos, com faixa etária entre 13 e 15 anos.

Pretendemos, com este trabalho, colaborar para a melhoria da qualidade do ensino de E/LE, principalmente em relação ao ensino-aprendizagem do léxico. Dessa maneira, temos por objetivo propor atividades para o ensino-aprendizagem do léxico de E/LE, com foco na variação diatópica. Para atingir o objetivo geral, temos, como objetivo específico, a apresentação de orientações para a elaboração das atividades.

Para dar conta dos objetivos anteriores, este trabalho se organiza em dois capítulos, além da presente introdução e das considerações finais. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam nosso trabalho, principalmente aspectos relativos ao léxico, à competência comunicativa, à competência lexical e à variação diatópica. No terceiro capítulo, trazemos a proposta de atividades relativas ao ensino do léxico, com foco nas variantes diatópicas da língua espanhola. Por fim, trazemos nossas conclusões considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, principalmente em relação à Competência Comunicativa (CC), Competência Lexical (CL), léxico e seu ensino no contexto de língua estrangeira (LE) e variação linguística.

2.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (CC)

O conceito de CC surge pela primeira vez com Hymes (1972 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004), em resposta ao conceito de Competência Linguística de Noam Chomsky. Dissociando a língua de seu uso, Chomsky faz a distinção entre competência e desempenho, onde a primeira se refere ao conhecimento que o falante tem da língua, e o segundo, ao uso real da língua. Interessado no desenvolvimento de uma teoria centrada em regras gramaticais, o linguista tem como objeto de estudo apenas a competência.

Sua teoria foi alvo de muitas críticas, uma vez que é baseada em falantes e ouvintes ideais e em uma comunidade de fala homogênea, na qual todos seus usuários conhecem perfeitamente sua língua. Além disso, não são considerados aspectos centrais do uso da língua, tampouco condições externas e internas que o afetam. Não obstante, é indiscutível sua importância, servindo como o ponto de partida para teorias posteriores e favorecendo a criação do conceito de CC e sua aceitação como concepção fundamental no ensino e na aquisição de línguas.

As reações ao conceito do linguista gerativista defenderam a importância de saber utilizar uma língua nos variados contextos, ressaltando o caráter social da competência e a relevância de que os enunciados sejam apropriados ao contexto de produção. Dessa maneira, Hymes acredita que a definição de Competência Linguística é insuficiente, tendo em vista que os enunciados devem ser apropriados ao e aceitáveis no contexto de produção, e defende que “hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles”¹ (HYMES, 1972 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004, p. 451). Desse modo, o autor propõe o conceito de CC que, ademais das regras

¹ Todas as traduções do espanhol são nossas: “Há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis”.

gramaticais, abarca as regras de uso da língua, incluindo o significado referencial e social da linguagem.

A CC pode ser definida, então, como “a habilidade de se usar um sistema linguístico determinado de forma adequada em situações reais de uso da língua, considerando as funções e variedades da linguagem, assim como as situações socioculturais de uso” (NARIÑO, 2017, p. 24). Este pensamento inclui, então, além do aspecto gramatical, os aspectos social e psicológico que intervêm na comunicação.

Para Hymes (1972 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004), a CC apresenta quatro dimensões: a dimensão em que algo é possível, isto é, gramatical, a dimensão em que algo é exequível, a dimensão em que algo é apropriado e, por fim, a dimensão em que algo é aceitável. Assim, um usuário competente em uma língua é aquele capaz de se comunicar de forma apropriada nas diversas situações comunicativas, considerando os diferentes registros e adequando-os a cada interação.

É importante ressaltar que, segundo Cenoz Iragai (2004), a CC não é apenas uma extensão da Competência Linguística, mas uma ampliação qualitativa. Enquanto esta se refere ao conhecimento de determinadas regras, aquela inclui, ainda, a habilidade para utilizar esse conhecimento. Existem diferenças, também, no que diz respeito ao caráter: enquanto a CC tem um caráter dinâmico e interpessoal, dependendo da negociação de significado entre duas ou mais pessoas que compartilham um mesmo sistema simbólico, a Competência Linguística tem um caráter estático e inato. Enquanto a primeira tem um caráter relativo, em que diferentes usuários apresentaram diferentes graus de competência, a última tem um caráter absoluto e, enquanto aquela tem uma base social, essa tem base biológica.

O conceito de CC teve um grande impacto na área da Linguística Aplicada, na qual diversos estudiosos se propuseram a investigar e definir suas dimensões, a fim de estabelecer os aspectos específicos que um estudante de línguas deve conhecer. Por isso, é imprescindível que façamos um breve panorama sobre os modelos de CC propostos, reflexos dos avanços na referida área e que contemplam uma grande influência da Pragmática e da Análise do Discurso.

O primeiro modelo a ser proposto foi o de Canale e Swain (1980). Nesse modelo, os autores ambicionavam ir além da competência gramatical como objetivo de

ensino e avaliação de aquisição de segundas línguas, tratando de determinar em que consiste ser competente nessa língua. Em seu entendimento, a CC é composta por três subcompetências: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Explicamos cada uma delas a seguir:

- a) A competência gramatical abrange o conhecimento das regras de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica em nível fonológico e da oração, além dos elementos léxicos. Este item canaliza o conhecimento e a habilidade necessários para compreender e expressar com exatidão o significado literal dos enunciados;
- b) A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento das normas de uso de registro e estilo, permitindo o emprego da língua segundo as normas de uso e de discurso, a fim de interpretar os enunciados em seu significado social, uma vez que “compreende as regras socioculturais de uso que estabelecem o modo como se produzem os enunciados e como estes são compreendidos de forma adequada em relação aos componentes das sequências de comunicação” (NARIÑO, 2017, p. 25);
- c) A competência estratégica compreende as estratégias de comunicação verbais e não verbais utilizadas para compensar as dificuldades na comunicação, devido à competência insuficiente ou às variáveis de atuação. Ao contrário do que muitos podem imaginar, diversos autores sustentam que essa competência é utilizada não apenas por falantes não nativos, mas inclusive por falantes nativos, uma vez que ambos possuem limitações em seu conhecimento e podem ter problemas para acessar determinados elementos da língua durante o ato de comunicação.

Três anos mais tarde, este modelo foi revisado e modificado por Canale (1983 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004). Em sua revisão, o autor inclui, ao conceito de competência sociolinguística, as regras socioculturais da comunicação. Tal competência refere-se à habilidade de produzir e compreender enunciados “[...] de forma apropriada em distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las

normas o convenciones de la interacción”². (CANALE, 1983 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004, p. 453). Assim, a competência sociolinguística diz respeito às condições que determinam quais enunciados são apropriados em determinadas circunstâncias.

Em contrapartida a esta competência, o autor formulou o conceito de competência discursiva, para indicar o modo como as formas gramaticais e os significados se combinam a fim de obter um texto falado ou escrito unificado. Esta unidade só é possível graças aos mecanismos de coesão e coerência. Coesão relaciona-se à forma, caracterizando-se como o modo em que as orações se unem estruturalmente, facilitando a interpretação do texto. Por sua vez, a coerência concerne ao significado, relacionando as distintas partes do texto desde um ponto de vista semântico, conectando os diferentes significados.

O modelo desenvolvido por Canale e Swain (1980) e sua posterior revisão feita por Canale (1983 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004), estabelecem as dimensões da Competência Comunicativa, alcançando uma importante influência nos estudos de aquisição e ensino de línguas. No entanto, alguns investigadores consideram suas definições insuficientes. Apesar disso, tais modelos contribuíram significativamente com o desenvolvimento de outros modelos.

Um deles foi o de Bachman (1990), que provém da área de avaliação de línguas, dentro da aquisição de segundas línguas. Nele, são diferenciadas a competência organizativa e a competência pragmática. A primeira delas inclui “as habilidades relacionadas com a estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases (BACHMAN, 1990 p.87), isto é, as habilidades para produzir ou reconhecer frases gramaticais, incluindo seu conteúdo proposicional e ordenando-as de maneira a formar textos. Tais habilidades são de dois tipos: gramatical e textual.

A competência gramatical inclui a competência de uso linguístico e é muito semelhante à competência gramatical proposta por Canale e Swain (1980). A competência textual abarca o conhecimento das convenções para unir enunciados de maneira que formem um texto. Similar à competência discursiva, proposta por Canale (1983), a competência textual inclui a coesão e a organização retórica. Esta se refere à

² “[...] de forma apropriada em distintos contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais como o status dos participantes, o propósito da interação e as normas ou convenções da interação”.

estrutura conceitual geral do texto, no que diz respeito ao efeito que o texto produz no usuário da língua. Aquela se refere às formas de marcar as relações semânticas de maneira explícita. As habilidades relacionadas com a competência organizativa se referem, então, “[...] a la organización de las señales lingüísticas que se utilizan en la comunicación y al modo en el que estas señales se usan para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos.”³ (CENOZ IRAGUI, 2004, p. 457).

A competência pragmática, por sua vez, refere-se às relações entre os signos e os referentes e entre os usuários da língua e o contexto de comunicação, e é formada por duas dimensões: a competência ilocutória e a competência sociolinguística. Aquela diz respeito à relação entre os enunciados e os atos de fala ou funções que os falantes tentam realizar por meio dos enunciados e implica a análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável ou não. Esta, que é semelhante à competência sociolinguística proposta por Canale e Swain (1980), inclui as condições que determinam quais enunciados são apropriados em determinadas situações e, conseqüentemente, o registro, a variedade dialetal e as referências culturais a serem mobilizadas.

Seis anos mais tarde, em uma versão mais recente do modelo, Bachman e Palmer (1996) realizam algumas modificações. Uma delas é em relação à competência pragmática que, desde então, passa a ter três componentes:

- a) Conhecimento léxico anteriormente incluído na competência gramatical;
- b) Conhecimento funcional, que é semelhante, porém mais amplo que o conceito de competência ilocutiva, e se refere às relações entre os enunciados e as intenções comunicativas dos falantes;
- c) Conhecimento sociolinguístico, que já havia sido considerado na primeira versão do modelo.

O modelo de Bachman (1990) e sua versão posterior de Bachman e Palmer (1996) distinguem o conhecimento e a habilidade de uso da língua, o que constitui uma importante colaboração na área da avaliação. Com base nesses autores, entendemos por conhecimento a compreensão e o entendimento teórico ou prático sobre um

³ “[...] à organização das marcas linguísticas utilizadas na comunicação e ao modo como essas marcas são usadas para referirem-se a pessoas, objetos, ideias e sentimentos”.

assunto específico, enquanto a habilidade é a capacidade que uma pessoa tem de realizar determinado ato.

Por fim, apresentaremos o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurreu (1995), que entendem que a competência em uma língua é composta por cinco tipos:

- a) Competência discursiva, que se refere à seleção, sequenciação e organização das palavras, estruturas, frases e dos enunciados para alcançar um texto escrito ou oral unificado;
- b) Competência linguística, que corresponde, de forma geral, ao conceito de competência gramatical, de Canale e Swain (1980), indicando, explicitamente, a inclusão do léxico e da fonologia, além da gramática;
- c) Competência acional, também chamada de pragmática e ilocutória, que equivale à “[...] habilidade de transmitir e entender a tentativa de comunicação ao realizar e interpretar funções linguística e atos de fala.” (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995, p. 17), aproximando-se ao conceito de competência ilocutiva de Bachman (1990);
- d) Competência sociocultural, que é a habilidade de expressar mensagens apropriadas ao contexto sociocultural da comunicação, levando em conta os fatores de contexto social, estilísticos, culturais e de comunicação não verbal;
- e) Competência estratégica, que se refere ao uso de estratégias de comunicação, as quais incluem estratégias compensatórias, que preenchem as lacunas devido a variáveis de atuação ou competência, e estratégias de interação, utilizadas para comprovar a compreensão do interlocutor.

A seguir, apresentamos um quadro, reelaborado a partir de Nariño (2017, p. 28) que sintetiza e compara as diferentes propostas.

Quadro 1 - Comparação dos modelos de competência comunicativa

Canale (1983 <i>apud</i> CENOZ IRAGUI, 2004)		Bachman (1990)		Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)	
Gramatical	Conhecimento fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e léxicos.	Comp. Organizativa Habilidade para produzir ou reconhecer frases gramaticais e ordená-las em textos.	Gramatical Competência do uso linguístico.	Discursiva	Seleção, sequenciação e organização das palavras, estruturas, frases e dos enunciados para alcançar um texto escrito ou oral unificado.
Sociolingüística	Conhecimento das regras socioculturais de uso. Normas de uso de registro e estilo.		Textual Conhecimento das convenções para unir enunciados de maneira que formem um texto.	Linguística	Conhecimento léxico, fonológico e gramatical.
Estratégica	Estratégias de comunicação verbais e não verbais para compensar as dificuldades na comunicação.	Competência Pragmática Relações entre os signos e os referentes e entre os usuários da língua e o contexto de comunicação	Illocutória Análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável.	Acional	Habilidade de transmitir e entender a tentativa de comunicação ao interpretar funções linguísticas e atos de fala.
Discursiva	Modo como as formas gramaticais e os significados se combinam a fim de obter um texto falado ou escrito unificado.		Sociolingüística Determina quais os enunciados são apropriados, o registro, a variedade dialetal e as referências culturais a serem mobilizadas.	Sociocultural	Habilidade de expressar mensagens de forma apropriada ao contexto sociocultural de comunicação.
				Estratégica	Uso de estratégias compensatórias e de interação na comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber, assim, que não há um consenso sobre os componentes da CC dos usuários da língua. Contudo, é incontestável a importância desse conceito para o ensino e a aprendizagem de LE e suas implicações pedagógicas. Cenoz Iragui (2004) sustenta que essas implicações se dão em distintos níveis: nos objetivos de aprendizagem, nas estratégias de ensino e autonomia na aprendizagem e na avaliação.

Para o presente trabalho e posterior elaboração de atividades, seguiremos o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel, pois apresenta um conjunto maior e, por consequência, mais completo de competências, e por possibilitar que o ensino do léxico esteja inserido em cada uma delas.

Dessa maneira, entendemos que, entre os objetivos de aprendizagem, deve constar o ensino das distintas dimensões da CC, incluindo, de forma específica, todos os seus aspectos. Nas estratégias de ensino, devem estar os aspectos específicos relacionados aos seus diferentes âmbitos, oportunizando aos alunos o acesso a textos escritos e orais produzidos em contexto real e ajudando-os a adquirir autonomia na aprendizagem. Desse modo, propiciaremos que nossos discentes alcancem um aprendizado consciente e que sejam capazes de refletir sobre a importância de aprender cada uma das dimensões. Por fim, a CC e as dimensões dos modelos apresentados anteriormente devem ser uma parte integral da avaliação.

2.2 COMPETÊNCIA LEXICAL (CL)

Baralo (2007) defende que a CL é a base do desenvolvimento das destrezas e habilidades comunicativas em uma LE. Para a autora, o conhecimento lexical é a capacidade que um falante nativo ou não nativo possui para formular um enunciado linguístico, oral ou escrito, e de identificá-lo, de reconhecê-lo e de interpretá-lo, quando escuta ou lê. De forma sintetizada, é “[...] la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente.”⁴ (LAHUERTA; PUJOL, 1996 *apud* GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 82). Portanto, torna-se clara a importância de estratégias de comunicação e de aprendizagem para a aquisição do léxico.

Ainda segundo Baralo, essa competência é definida como

⁴ “[...] a capacidade para relacionar formas con significados e utiliza-las adecuadamente”.

[...] una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática).⁵ (BARALO, 2007, p. 385)

Portanto, a CL está constituída por um conjunto de relações: associações fônicas, morfológicas, semânticas, discursivas, socioculturais, léxicas, intra- e interlingüísticas constitutivas do léxico.

Desse modo, ainda que seja fácil para qualquer falante, nativo ou não, reconhecer intuitivamente uma palavra desde o primeiro contato com a língua, concordamos com Baralo (2005, p. 1) quando afirma que:

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles.⁶ (BARALO, 2005, p. 1)

A autora argumenta, também, que o conhecimento de uma palavra envolve diferentes aspectos e componentes cognitivos, alguns automáticos e inconscientes, outros mais conscientes, reflexivos e experienciais. Desse modo, quando conhecemos uma palavra, mobilizamos distintos aspectos associados a ela, além de sua forma e de seu significado. Para Baralo (2005, p. 1, tradução nossa), esse conhecimento se manifesta nas seguintes perguntas:

- a) Forma: Como a palavra soa? Como se pronuncia? Como se escreve?
- b) Estrutura interna: Que partes se reconhecem na palavra? Que partes são necessárias para expressar seu significado?
- c) Forma e significado: Que significados indica a forma da palavra? Que forma de palavra pode utilizar-se para expressar o significado?
- d) Conceito e referente: O que está incluído no conceito da palavra? Que itens podem referir esse conceito?

⁵ “[...] una subcompetência transversal, que contém informação codificada correspondente à forma das palavras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica e morfológica), à sua função sintática (categoria e função), ao seu significado real ou figurado (semântica), assim como à sua variação (sociolingüística) e ao seu valor intencional e comunicativo (pragmática).”

⁶ “O conhecimento de um ítem léxico é um processo complexo e gradual no qual se aprende não só a forma e o significado, mas também uma intrincada rede de relações formais e semânticas entre esse ítem e outras palavras e morfemas que constituem subsistemas de diferentes níveis.”

- e) Associações: Que outras palavras nos faz recordar determinada palavra? Que outras palavras poderiam ser utilizadas em seu lugar?
- f) Uso (Função): Em que estruturas a palavra poderia aparecer? Em que estruturas pode ser utilizada?
- g) Colocações: Que outras palavras ou tipos de palavras aparecem com ela? Que outras palavras podem/devem ser utilizadas com ela?
- h) Restrições de uso (registros, frequência, etc.): Onde, quando, com que frequência essa palavra é encontrada? Onde, quando, com que frequência ela pode ser utilizada? (BARALO, 2005, p. 1, tradução nossa)

O conhecimento lexical se encontra, então, na interface com outros componentes da mente, como a memória, o processamento, o conhecimento e a experiência de mundo, o significado, a função sintática, a forma morfológica e a forma fonética, que estão inter-relacionados nos processos de reconhecimento e de recuperação do item lexical que aparece no ato comunicativo.

Além dos autores anteriores, nos fundamentamos, ainda, no Marco de Referencia Común Europeo (CONSEJO EUROPEO, 2001, *apud* GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 85) para sintetizar o conceito de CL, que é definido como o conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade para utilizá-lo. Essa competência permite ao usuário reconhecer a polissemia de uma unidade léxica, identificando seu significado e sentido adequados segundo o contexto de uso. Conforme assinala NARIÑO (2017), a CL é um dos elementos básicos da aprendizagem de uma língua, integrante de todo o processo de aprendizagem.

2.3 LÉXICO

Leffa (2000) aponta para o fato de que o léxico é um elemento decisivo na identificação de uma língua, sendo a maneira mais rápida, precisa e econômica de descobrir que língua está sendo usada, por meio da identificação de palavras. O autor entende, então, que uma língua não é constituída apenas pelo léxico, mas que ele é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das demais.

No entanto, definir léxico não é uma tarefa fácil e tampouco há uma conformidade sobre o termo. Para Vilela (1994, p. 10), léxico é “a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma

comunidade linguística”. Há, inclusive, autores que diferenciam léxico de vocabulário, que seria uma parte do léxico, que representa uma determinada área do conhecimento (BARBOSA, 1995 *apud* LEFFA, 2000, p. 22).

Contudo, estamos de acordo com Leffa (2000) e entendemos que o léxico de uma língua é a totalidade de suas palavras, enquanto o vocabulário, como integrante do léxico, é o conjunto de palavras que um falante acessa em determinado contexto comunicativo. Tanto Baralo (2007) quanto Luque Durán (1998 *apud* GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 84) nutrem o conceito de léxico como uma rede, implicando a ideia de um conjunto de elementos inter-relacionados e de processos combinatórios, de maneira que o resultado desses processos é algo mais complexo e diferente que a mera soma de seus componentes.

Por sua vez, o Léxico mental é

[...] o conhecimento individual e interiorizado que um falante tem sobre o léxico da língua, o que implica relacioná-lo às demais competências referidas anteriormente e ativá-las no momento de colocar em prática tal conhecimento. A forma como está organizado o léxico mental permite ao falante codificar uma mensagem quando fala ou escreve e permite, também, decodificá-la quando o que deseja é escutar ou ler uma mensagem. (NARIÑO, 2017).

Gómez Molina, utiliza, também, a Teoria da Rede, proposta por Aitchinson (1987 *apud* GÓMEZ MOLINA, 2003, p. 85), que entende o léxico mental como um complexo gráfico cujos módulos são unidades léxicas conectadas umas às outras. Dentre suas características mais importantes estão:

- a) A rede se baseia em um sistema associativo: fonético, gráfico, semântico, enciclopédico, categorial, situacional, etc;
- b) A rede é um sistema fluido e dinâmico, estando em constante modificação motivada pelas novas informações que entram e que podem alterar a informação existente ou estabelecer relações distintas;
- c) A quantidade de associações de cada palavra é variável e não todas as palavras oferecem as mesmas possibilidades;
- d) Algumas associações estão fixadas por convenções linguísticas (campos morfológicos, semânticos ou conceituais, léxicos, morfossemânticos, temáticos), e outras são pessoais.

Dessa maneira, Baralo (2007) aponta para o fato de que o conhecimento de uma palavra é uma representação mental de grande complexidade, que integra diferentes aspectos e componentes cognitivos. Essa representação mental, pode assemelhar-se a uma rede de fios, e cada um proporciona algum tipo de conexão. A autora, sustenta, também, que

[...] el léxico es un componente que atraviesa y contiene a todas las competencias. Saber el vocabulario de una lengua y tener la capacidad de utilizarlo con corrección y propiedad, implica conocimientos y habilidades que afectan a la larga enumeración de competencias.” (BARALO, 2005, p. 3) ⁷

É fundamental, dada a falta de consenso entre os estudiosos da área, que apresentemos nossa definição de léxico. Entendemos, aqui, léxico como um inventário de todas as unidades lexicais que formam uma língua natural. Este inventário é aberto, uma vez que a língua se expande continuamente e que qualquer indivíduo, mesmo adulto, estará sempre aprendendo novos elementos léxicos, pois o tesouro vocabular da língua expande continuamente (BIDERMAN, 1981 *apud* XATARA; SOUZA; MORAES, 2008, p. 22). Por sua vez, compreendemos vocabulário como o conjunto de palavras que um falante acessa em determinado contexto comunicativo e é integrante do léxico. Por fim, concebemos o léxico mental como o conhecimento individual e interiorizado que um falante tem sobre o léxico da língua.

Dos estudos anteriormente revisados, constatamos que o léxico, juntamente com os demais conceitos a ele relacionados, como o vocabulário e o léxico mental, constituem-se elementos importantes na aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

2.4 ENSINO DO LÉXICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gardel (2006) sustenta que aprender uma LE é um processo complexo que envolve dominar aspectos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos dessa língua. Devem ser considerados, nesse processo, os propósitos e objetivos dos aprendizes na língua meta, a fim de adaptá-los às diferentes dimensões da língua.

⁷ “[...] o léxico é um componente que atravessa e contém a todas as competências. Saber o vocabulário de uma língua e ter a capacidade de utilizá-lo com correção e propriedade implica conhecimentos e habilidades que dizem respeito a uma longa enumeração de competências.”

Contudo, seja qual for o objetivo da aprendizagem e a dimensão de língua contemplada, o léxico estará sempre determinando o aprendizado, “porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras (LEFFA, 2000, p. 42).

Apesar do papel central desempenhado pelo léxico, o ensino e a aprendizagem de LE foram baseados, ao longo de sua história, principalmente na sintaxe e na fonologia. Esse pensamento resultou em diversas metodologias e abordagens de ensino que entendem que o vocabulário não merece atenção, sendo considerado um “subproduto”, ensinado de maneira simplificada e apresentado a partir de longas listas de palavras descontextualizadas. Apesar de sua fundamental importância, o ensino do léxico foi, ao longo de décadas, e continua sendo negligenciado ou deixado em segundo plano, o que justifica a proposta deste trabalho.

É comum associarmos a ideia de conhecer uma palavra a três aspectos básicos que a caracterizam: a forma, o significado e o uso. No entanto, conhecer uma palavra não é única e simplesmente relacionar sua forma a seu conteúdo, tal como indicamos ao tratar da CL.

Leffa (2000) sustenta que

Conhecer uma palavra não é apenas estabelecer a conexão rígida entre forma e conteúdo, como se fossem dois monólitos que se encaixassem um no outro, impossíveis de serem analisados. Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, como elementos internos de outras palavras [...]. (LEFFA, 2000, p. 42)

Nesse sentido, Scaramucci (1995, p. 77) elenca uma série de aspectos pensados para um falante nativo e que podem servir de parâmetro para pensarmos que tipo de competências e habilidades esperamos que um aprendiz de língua estrangeira adquira quando pensamos em aprendizagem ou aquisição lexical:

- a) Extensão: importância de um vocabulário amplo e de uma expansão contínua;
- b) Frequência e colocabilidade: saber o grau de probabilidade de encontrar determinada palavra;

- c) Restrição: conhecer as limitações impostas ao uso de determinada palavra, de acordo com variações de função e de situação, incluindo variação social, geográfica, temporal, de área ou do modo do discurso;
- d) Derivação e Flexão: conhecer sua forma subjacente e as derivações e flexões que podem ser feitas a partir dela;
- e) Propriedade: conhecer suas propriedades gramaticais e estruturais;
- f) Associação: conhecer a rede de associações com outras palavras ou suas relações paradigmáticas;
- g) Valor: conhecer seu valor semântico ou seu significado denotativo;
- h) Significado: conhecer os diferentes significados associados à palavra ou seus significados conotativos.

Nariño (2017, p. 31) utilizando o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), sustenta que

Aprender o léxico implica saber desde as regras de formação de palavras (competência linguística), sua combinação com outras palavras (competência discursiva) e chegando ao seu uso adequado à situação comunicativa (competência accional, sociocultural e estratégica). (NARIÑO, 2017, p. 31)

Sendo assim, segundo a autora, o desenvolvimento da CL é uma das bases para atingir a CC de maneira satisfatória, pois permite ao falante/aprendiz expressar-se adequada e exitosamente. Podemos perceber, então, que o léxico é um dos aspectos que abarca todas as dimensões da CC.

Complementando as ideias anteriores, Leffa (2000, p. 35) traz os conceitos de aprendizagem incidental e intencional para abordar as diferenças entre a aprendizagem de uma língua materna e de uma língua estrangeira. Enquanto na aprendizagem incidental a aquisição ocorre de maneira natural e não planejada, a intencional tem seu desenvolvimento formal e planejado.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento lexical inicia-se, na língua materna, pela aprendizagem incidental, com o predomínio do *input* oral altamente contextualizado. A preocupação do aprendiz, nesse momento, é construir o significado daquilo que ouve. Mais tarde, com a escolarização, inicia-se a aprendizagem

intencional do léxico, através de um processo formal, com o esforço deliberado e consciente em aprender novas palavras.

Em LE, o caminho é inverso: o desenvolvimento do léxico inicia-se pela aprendizagem intencional e, só mais tarde, quando o aluno já possui um vocabulário entre 3 e 5 mil palavras, se dá início ao processo incidental, onde o léxico é adquirido de maneira não planejada, através da leitura e dos mecanismos de inferência.

Nessa linha de pensamento, Nariño (2017, p. 32) argumenta que os estudos sobre a aprendizagem do léxico afirmam que esta deve basear-se nos dois tipos de aprendizagem, uma vez que são de natureza diferente e procuram atingir distintos objetivos. A aprendizagem intencional, também chamada de explícita, atenta para a informação que o aluno deve receber, garantindo, assim, sua aprendizagem. Isso faz com que seja necessário um grande investimento de tempo, tornando impossível aprender todas as palavras necessárias por meio desse método. A aprendizagem incidental, utilizada com fins comunicativos, implica uma aprendizagem gradativa e menos sistemática, tornando-a mais lenta. Cabe ao professor programar suas aulas de forma a oportunizar os diferentes tipos de aprendizagem, empregando os pontos positivos de cada modelo de aprendizagem.

Complementariamente, Higuera García (2004, p. 11) defende a aprendizagem qualitativa do léxico, pois, para ela “[...] no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas, pues saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella”⁸. A autora sugere, então, trabalhar o ensino do léxico a partir de quatro princípios:

- a) Primazia do ensino do léxico em detrimento da gramática;
- b) Atenção, por parte de professores e alunos, ao reconhecimento e à apreensão de segmentos léxicos, para melhorar a fluidez e precisão do aluno e para permitir que opere tanto a aprendizagem de itens isolados como do sistema;
- c) Importância da organização sintagmática ou horizontal das palavras, isso é, do co-texto, do contexto e, por conseguinte, das colocações;
- d) Ênfase na importância da aprendizagem incidental do léxico.

⁸ “[...] não se trata apenas de aprender palavras novas, mas, sim, de ampliar o conhecimento que temos sobre elas, pois saber uma palavra ou unidade léxica implica possuir muita informação de distinta natureza sobre ela.”

A linguista destaca, assim, a importância de trabalharmos com unidades significativas, partindo do princípio de que não se retém palavras isoladas, mas unidades de sentido complexo. Por isso, Nariño (2017, p. 33) argumenta que a aprendizagem do léxico deve ocorrer dentro de um contexto, de maneira continuada, sistemática e integrada às atividades propostas.

Neste sentido, Leffa (2000, p. 37) corrobora essa tese, afirmando que

[...] o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo, que pode ser dado por relações intratextuais, onde o significado da palavra desconhecida pode ser inferenciado dentro do próprio texto, e por relações intertextuais, considerando aí as disciplinas do currículo escolar. (LEFFA, 2000, p. 37)

Para o estudioso, a combinação de contextos intra- e intertextuais deve levar a aprendizagem a uma profundidade maior de processamento, que vai do conhecimento superficial a um conhecimento profundo da palavra, isto é, do reconhecimento de uma palavra às suas relações paradigmáticas e sintagmáticas. Esse conceito também está ligado a um ensino vertical, que prioriza o conhecimento profundo de poucas palavras em detrimento do conhecimento superficial de muitas palavras.

Percebemos, então, a necessidade de uma aprendizagem qualitativa do léxico, onde o aluno aprenda mais do que novas palavras, aprenda também todos os aspectos a elas relacionados. Para que isso seja possível, o ensino deve ser realizado de forma explícita, sistemática e continuada, por meio de atividades específicas que mobilizem esse conhecimento, ainda que a aprendizagem incidental também seja importante. Esse ensino deve priorizar o desenvolvimento das diversas habilidades propostas por Scaramucci (1995, p. 77), pois busca dar conta dos aspectos propostos nos modelos de CL.

Apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza e relaciona as ideias propostas por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), em seu modelo de CC, por Baralo (2005), em relação aos aspectos da CL, bem como por Scaramucci (1995), no que tange às competências e habilidades que esperamos que nossos aprendizes desenvolvam no processo de ensino-aprendizagem do léxico.

Quadro 2 - Comparação das ideias apresentadas

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995 <i>apud</i> NARIÑO, 2017)		Baralo (2005)		Scaramucci (1995)	
Discursiva	Seleção, sequenciação e organização das palavras, estruturas, frases e dos enunciados para alcançar um texto escrito ou oral unificado.	Associações	Que outras palavras nos faz recordar determinada palavra? Que outras palavras poderiam ser utilizadas no seu lugar?	Associação	Conhecer a rede de associações com outras palavras ou suas relações paradigmáticas.
		Colocações	Que outras palavras ou tipos de palavras aparecem com ela? Que outras palavras podem/devem ser utilizadas com ela?	Frequência e colocabilidade	Saber o grau de probabilidade e de encontrar determinada palavra.
Linguística	Conhecimento léxico, fonológico e gramatical.	Forma	Como a palavra soa? Como se pronuncia? Como se escreve?	Propriedade	Conhecer suas propriedades gramaticais e estruturais.
		Estrutura Interna	Que partes se reconhecem da palavra? Que partes são necessárias para expressar seu significado?	Derivação e flexão	Conhecer sua forma subjacente e as derivações e flexões que podem ser feitas a partir dela.
		Forma e Significado	Que significados indica a forma da palavra? Que forma de palavra pode utilizar-se para expressar o significado?	Significado	Conhecer os diferentes significados associados à palavra ou seus significados conotativos.
Acional	Habilidade de transmitir e entender a tentativa de comunicação ao interpretar funções linguísticas e atos de fala.	Conceito e referente	O que está incluído no conceito da palavra? Que itens podem referir esse conceito?	Valor	Conhecer seu valor semântico ou significado denotativo.

Sociocultural	Habilidade de expressar mensagens de forma apropriada ao contexto sociocultural de comunicação.	Restrições de uso (registro, frequência, etc.)	Onde, quando e com que frequência essa palavra é encontrada? Onde, quando, com que frequência ela pode ser utilizada?	Restrição	Conhecer as limitações impostas ao uso de determinada palavra, de acordo com variações de função e situação, incluindo variação social, geográfica, temporal, de área ou do modo do discurso.
		Uso (Função)	Em que estruturas a palavra poderia aparecer? Em que estruturas pode ser utilizada?		
Estratégica	Uso de estratégias compensatórias e de interação na comunicação.			Extensão	Importância de um vocabulário amplo e de uma expansão contínua.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, trataremos a variação lexical na língua espanhola, com foco na variação diatópica, posto que esse será o foco dos exercícios a serem elaborados.

2.5 VARIAÇÃO

Assim como a sociedade, a língua é totalmente mutável, podendo transformar-se por diversos fatores, uma vez que, como defende Alvar (1996, p. 5), ela é reflexo da cultura, dos sentimentos, dos costumes e das convicções do homem. Dessa forma, podemos perceber que existem distintas maneiras de falar uma mesma língua, pois os falantes se comunicam de diferentes formas, de acordo com a época, o país ou a região geográfica, o ambiente em que se encontra, a idade e até seu *status* sociocultural. Portanto, como fenômeno em constante mudança e atualização, a língua está em ininterrupta variação que, segundo ABAD (2008), se dá em quatro níveis:

diafásica, diastrática, diacrônica e diatópica. Sendo a última o objeto de estudo deste trabalho.

- a) Variação diafásica diz respeito às variedades que a língua apresenta em função do contexto comunicativo, da intenção do emissor ou da natureza do receptor, onde a ocasião determinará como falaremos ao nosso interlocutor. Os diferentes estilos ou registros costumam ser divididos em dois extremos: a variedade formal e a variedade informal;
- b) Variação diastrática se refere às diferenças que existem entre falantes de uma determinada comunidade linguística, dado seu nível social, cultural, econômico e profissional. Dessa forma, diferentes grupos, em razão de sua convivência, apresentarão vocabulários específicos. Exemplo disso são as gírias, o vocabulário dos surfistas, dos cantores de rap, etc. É incluído, também, nesse tipo de variação, as terminologias, isto é, o linguajar especializado de determinada área profissional, como a medicina e a advocacia. Assim como na variação diafásica, a variação diastrática é segmentada em dois: variante culta e variante vulgar;
- c) Variação diacrônica, como o próprio nome sugere, corresponde às mudanças relativas ao tempo, em que falantes de um mesmo lugar e de mesmo nível social, cultural e econômico apresentarão falas diferentes de acordo com a época em que se encontram;
- d) Variação diatópica é relativa às diferenças geográficas entre os falantes de uma mesma língua e reflete diretamente no léxico, em que, diferentes países e regiões apresentarão diferentes variedades lexicais. Um exemplo desse fenômeno é a palavra 'ônibus' que, em espanhol, possui diversas variantes, ou seja, "[...] diversas maneiras de dizer a mesma coisa em mesmo contexto, e com mesmo valor de verdade" (TARALLO, 1986, p. 8), de acordo com o lugar onde é utilizada, tais como *ómnibus*, *autobús*, *bus* e *guagua*.

Após essa breve síntese dos tipos de variação linguística, abordaremos, de maneira mais aprofundada, o objeto de estudo deste trabalho, a variação diatópica.

O grande número de falantes da língua espanhola distribuídos ao longo do continente americano, além da Espanha e da África, concede a essa língua o posto de

terceiro lugar entre as mais faladas do mundo. Seus séculos de colonização e de mesclas entre o idioma de origem e o idioma do colonizador espanhol resultaram em modificações sistemáticas de acordo com o país ou a região em que a língua é falada; modificações essas que seguem ocorrendo ao longo do tempo.

Partindo dessa premissa, podemos compreender o espanhol como um idioma composto por uma série de variações que passam por diferentes níveis de linguagem, dentre eles, o léxico. A variação apresenta-se, então, como um componente que caracteriza e constitui a língua espanhola, não podendo ser dela dissociada.

Essa variação se dá, então, de maneira diferente se comparada a outras línguas, pois há a percepção da variação por parte dos seus falantes – isto é, a comunidade hispanofalante tem consciência de que sua língua possui variações dentro de uma relativa homogeneidade. Eles sabem que sua língua é falada em outras tantas regiões, dentro e fora de seu país, com características distintas, mas que, ainda assim, não deixa de ser considerada espanhol; e, apesar de usarem formas características de sua região, entendem que, em outros lugares, se utilizam outras.

No entanto, no que concerne ao estudo do E/LE, é possível perceber uma grande tendência em tratá-lo como um idioma totalmente homogêneo, apesar suas variantes. Isso ocorre por parte dos alunos, que esperam um idioma totalmente homogêneo; por parte do mercado editorial, que cria materiais didáticos da língua sem abordar de forma ampla e sistemática suas variantes – em geral, o fazem como curiosidade, em um quadro ou lista separados e sem contextualização, como o restante do léxico –; e por parte dos professores, que se dedicam a estudar e ensinar uma variante da língua, dando menor importância às outras.

Na maioria dos casos, o aprendiz de língua espanhola começa a estudar a língua sem conhecer sua heterogeneidade e as distintas variantes que a integram. Por isso, é fundamental que as variantes linguísticas lhe sejam apresentadas desde os primeiros níveis de aprendizagem, para que, a partir da perspectiva do todo da língua, construa o seu próprio conhecimento sobre a língua, bem como escolha qual variante seguirá. Quando os materiais didáticos e o professor deixam de apresentar esse aspecto importante da língua, omitem de seu alunado uma de suas principais características, concedendo a ele um acesso limitado à língua.

2.6 AS VARIANTES DO ESPANHOL

Apesar de existirem outras tantas diferenciações, a oposição entre o espanhol peninsular e o espanhol americano nas aulas de língua espanhola é a mais comum, tornando-se, inclusive, um costume entre professores e alunos. Contudo, essa comparação, em geral, não corresponde ao que acontece verdadeiramente. Alvar (1996, p. 5) defende que essa divisão ignora a noção de que a língua é o reflexo da cultura, dos sentimentos, dos costumes e das convicções do homem. Sendo assim, ao segmentar a língua em dois grandes blocos, ignora-se tanto a diversidade da América quanto às diferenças linguístico-culturais presentes na Espanha.

Moreno Fernández (1998, p. 36) vai de encontro a essa divisão simplista entre o espanhol peninsular e o espanhol americano, defendendo que “[...] en ambos continentes se nos muestran una riqueza y una variedad internas evidentes, aunque no alcancen, ni mucho menos, el nivel de divergencia de otras lenguas.”⁹. Portanto, a divisão entre o espanhol de Espanha e o espanhol da América parece ser muito mais uma crença por parte da comunidade hispanofalante, reforçada pela comunidade docente, do que um fato verídico. Espanha e América não são uniformes linguisticamente. Ao contrário, possuem suas riquezas e variedades internas, facilmente explicadas pelas distâncias, pela geografia e pela história. Dessa maneira, concordamos com Cruz (2011) quando diz que: “El problema se encuentra en enseñar la oposición entre un español peninsular idealizado frente a un español americano igualmente idealizado, puesto que encontramos variantes dentro de los propios territorios (España y América)”¹⁰.

Consciente de que o mundo hispanofalante não é totalmente homogêneo, Moreno Fernández (1998) tenciona estabelecer as principais áreas geoletais da língua espanhola e suas variedades. Para isso, divide América e Espanha em 5 e 3 áreas respectivamente, representadas pelos usos linguísticos de falantes urbanos e cultos das cidades e dos territórios mais influentes, em relação aos aspectos relacionados à fonética e à fonologia, à gramática e ao léxico. Tais usos são os predominantes em

⁹ “[...] en ambos os continentes nos é mostrada uma riqueza e uma variedade internas evidentes, ainda que não alcancem, nem de perto, o nível de divergência de outras línguas”.

¹⁰ “O problema reside em ensinar a oposição entre um espanhol peninsular idealizado frente a um espanhol americano igualmente idealizado, posto que encontramos variantes dentro dos próprios territórios (Espanha e América).”

cada área, apesar de possuírem diferentes frequências, não sendo únicos nem exclusivos. Assim, segundo o autor, a Hispano-américa está dividida em:

- a) A.1: Área Caribenha: representada pelos usos de San Juan de Puerto Rico, Havana ou Santo Domingo;
- b) A.2: Área Mexicana e Centroamericana: representada pelos usos da Cidade do México;
- c) A.3: Área Andina: representada pelos usos de Bogotá, La Paz ou Lima;
- d) A.4: Área Rio-platense ou do *Chaco*: representada pelos usos de Buenos Aires, Montevideu ou Assunção;
- e) A.5: Área Chilena: representada pelos usos de Santiago.

Enquanto a Europa está dividida em:

- a) E.1: Área Castelhana: representada pelos usos de Madri o Burgos;
- b) E.2: Área Andaluza: representada pelos usos de Sevilha, Málaga ou Granada;
- c) E.3: Área Canária: representada pelos usos de Las Palmas ou Santa Cruz de Tenerife.

O autor admite que, uma vez que se trata de uma só língua, as oito áreas têm numerosos elementos em comum, sobretudo nos usos mais cultos, mas, nelas, se localizam características diferenciadoras, que são uma realidade linguística e que foram incorporadas nas crenças dos falantes.

Entendemos que a língua é o reflexo da cultura, dos costumes, da geografia e da história de um país. Desse modo, como língua oficial em 21 países, o espanhol oferece uma variedade e uma distribuição geográfica digna de ser ponderada no ensino dessa língua. Considerando que nossos alunos estudam a língua espanhola em seu todo e não apenas uma de suas variantes e por julgarmos que a variação é uma característica imprescindível na aprendizagem de língua espanhola, sustentamos a importância de que o ensino-aprendizagem de E/LE ofereça as condições necessárias para que os alunos tenham acesso às diferentes variantes da língua. Nesse sentido, buscamos propor atividades que mobilizem as diversas variantes diatópicas, isto é, as diversidades regionais ou geográficas, da língua espanhola. Um exemplo disso é a palavra 'ônibus' que, em espanhol, possui diversas variantes, de acordo com o lugar

onde é falada. Na Argentina, a variante mais comum é ‘colectivo’; na Espanha, ‘autobus’; em Honduras, as duas são utilizadas; em Porto Rico, na República Dominicana e em Cuba, utiliza-se ‘guagua’, dentre as outras variantes existentes na Língua Espanhola.

Após a síntese dos conceitos que serviram como base para a elaboração das atividades, apresentaremos, na próxima seção, nosso posicionamento quanto ao ensino do léxico, considerados como orientações para a elaboração das atividades propostas, e as atividades propriamente ditas.

3 ATIVIDADES

Décadas de negligência no ensino de aspectos relacionados ao léxico em grande parte dos métodos e abordagens de ensino, que se atêm, principalmente, a questões relacionadas à fonologia e à sintaxe, refletem diretamente na proposta pedagógica utilizada em nossas salas de aula. Diariamente, vemos o léxico perder sua inserção no ensino de línguas para desempenhar um papel coadjuvante, sendo apresentado aos alunos por meio de longas listas de palavras descontextualizadas que, além de ineficazes, não despertam a curiosidade e o envolvimento dos alunos, resultando em um ensino falho e infrutífero.

Pensando nisso e objetivando o ensino contextualizado e eficaz do léxico, que desperte o interesse dos discentes, propomos, neste trabalho, atividades que abordam o ensino do léxico em E/LE. Nosso foco está dirigido às variedades diatópicas do espanhol, uma vez que essas, nas poucas vezes em que são apresentadas em sala de aula, o são como curiosidade, sem que haja esclarecimentos sobre sua funcionalidade e seu uso. Nossas atividades foram pensadas para alunos dos anos finais do Ensino Público Fundamental, 8^{os} e 9^{os} anos, com faixa etária entre 13 e 15 anos. Espera-se que eles já tenham um conhecimento básico da língua espanhola e de seu léxico.

Para orientar a elaboração das atividades propostas, sintetizamos os aspectos teóricos e práticos já apresentados no que tange ao tratamento do ensino do léxico em língua estrangeira, com foco nas variedades diatópicas da língua espanhola.

- 1) Entendemos o léxico como a totalidade das palavras de uma língua, configurando-se como o patrimônio cultural e social de um povo.
- 2) Compreendemos que o vocabulário é um recorte do léxico, sendo o conjunto de palavras que um falante acessa em determinado contexto comunicativo.
- 3) O léxico mental, por sua vez, é o conhecimento individual e interiorizado que o falante tem sobre o léxico da língua, o que o permite codificar uma mensagem quando fala ou escreve ou decodificá-la quando escuta ou lê.
- 4) Entendida como a capacidade de relacionar forma e significado, a CL faz parte da CC que, conforme proposto por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurreu (1995), é subdividida em 5 competências: a competência discursiva

(seleção, sequenciação e organização das palavras, estruturas, frases e dos enunciados em frases), a competência linguística (conhecimentos ortográficos, semânticos, sintáticos e fonológicos), a competência acional (função das palavras, colocações e expressões em diferentes situações comunicativas), a competência sociocultural (uso apropriado da língua ao contexto sociocultural de comunicação) e a competência estratégica (uso de estratégias de comunicação para compensar lacunas na atuação ou para comprovar a compreensão do interlocutor).

- 5) Aderimos aos aspectos pensados por Scaramucci (1995, p.77) como parâmetro das competências e habilidades que esperamos que nossos alunos adquiram, pois acreditamos que o ensino do léxico deve permitir o desenvolvimento das habilidades relacionadas à/ao:
 - a) Conhecimento de suas derivações e flexões, suas propriedades gramaticais e estruturais;
 - b) Identificação de seu valor semântico e seus significados denotativo e conotativo;
 - c) Conhecimento da rede de associações com outras palavras da língua e de suas relações paradigmáticas;
 - d) Identificação da frequência e da colocabilidade das palavras, a probabilidade de encontrá-las em determinado contexto e suas possibilidades combinatórias, bem como as limitações de seu uso.
- 6) Defendemos a importância de um vocabulário amplo e de expansão contínua, por meio de atividades variadas que possibilitem o desenvolvimento de todos os aspectos e habilidades relacionados à competência lexical.
- 7) Sustentamos uma aprendizagem qualitativa do léxico, que vai além de aprender novas palavras, a fim de ampliar o conhecimento que temos sobre elas nos variados aspectos que a compõem.
- 8) Entendemos que o ensino do léxico deve acontecer de forma explícita, sistemática e continuada, por meio de atividades específicas, a partir da

aprendizagem intencional, e por meio da aprendizagem incidental, a partir das interações realizadas no contexto escolar.

- 9) Sustentamos a importância de possibilitar que os alunos tenham acesso às diferentes variantes diatópicas da língua, representantes da cultura, dos costumes, da história e da geografia de cada povo.

Consideramos tais aspectos como orientações que guiarão nossas propostas. Nossas atividades foram baseadas em temas trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental, 8ºs e 9ºs anos, com o objetivo de que sejam abordadas também as variedades relativas ao léxico utilizado em aula. Propomos, então, 5 atividades que tratam, primeiramente, as variedades relacionadas aos meios de transporte, às frutas, às roupas e aos móveis e eletrodomésticos; por fim, apresentamos uma atividade em que os alunos têm a possibilidade de escolher um campo lexical de seu interesse e conhecer suas variedades.

As atividades estão estruturadas da seguinte maneira:

- Título
- Nível recomendado
- Conhecimentos prévios esperados
- Objetivos
- Conteúdos gramaticais
- Conteúdos lexicais
- Tipo de atividade
- Tempo de realização
- Desenvolvimento da proposta
- Referências dos textos utilizados

Portanto, elas se dividem em duas partes: a primeira, orientada ao professor, no que diz respeito ao nível recomendado, conhecimentos prévios esperados, objetivos, conteúdos gramaticais e lexicais, tipo, tempo e desenvolvimento da atividade e referências; a segunda traz a atividade em si, com os materiais a serem utilizados.

Além das unidades lexicais abordadas em cada atividade, é possível trabalhar outras palavras relacionadas ao tema ou a outros assuntos que sejam pertinentes para cada grupo. Pode-se, ainda, estabelecer outras relações, trabalhar com mapas, onde os alunos terão a oportunidade de visualizar cada país trabalhado na atividade, ou

realizar uma atividade interdisciplinar em conjunto com o(a) professor(a) de geografia. Contudo, o foco das atividades propostas é a variação.

Todos os textos utilizados nas atividades são autênticos e demonstram o uso de variantes representativas de cada país. No entanto, essas variantes não são as únicas, uma vez que, de acordo com a região, podem ser encontradas também outras variantes.

Por fim, atividades pressupõem o conhecimento básico do léxico abordado nas atividades. Nosso objetivo é que nossos alunos possam mobilizar e conhecer outras variedades além daquelas apresentadas em aula.

Atividade 1: Los medios de transporte

Nível recomendado: 8º ano do Ensino Fundamental

Conhecimentos prévios: Conhecimento básico do léxico dos meios de transporte

Objetivos:

- Ler pequenos textos autênticos em espanhol;
- Conhecer as variedades dos meios de transporte em diferentes países e regiões hispanofalantes;
- Relacionar cada variedade ao lugar onde é utilizada.

Conteúdo gramatical:

- Substantivos

Conteúdo lexical:

- Palavras relacionadas aos meios de transporte.

Tipo de atividade:

- Leitura e interpretação;
- Mobilização das variedades abordadas por meio de palavras cruzadas.

Tempo de realização: 2h/aula (90 minutos)

Desenvolvimento da proposta:

Os alunos receberão pequenos textos que apresentam os meios de locomoção em diferentes cidades e países hispanofalantes. Neles, é possível perceber que são utilizadas diferentes palavras para mesmos referentes: 'ônibus' e 'carro'. Sugere-se que os alunos sejam divididos em trios para que, assim, cada participante fique responsável pela leitura de dois textos. Após a leitura em trios, faz-se necessária uma leitura com o grande grupo para que possam ser esclarecidas, com a ajuda do(a) professor(a) e dos demais colegas, as dúvidas existentes.

Deseja-se que os discentes imaginem que estão fazendo uma viagem a cada um desses lugares e precisam locomover-se para conhecer distintos pontos turísticos. Cabe a eles, então, perceber qual variedade é utilizada em cada lugar e completar, a seguir, as palavras cruzadas.

¿Cómo puedo moverme?

Imagínate que has ido de viaje a distintos lugares que hablan español. Sin embargo, has percibido que cada lugar utiliza nombres distintos para los medios de transporte. Fíjate en las variedades utilizadas.

Madrid- España

Madrid es una ciudad de grandes dimensiones, pero tiene la ventaja de que la mayoría de los monumentos, museos y puntos de interés se concentran en el centro, lo que facilita la posibilidad de conocerlos caminando. Si recorriéramos esta zona turística a pie, sin pararnos y a buen paso, tardaríamos aproximadamente dos horas en realizar el trayecto. Sin embargo, mediante la amplia red de transporte público podrá trasladarse de manera cómoda y eficiente hasta cualquier punto de la capital.

A través del metro, el casco histórico se comunica de forma rápida con el aeropuerto y las principales estaciones de tren y autobús de Madrid. Los autobuses también son una buena opción. De lunes a viernes funcionan aproximadamente desde las 6.00 hasta las 23.30 horas y, en las principales calles de la ciudad, circulan por un carril especial. Si prefieres un servicio más privativo, puedes, también, tomar un taxi o alquilar un coche, la primera opción de los españoles para desplazarse a la ciudad.

Fuente: <https://www.spain.info/pt_BR/que-quieres/ciudades-pueblos/grandes-ciudades/madrid/como_moverse_madrid.html>. Accedido en 05.Nov.2018.

Buenos Aires - Argentina

Buenos Aires es una ciudad muy extensa y, aunque estéis alojados en pleno centro, más tarde o más temprano tendréis que utilizar el transporte público. Dado que la red de metro es muy limitada, los colectivos y los taxis ganan protagonismo.

El colectivo es una variante rápida y económica para trasladarse por la ciudad de Buenos Aires. Es el medio de transporte más utilizado por sus habitantes, ya que en todos los barrios siempre hay cerca una parada de colectivo. Existen más de 180 líneas que recorren los distintos puntos de la ciudad y la conectan con las localidades vecinas del Gran Buenos Aires. El servicio funciona con regularidad durante todo el día, aunque después de la hora 23 se reduce la frecuencia. Según la línea que se quiera tomar (y la hora del día), las frecuencias pueden variar entre los 2 minutos y los 40 minutos.

Si deseas una opción privada, hay distintas tiendas de alquiler de autos a disposición.

Fuente: <<https://www.disfrutabuenosaires.com/transporte#>>. Accedido en 05.Nov.2018.

Santo Domingo - República Dominicana

Uno de los medios de transporte más característicos de República Dominicana es el motoconcho. Se trata de un servicio de mototaxi en todos los rincones de la República Dominicana, casi las 24 horas del día que, además, es muy barato; el precio por viaje es de alrededor de 50 céntimos de euro, pero la tasa se duplica durante la noche.

El transporte local de República Dominicana conecta las diferentes ciudades y pueblos. Para rutas de media y larga distancia distancia, viajar en autobús, también conocido como “guagua” por los dominicanos, puede ser una muy buena opción para moverte por República Dominicana.

Fuentes:

<<https://www.visitarepublicadominicana.org/medios-de-transporte-en-republica-dominicana>>. Accedido en 05.Nov.2018.

<<http://www.republicadominicanalive.org/transporte-en-la-republica-dominicana.html>>. Accedido en 05.Nov.2018.

Montevideo - Uruguay

Como uno de los países con menor extensión territorial en América Latina, Uruguay tiene la cómoda ventaja de ofrecer distancias cortas entre los principales destinos y ciudades. De esta forma, los principales medios de transporte internos son terrestres, en viajes que no superan las cuatro o cinco horas de duración.

Ante la inexistencia de trenes subterráneos y el escaso uso de las líneas de trenes, el principal medio de transporte en Uruguay es el ómnibus, tanto a nivel capitalino como interdepartamental, o el auto, si prefieres una opción privada.

En la zona metropolitana, que abarca Montevideo y algunas ciudades cercanas de Canelones y San José, los distintos barrios están conectados por líneas de ómnibus con alta frecuencia, que cuentan con numerosas paradas en los puntos estratégicos de la ciudad. Las empresas de transporte se distribuyen los diferentes trayectos para conectar los distintos puntos de la región metropolitana. Las paradas montevidéanas están debidamente señalizadas, e incluyen en su cartelería las líneas de bus que por allí pasan y sus respectivos recorridos.

Fuente: <<http://www.viajeauruguay.com/llegar-moverse/el-transporte-publico-en-uruguay.php>>. Accedido en 05.Nov.2018.

La Habana - Cuba

Los servicios de autobuses, trenes y Taxi funcionan bastante bien y cuentan con precios razonables, pero sus horarios son variables y orientativos, lo cual puede suponer un problema si no lo sabemos de antemano.

Alquilar una máquina en Cuba también puede resultar una buena idea si quieres descubrir el país sin estar pendiente de los horarios, pero antes de alquilarla conviene tener en cuenta una serie de consejos.

Los Cocotaxis y los Coches de caballos presentan una forma original a la vez que cómoda para realizar un viaje corto por la ciudad; y alquilar una bicicleta también puede resultar una opción muy divertida para descubrir el país por tu propia cuenta.

Fuente: <<https://www.visitarcuba.org/medios-de-transporte>>. Accedido en 05.Nov.2018.

Caracas - Venezuela

Venezuela posee muchos medios de transportes desde los más básicos como es la bicicleta hasta los medios de transportes más sofisticados. En las grandes ciudades, como es el caso de Caracas, el principal medio de transporte es el subterráneo, allí millones de personas viajan día a día por toda la ciudad, la mayoría utiliza dicho medio debido a su bajo costo y también porque es uno de los medios de transportes más eficientes que hay en el país. Otro medio de transportes similar es el bus, o también llamado ómnibus colectivo, el boleto del mismo suele ser también muy económico, pero transporta menos cantidad de personas y a distancias menores que el subterráneo.

Otros medios de transportes que se suelen utilizarse en Venezuela son los medios de transportes personales, como es el caso del carro y de la bicicleta. Recientemente el uso de la motocicleta como medio de transporte está aumentado debido a su bajo costo y a la facilidad de su uso.

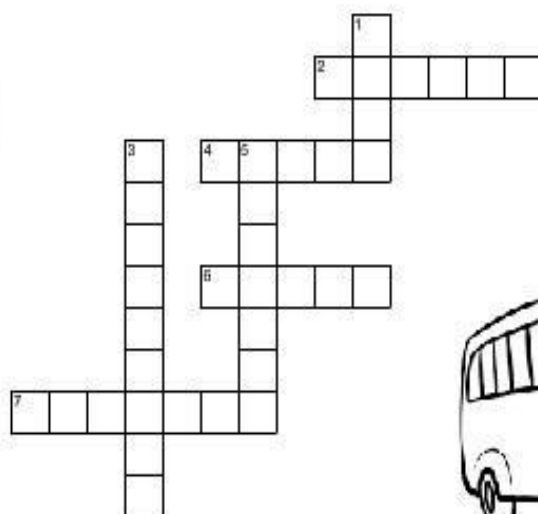
Fuente: <<https://www.absolutviajes.com/medios-de-transporte-de-venezuela/>>. Accedido en 05.Nov.2018.

Figura 1 - Palabras cruzadas dos meios de transporte

¿Conoces los nombres de los medios de transporte en los distintos países que hablan Español?

Medios de transporte

Cómo se hablan los nombres de los medios de transporte



Horizontal

2. Medio de transporte público para rutas de media y larga distancia en República Dominicana.
4. Medio de transporte privado que suele utilizarse en Venezuela.
6. Medio de transporte privado, es la primera opción de los españoles para desplazarse.
7. Medio de transporte público que conecta los distintos barrios de Montevideo y de ciudades cercanas.

Vertical

1. Medio de transporte privado que puede ser alquilado en Argentina y Uruguay.
3. Medio de transporte público, rápido y económico para trasladarse en Argentina.
5. Medio de transporte público que circula por un carril especial en España.

Fonte: Elaborado pela autora

Atividade 02: Las frutas

Nível recomendado: 8º ano do Ensino Fundamental

Conhecimentos prévios:

- Unidades lexicais relacionadas às frutas

Objetivos:

- Mobilizar as variedades relativas às frutas em diferentes países e regiões hispanofalantes;
- Relacionar cada variedade ao lugar onde é utilizada;
- Construir um pequeno dicionário, especificando a variedade e o lugar onde é utilizada.

Conteúdo gramatical:

- Substantivos

Conteúdo lexical:

- Frutas

Tipo de atividade:

- Caça-palavras
- Mobilização das variedades abordadas por meio da construção de um dicionário de variedades.

Tempo de realização: 2h/aula (90 minutos)

Desenvolvimento da proposta:

Partimos do princípio de que nossos alunos já entraram em contato com o léxico relacionado às frutas. Assim, eles receberão um caça-palavras em que, com base no número de letras, nas letras e nas imagens, deverão buscar os nomes das frutas nos diferentes países falantes do espanhol. Depois disso, deverão, a partir dos nomes dos países disponíveis, tentar relacionar cada variedade a alguns dos lugares onde é utilizada, podendo consultar o dicionário e outros meios de pesquisa.

Por fim, em grupos de até 5 pessoas, os alunos poderão construir seu próprio dicionário de variedades relacionadas às frutas. Nele, além dos nomes, deverá constar um desenho ou imagem da fruta, juntamente com os países em que é utilizada, podendo, também, adicionar mais países além daqueles presentes na atividade.

Figura 2 - Caça-palavras das frutas

Las frutas

Encuentra los nombres de las frutas en español y relacionalos a los países donde son utilizados:



B _ _ _ _ A

G _ _ N _ O

P _ _ T _ N _



C H _ N _

M _ N _ _ R _ N _

T _ _ G _ R _ N _

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

P _ Ñ _
A _ N _ N _

F _ E _ A

F _ _ T _ L _ _



D _ R _ Z _ O

M _ L _ C _ _ Ó _

1. Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay
2. Argentina y Uruguay
3. Argentina, Costa Rica, España, Honduras
4. Argentina, Colombia, México, Paraguay
5. Argentina, Paraguay, Uruguay
6. El Salvador, Puerto Rico, República Dominicana


7. Colombia, España, México, Venezuela
8. Bolivia, Chile, España, Guatemala
9. Uruguay
10. Puerto Rico
11. Cuba, España, Rep. Dominicana
12. Canarias, Perú

Fonte: Elaborado pela autora


Figura 3 - Caça-palavras das frutas com respostas

Las frutas

Encuentra los nombres de las frutas en español y relacionalos a los países donde son utilizados:




B _ _ _ _ A
G _ _ N _ O
P _ _ T _ N _




CH _ N _
M _ N _ _ R _ N _
T _ _ G _ R _ N _


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



P _ Ñ _
A _ N _ N _



F _ E _ A
F _ _ T _ L _ _



D _ R _ Z _ O
M _ L _ C _ _ Ó _

<ol style="list-style-type: none"> 1. Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay 2. Argentina y Uruguay 3. Argentina, Costa Rica, España, Honduras 4. Argentina, Colombia, México, Paraguay 5. Argentina, Paraguay, Uruguay 6. El Salvador, Puerto Rico, República Dominicana 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Colombia, España, México, Venezuela 8. Bolivia, Chile, España, Guatemala 9. Uruguay 10. Puerto Rico 11. Cuba, España, Rep. Dominicana 12. Canarias, Perú
---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Claves:

- Banana: Argentina, Paraguay y Uruguay
- Guineo: El Salvador, Puerto Rico y República Dominicana
- Plátano: Canarias y Perú

- China: Puerto Rico
- Mandarina: Argentina, Costa Rica, España y Honduras
- Tangerina: Uruguay

- Piña: Bolivia, Chile, España y Guatemala
- Ananá: Argentina y Uruguay

- Fresa: Colombia, Costa Rica, Cuba, España, México y Venezuela
- Frutilla: Argentina, Bolivia, Chile y Uruguay

- Durazno: Argentina, Bolivia, Colombia, México y Uruguay
- Melocotón: Cuba, España y República Dominicana

Atividade 03: La ropa

Nível recomendado: 9º ano do Ensino Fundamental

Conhecimentos prévios:

- Unidades lexicais relacionadas às roupas
- Cores
- Direções: esquerda e direita
- Partes do corpo

Objetivos:

- Conhecer as variedades relativas às roupas em diferentes países e regiões hispanofalantes através de pequenos textos;
- Relacionar cada variedade ao lugar onde é utilizada de maneira interativa, através do jogo 'twister', em que, além das variedades, serão utilizadas palavras relativas ao corpo, como 'mano' y 'pie', e, também, às direções, 'izquierda' e 'derecha';

Conteúdo gramatical:

- Substantivos

Conteúdo lexical:

- Cores
- Direita e esquerda
- Partes do corpo
- Roupas

Tipo de atividade:

- Jogo
- Compreensão de leitura
- Compreensão auditiva
- Expressão oral
- Interação oral

Tempo de realização: 2h/aula (90 minutos)

Desenvolvimento da proposta:

Os alunos receberão pequenos textos onde são encontradas diferentes variedades relativas ao léxico das roupas, com informações e pequenas definições. Após uma primeira leitura silenciosa, faremos uma leitura em conjunto. Logo, os discentes serão instigados a, por meio da utilização do dicionário e de outros meios de pesquisa, relacionar cada variedade ao seu referente e, também, ao lugar em que é falada.

Por fim, com o objetivo de mobilizá-las, os alunos jogarão, em grupos de até 4 pessoas, um twister adaptado, em que, além das cores, teremos as imagens de cada peça de roupa trabalhada nesta aula. Para o bom desenvolvimento do jogo, um aluno será o responsável por administrá-lo. Essa será a pessoa que girará a seta que define qual o membro do corpo, braço ou perna, deverá ser utilizado, assim como o lado, direito ou esquerdo. Depois disso, sorteará uma das variedades trabalhadas em aula, cabendo ao aluno que está jogando direcionar o membro à imagem da peça de roupa e mencionar um dos países onde ela é utilizada.

El chándal

Un chándal es una prenda de vestir que consiste en piezas: unos pantalones y una chaqueta. Los chándales están fabricados en algodón, fibra sintética, por lo general, poliéster, o una mezcla de ambas. La chaqueta se cierra con una cremallera frontal, lleva elásticos en los puños y dos bolsillos. También puede incorporar capucha. Los pantalones se sujetan con elástico o cordón y pueden llevar bolsillos como la chaqueta.

Aunque el chándal fue utilizado originalmente para actividades deportivas, por eso también llamado equipo, enseguida pasó a ser una prenda de uso casi universal. Hoy en día es una prenda informal utilizada por adultos y jóvenes en periodos de ocio. Existen modelos de chándal para niños y bebés.

El chándal fue muy popular entre los aficionados al *hip hop* y al *breakdance* durante los años 1980. En este periodo, los chándales eran fabricados de una mezcla de triacetato y de poliéster, lo que les daba un aspecto muy brillante y facilitaba los movimientos de baile, particularmente los giros con el cuerpo sobre el suelo.

El triunfo de la estética deportiva

Su origen se remonta al mundo del atletismo en la década de los 60 y es su nombre en inglés, 'tracksuit', el que explica todo. Era el traje para ser utilizado en la pista que pronto pasó a ser uniforme deportivo en muchas otras disciplinas. Pero su salto a la calle muchos se lo atribuyen a Run-DMC, la banda neoyorquina que tanto hizo por la cultura hip hop en los años 80 y que logró convertir en tendencia prendas

hasta entonces exclusivamente atléticas. Un efecto que se repite treinta años después gracias a las propuestas que firmas como Gucci o Versace han hecho y algunos de los hombres más estilosos del momento ya se han atrevido a vestir.

Fuentes:

<https://www.abc.es/summum/estilo/moda/abci-querer-ponerte-chandal-esta-primavera-201803221223_noticia.html>. Accedido en 12.Nov.2018.

<<https://www.mobiliariocomercialmaniquies.com/blog/historia-del-chandal/>>. Accedido en 12.Nov.2018

La chancleta

Las chancletas, o ojotas para los países rioplatenses, son probablemente el calzado más simple conocido que deja los pies casi totalmente al descubierto; por ello, resultan ser las preferidas en la playa, durante la época de verano. Muchas personas prefieren usar chancletas en la casa, debido a la comodidad que suelen dar a los pies.

A fines de los años noventa hubo un fuerte resurgimiento de las chancletas como calzado de moda, especialmente entre las adolescentes. Actualmente, siendo elaboradas por distintas marcas y con diversos materiales (desde plástico hasta cuero de alta calidad), forman parte de la indumentaria usual de adolescentes y jóvenes de estrato social medio y alto, quienes han extendido su uso en universidades, escuelas, oficinas e incluso certámenes y actos públicos.

El ingreso de las chancletas en el mundo de la moda ha generado algunos debates sobre hasta qué punto estas sandalias resultan apropiadas a la vestimenta formal o semiformal. Desde cierto punto de vista, reflejan una tendencia de rebeldía consistente en "romper" con esquemas o convencionalismos antes no cuestionados en el vestir; por su propia naturaleza, las chancletas suelen llamar mucho la atención cuando combinan con ropa de vestir, lo que concuerda con una tendencia en la moda de revelar elementos que no encajen en el conjunto final.

Fuente: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Chancleta>>. Accedido en 12.Nov.2018.

La Chaqueta

Una chaqueta es una prenda de vestir que se utiliza en la parte superior para complementar el atuendo y, además, protegernos del frío. Este tipo de ropa posee mangas y puede estar elaborada con materiales como, por ejemplo, cuero.

Constituye una pieza maestra de la moda contemporánea nacida de la inspiración de Gabrielle Chanel, una mujer que revolucionó el mundo de la moda, se ha convertido en otro de los iconos de la historia de la moda mundial.

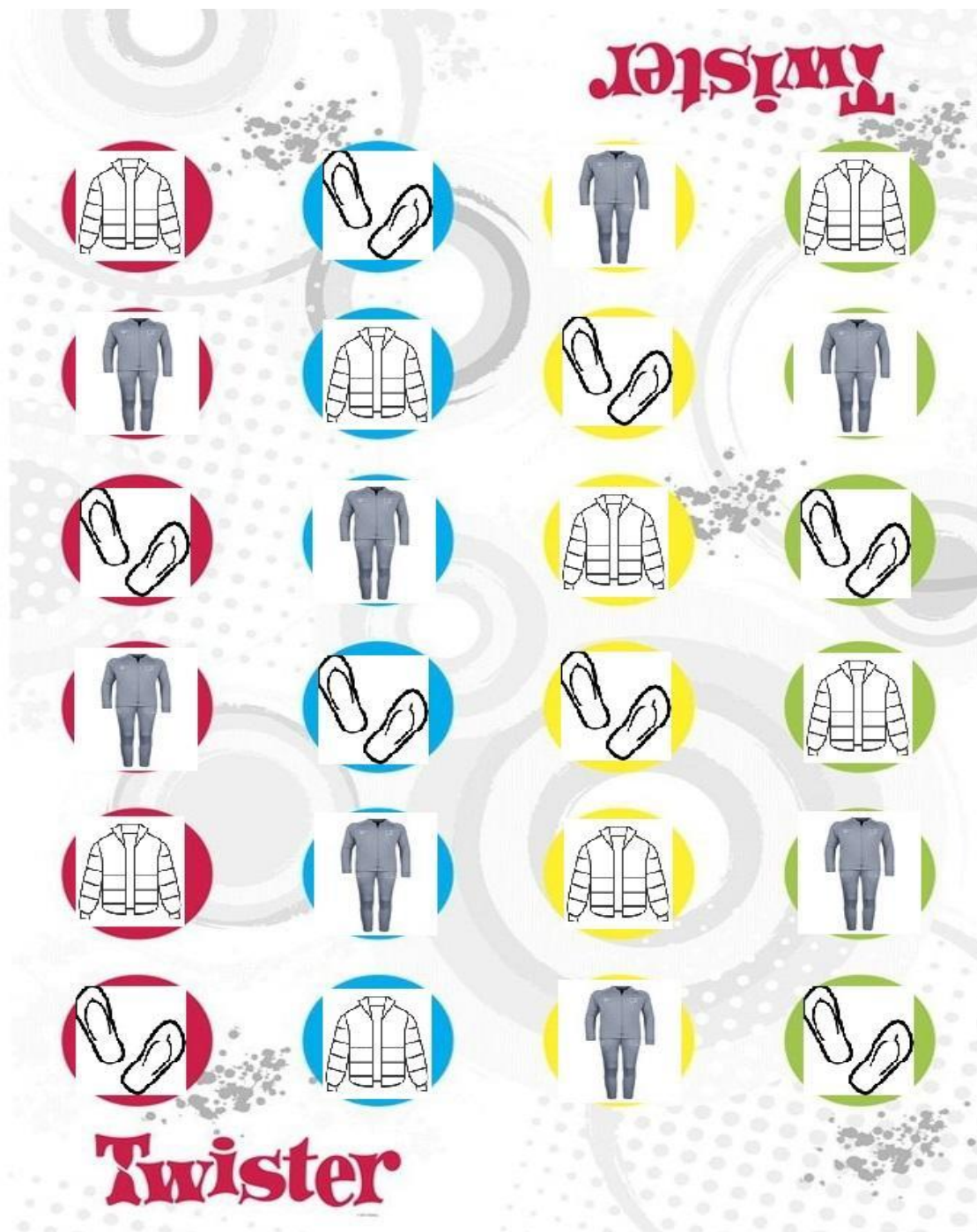
También llamada de abrigo o saco, es una de las prendas de vestir que más se han utilizado a lo largo de la historia. El diseño de este tipo de ropa comenzó siendo

más largo del que conocemos hoy en día, ya que cubría incluso la mitad de las piernas, sin embargo, actualmente es posible encontrar chaquetas que solo lleguen hasta la cintura.

Fuentes:

<<http://merchas-fashionate.blogspot.com/2013/03/chanel-inspired-jackets.html>>. Accedido en 12.Nov.2018.

<<https://facilpedia.com/que-es-una-chaqueta/>>. Accedido en 12.Nov.2018.

Figura 4 - Modelo de tapete *twister*

Fonte: adaptado pela autora a partir de:

<<https://www.google.com.br/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjBkNjFuvXeAhXKkJAKHelwBwwQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.magazineluiza.com.br%2Fjogo-twister-novo-98831-hasbro-%2Fp%2F6340832%2Fbr%2Fjogo%2F&psig=AOvVaw35FnSB98MMHcqj3hekm2Y&ust=1543438479250050>>.

Figura 5 - Modelo de 'dado'¹¹

¹¹ Adaptado de: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwis9_P-qffAhWFhJAKHf7VAsIQjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.aliexpress.com%2Fitem%2FArshiner-Kid-Educational-Toy-Twister-Family-Board-Game-Fun-Party-Game-Mat-Toys-Gags-Practical-Jokes%2F32651788743.html&psig=AOvVaw1HbrMIL_bHDxUbliyhOOe&ust=1545173698205811>. Accedido em 26.Nov.2018.

Atividade 04: Los muebles y electrónicos

Nível recomendado: 9º ano do Ensino Fundamental

Conhecimentos prévios:

- Unidades básicas relacionadas aos móveis, eletrodomésticos e eletroeletrônicos.

Objetivos:

- Conhecer as variedades relativas aos móveis, eletrodomésticos e eletroeletrônicos em diferentes países e regiões hispanofalantes através de pequenos textos;
- Relacionar cada variedade aos lugares onde é utilizada;
- Mobilizar as variantes através de jogos

Conteúdo gramatical:

- Substantivos

Conteúdo lexical:

- Móveis
- Eletrodomésticos
- Eletroeletrônicos

Tipo de atividade:

- Jogo
- Compreensão de leitura
- Compreensão auditiva
- Interação oral

Tempo de realização: 3h/aula (135 minutos)

Desenvolvimento da proposta:

Os alunos serão divididos em 10 pequenos grupos e cada um receberá uma notícia sobre um móvel, eletrodoméstico ou eletroeletrônico. Em cada notícia, são utilizadas diferentes variedades diatópicas para um mesmo referente. Cada grupo deverá ler sua notícia, buscar no dicionário as palavras que não conhecem e também países onde aquela variedade é utilizada. Por fim, cada grupo apresentará sua notícia para a turma que deverá relacionar a variedade ao seu referente.

Por fim, com a intenção de mobilizar as variedades trabalhadas, jogaremos um bingo. Para isso, cada aluno deverá construir sua própria cartela, escolhendo 6, das 10

variedades apresentadas (heladera, nevera, frigorífico; váter, inodoro, retrete; fogón, cocina; ordenador, computadora), para compô-la, adicionando, também, ao menos um país onde é empregada. O(A) professor(a) sorteará as variedades, e o aluno que completar sua cartela primeiro é o vencedor.

Texto 1

Samsung presentó su nueva heladera con tecnología Twin Cooling Plus

Ya está disponible en el país la heladera RT38K5982SL, diseñada para mantener la frescura de los alimentos por más tiempo, conservar su sabor intacto evitando que sus olores se mezclen y a la vez, contribuir al ahorro energético.

Samsung presentó una innovadora heladera que gracias a su tecnología Twin Cooling Plus, que permite mantener los alimentos frescos por más tiempo, conservando su frescura y sabor. Se trata del modelo RT38K5982SL, que cuenta con una capacidad de 298 litros para guardar alimentos y bebidas.

Este modelo también permite ahorrar hasta un 54% de energía gracias a los modos de conversión y al compresor Digital Inverter*, que reduce el ruido y el desgaste para una mayor durabilidad. Con esta heladera, los consumidores no sólo reducirán significativa el uso general de energía de su hogar, sino que también experimentarán un consumo consciente y equilibrado, adaptado a su estilo de vida.

Fuente: <<https://news.samsung.com/ar/samsung-presento-su-nueva-heladera-con-tecnologia-twin-cooling-plus>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 2

Samsung Family Hub (3.0) es la nevera más avanzada de Samsung a la fecha

Durante CES 2018, Samsung anunció que su nueva nevera Family Hub (3.0) será compatible con SmartThings, traerá nuevas funciones, tiene bocinas AKG y mejorará su inteligencia artificial para ofrecer una experiencia más personalizada.

La nueva versión de la nevera inteligente de Samsung todavía tiene una pantalla táctil que te permite ejecutar y controlar toda clase de apps, pero ahora también es compatible con SmartThings, la plataforma de hogar inteligentes de Samsung. Esto significa que la nevera te permitirá controlar las luces, el aire acondicionado, ver a tu bebe durmiendo y asegurarse que no haya goteras en ninguna parte de la casa.

Por otra parte, su función de seguimiento de alimentos promete ahora más inteligencia gracias a un sistema de recomendación de recetas con base en tus preferencias de comida, alergias y hasta los ingredientes que tienes en tu nevera. La nevera cuenta también con un nuevo app de ofertas que te ayudará a encontrar promociones que luego puedes grabar directamente en tu lista de compras o a tu tarjeta de miembro frecuente de diferentes tiendas.

En cuanto al asistente virtual de Samsung pronto podrá diferenciar entre diferentes voces para ofrecer resultados y experiencias personalizadas. Esto significa que con solo preguntar qué tienes pendiente para ese día, el asistente sabrá quién eres y te dirá lo que tienes planeado en tu agenda. Al igual que su predecesora, esta nueva nevera de Samsung aún podrá reproducir contenido de tu TV inteligente o música.

Fuente: <<https://www.cnet.com/es/noticias/samsung-family-hub-3-0-nevera/>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 3

Samsung presenta su gama de electrodomésticos inteligentes e innovadores que reflejan nuestra forma de vivir

El nuevo Family Hub es más que un frigorífico, es un hub familiar que entretiene, informa y conecta a toda la familia.

Gestión de alimentos: Permite ver el interior de la nevera desde cualquier lugar y el nuevo *planner* lleva la gestión de alimentos a un nuevo nivel de personalización: planifica comida en base a fechas de caducidad y de necesidades dietéticas. También ofrece recetas basadas en lo que hay en el frigorífico.

Comunicación familiar: Distingue la voz individual de cada miembro de la familia para que todos obtengan información personalizada. El tablón de anuncios digital acerca a las familias permitiendo compartir calendarios, fotos y lugares. Además ayuda a comenzar el día con información personalizada incluyendo los últimos titulares de noticias, el pronóstico del tiempo y la agenda personal.

Home Entertainment: Proporciona un nuevo nivel de conectividad inteligente a la estancia en la cual la gente pasa la mayor parte del tiempo: la cocina. Las innovadoras opciones de TV y de música transforman la cocina en un espacio para socializar con la familia y con los amigos.

Connected Living: SmartThings permite controlar todos los electrodomésticos inteligentes de casa, incluyendo la lavadora Samsung, el robot aspiradora y el horno, creando un centro de control en la cocina para un acceso más fácil.

Fuente: <<https://www.samsung.com/es/news/local/samsung-presenta-su-gama-de-electrodomesticos-inteligentes-e-innovadores-que-reflejan-nuestra-forma-de-vivir/>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 4

Bill Gates reinventa el váter

Bill Gates es uno de los personajes más míticos de la industria informática. El fundador de Microsoft y padre de la computación personal de los últimos décadas lleva ya un tiempo alejado de los flashes de la primera línea. El estadounidense se ha centrado en su faceta más filantrópica, con gestos como la donación de millones de

dólares y sobre todo con un compromiso fortísimo por erradicar enfermedades y problemas que afectan a millones de personas, sobre todo a las que viven en los países más subdesarrollados.

Pero el magnate se ha superado a sí mismo al presentar en una exposición en Pekín un nuevo formato de váter que viene a reinventar un aparato que usamos a diario y que no ha cambiado en siglos.

El empresario ha sido uno de los ponentes en un evento en China que está enfocado a mostrar los avances en la rama sanitaria de la tecnología y más concretamente en la que afecta a los baños, con un gran protagonista del váter.

Separando residuos líquidos y sólidos

El dispositivo presentado en este evento es una evolución de los que tenemos en nuestra casa y usamos a diario. Pero mucho más avanzado. El nuevo váter es capaz de separar los residuos líquidos de los sólidos además eliminar los componentes dañinos para los humanos como virus, bacterias o incluso larvas de gusanos.

Fuente: <<https://omicrono.elespanol.com/2018/11/bill-gates-reinvent-a-vater/>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 5

Bill Gates presentó el inodoro del futuro, que funcionará sin agua

Esta innovación fue exhibida en el Reinvented Toilet Expo, de Pekín, China.

Las innovadoras ideas de Bill Gates y su equipo no sólo siguen revolucionando el mundo de las computadoras y los software, pues ahora el multimillonario estadounidense presentó el inodoro del futuro, un diseño que funcionará sin agua.

Aunque parezca algo casi increíble de creer, el nuevo producto de Gates, que se exhibió en el Reinvented Toilet Expo, de Pekín, China, convierte los desechos humanos en fertilizante mediante un avanzado sistema, creado durante varios años, que se ayuda de químicos para realizar este complejo proceso.

El objetivo del empresario al presentar este moderno inodoro era promocionar el concepto entre los fabricantes para ser comercializado en los hogares, de igual manera como lo hizo con Windows. Pero el resultado de este producto no es obra de la casualidad, ya que se informó que la Fundación de Bill y Melinda Gates invirtió siete años y \$200 millones para lograr este prototipo, que además fue creado para ser muy higiénico.

Fuente:

<<https://www.elnuevodia.com/tecnologia/tecnologia/nota/billgatespresentoelinodorodelfuturoquefuncionarasinagua-2458030/>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 6

Bill Gates tiene un nuevo invento: un retrete revolucionario que funciona sin agua

La Fundación Bill y Melinda Gates lleva ya bastantes años financiando todo tipo de proyectos que intenten mejorar el planeta. Para conseguirlo, llevan desde 2012 apostando por el Nano Membrane Toilet, una especie de WC desarrollado por la Universidad de Cranfield que por una serie de mecanismos consigue evacuar las heces sin usar ningún líquido y, además, permitiendo un uso sencillo. Porque su objetivo es de lo más ambicioso: conseguir dar una solución viable para los más de 2.000 millones de personas que viven sin agua corriente en todo el mundo.

Para hacerlo posible, el inodoro cuenta con un mecanismo que, tras terminar de evacuar y cerrar la tapa, hace que la taza gire y lance los excrementos a un cubo. Un cepillo limpia los restos que quedan, y ya está, puedes seguir usándolo sin problemas. Además, para evitar que nada huela, los residuos líquidos son tratados con nanofibras mientras que lo sólido se recubre de una cera que tapa el olor. Para terminar, solo necesitas retirar los residuos una vez a la semana.

Fuente: <https://www.elconfidencial.com/multimedia/album/tecnologia/2018-11-10/retrete-inodoro-bill-gates-sin-agua_1642693#0>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 7

Del aula al fogón... una década después

Tres chefs leoneses formados en San Cayetano regresan a la cocina del centro a mostrar sus técnicas a los nuevos alumnos en unas jornadas gastronómicas de un proyecto aula-empresa

La gastronomía leonesa vive uno de sus grandes momentos y algunos de sus grandes cocineros regresarán a las aulas. Tres grandes chefs leoneses volverán a los fogones del Centro Integrado de FP Ciudad de León, en San Cayetano, donde se formaron en hostelería hace una década. David García Guerra, Javier del Blanco y Jesús Prieto regresan al lugar donde comenzaron su formación para enseñar algunas de sus técnicas a los alumnos de cocina, y todo ello dentro de un proyecto aula-empresa denominado 'En busca de una alimentación saludable'.

Fuente: <<https://www.lanuevacronica.com/del-aula-al-fogon-una-decada-despues>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 8

Cocina a gas o eléctrica: ¿cuál es mejor?

En 2014 en Ecuador el gobierno presentó un plan para cambiar millones de cocinas a gas por cocinas eléctricas de inducción.

Necesidades

La tecnología ha evolucionado lo suficiente como para ofrecer una variedad que se adapte a diferentes necesidades. "Lo clave es cómo va a utilizar la cocina la persona, sus hábitos y su presupuesto", dice Rolfini. "Por supuesto que a los cocineros les gusta más a gas, porque tienes más control sobre el calor. Pero si tienes un apartamento pequeño y tienes una pequeña cocina a la que no le das mucho uso, no necesitas una cocina a gas. Con una eléctrica es más que suficiente", añade.

"Las cocinas profesionales son todas a gas. Porque tienes control del calor y puedes hacer cambios bruscos de temperatura. Si vas a tener una cocina encendida durante horas, te conviene tener una cocina a gas". En efecto, además del costo relativo, la principal ventaja de las cocinas a gas sobre las eléctricas es el control de la llama.

Como contraparte, las cocinas eléctricas todavía son criticadas por tardarse más tiempo en producir el calor. Un problema que han venido atacando los modelos de inducción más modernos, pero que todavía no llegan a capturar la imaginación de los cocineros más dedicados.

Fuente: <<<https://www.bbc.com/mundo/noticias-36609625>>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 9

El ordenador más rápido del mundo

Según la revista del MIT Technology Review, los últimos avances tecnológicos han permitido desarrollar una nueva *supercomputadora* que pertenece a la NASA y se convierte en el ordenador más rápido del mundo.

Se llama Project Columbia y se trata de un conjunto de 20 computadoras que funcionan como una sola. Su función será la agilización del proceso de diseño de naves espaciales, de predicciones sobre el medioambiente y de otros procesos dentro del campo de investigación. Su fabricación ha costado 50 millones de dólares.

Según expertos de la NASA, el nuevo Project Columbia supone un nuevo avance que tendrá un gran impacto sobre investigaciones científicas en todo los Estados Unidos. De hecho ya se está utilizando la nueva supercomputadora para procesar datos recogidos de satélites sobre el clima global, con el fin de mejorar los

pronósticos de huracanes. También será utilizada para medir el comportamiento de radiación entre planetas y en buscar vida extraterrestre.

“Tendremos un impacto sobre la previsión del tiempo, diseño ingeniero, astronomía, ciencias de la tierra no solo a nivel nacional sino también a nivel mundial, y vamos a ver resultados enormes y increíbles”, ha dicho el director de Ames.

Fuente: <<https://www.euroresidentes.com/tecnologia/avances-tecnologicos/el-ordenador-mas-rapido-del-mundo>>. Accedido en 13.Nov.2018.

Texto 10

Así es la computadora más rápida del mundo

No lo tenían planeado. El sistema, de hecho, estaba proyectado para estar listo en 2015. Pero los chinos no solo se adelantaron dos años en desarrollar su nueva supercomputadora, sino que sobrepasaron a sus viejos contrincantes en la competencia por el computador más rápido del mundo.

Mientras que una computadora ordinaria puede realizar alrededor de 100 millones de cálculos en un segundo, ésta hace 33.860 billones por segundo.

La Tianhe-2, desarrollada por la Universidad de Tecnología de Defensa china, que es administrada por el gobierno, lideró la lista de las 500 computadoras más rápidas del mundo, publicada dos veces al año por un grupo de investigadores internacionales.

De acuerdo a la lista, Estados Unidos tiene la segunda y tercera supercomputadoras más rápidas del mundo, llamadas Sequoia y Titán respectivamente, mientras que la K japonesa es la cuarta. La última versión de la lista fue publicada para coincidir con la Conferencia Internacional de Supercomputación en Leipzig, Alemania.

Fuente:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/06/130618_tecnologia_supercomputadora_china_rapida_dp>. Accedido en 13.Nov.2018.

Figura 6 - Modelo de cartela de bingo

<i>Heladera</i> Argentina	<i>Computadora</i> México	<i>Retrete</i> España
<i>Ordenador</i> España	<i>Nevera</i> Venezuela	<i>Cocina</i> Uruguay

Fonte: Elaborado pela autora.

Atividade 05: Construya su propia tabla de variedades del español

Nível recomendado: 9º ano do Ensino Fundamental

Conhecimentos prévios:

- Saber o que é um campo lexical.
- Conhecer o vocabulário básico do campo lexical escolhido.

Objetivos:

- Permitir que os alunos escolham um campo lexical sobre o qual gostariam de conhecer;
- Conhecer as variedades relativas ao campo lexical escolhido;
- Relacionar cada variedade a, ao menos, um país onde é utilizada;
- Possibilitar que os alunos trabalhem de maneira conjunta a fim de construir sua tabela de variedades do espanhol e, posteriormente, a utilizem.

Conteúdo gramatical:

- Substantivos

Conteúdo lexical:

- Campo lexical de escolha dos alunos.

Tipo de atividade:

- Interação oral;
- Construção das variedades do espanhol.

Tempo de realização:

Desenvolvimento da proposta:

Em grupos de até 5 pessoas, os alunos deverão escolher um campo lexical de seu interesse que já tenha sido trabalhado em aula e construir uma tabela que demonstre as variedades da língua espanhola. Para isso, deverão apontar ao menos 5 palavras e suas variedades, utilizando o dicionário e outros meios de pesquisa.

Depois disso, cada grupo vai apresentar sua tabela a seus companheiros, contando o motivo de escolha do seu campo lexical, quais as variedades e curiosidades encontradas.

Por fim, cada grupo utilizará suas atividades para criar um material como guias turísticos, folhetos de supermercado ou outros materiais pertinentes ao campo lexical escolhido. Uma opção é a criação de um folheto de supermercado em conjunto, onde cada grupo fica responsável por uma seção.

Figura 7 - Modelo de tabela das variedades do espanhol¹²

DIFERENCIAS DE VOCABUARIO EN ESPAÑOL					
Argentina	Chile	México	Venezuela	España	Uruguay
Picadita	Picoteo	Botana, antojito	Pasapalo	Tapa (de comida)	Picada
Lavatorio	Lavatorio	Lavamanos	Lavamanos	Lavabo	Pileta
Pancho	Hot dog	Hot dog	Perro caliente	Perrito caliente	Pancho
Concheto	Cuico	Fresa	Sifrino	Pijo	Cheto
¡Lá reconcha de la loral!	¡Pucha!	¡Chingada madre!	¡Coño de la madre!	¡Mierda! ¡Me cago en todo!	¡La puta madre que me parió!
Chaucha	Poroto verde	Ejote	Vainita	Judía verde	Chaucha
Bombacha, bikini	Calzón	Chones, calzones, pantaleta	Pantaleta, blumer	Bragas	Bombacha, tanga
¿Holá?	¿Aló?	¿Bueno?	¿Aló?	¿Diga?	¿Hola?
Colectivo	Micro, bus libre	Camión	Buseta, carito	Autobús	Ómnibus
Estar sin un mango	Estar pato	Estar sin un quinto	Estar en la lona	Estar sin blanca	Estar sin plata
Changa, changuita	Pololo, pololito	Tempora, trabajo transitoria	Rebusque, tigre	Trabajo temporal	Trabajo zafral

As atividades propostas a partir das orientações elencadas anteriormente, constituem uma pequena amostra para tratar da variação diatópica no ensino de E/LE. Esperamos futuramente testar as atividades para verificar sua eficácia e aprimorá-las. Com essas propostas, atingimos o objetivo proposto para o presente trabalho.

¹² Disponible en

<: <https://www.google.com.br/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwIsKbng9neAhWBipAKHWmx6B6MQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.agorafs.com%2Fdiferencias-entre-el-espanol-de-espana-y-america-latina%2F&psig=AOvVaw0FgxRLGDz1-MHbMik5jiYG&ust=1542461710644826>>. Accedido en 14.Nov.2018.

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que toda a ação didática presume um bom respaldo teórico. Nesse sentido, frente à falta de espaço dada ao léxico nas aulas de E/LE, acreditamos serem importantes trabalhos que abordem o assunto no contexto escolar de LE. No que tange à temática da variedade linguística, percebemos, como professoras, a falta de materiais didáticos que apresentem e desenvolvam as variedades do espanhol de maneira contextualizada e não apenas como curiosidades e sem explicações sobre seus usos.

Compreendemos, também, que a língua é reflexo da cultura, dos costumes, da geografia e da história de um país. Dessa maneira, o espanhol, como língua oficial em 21 países, oferece uma variedade e uma distribuição geográfica digna de ser ponderada no ensino dessa língua. Além disso, considerando que nossos alunos estudam a língua espanhola em seu todo e não apenas uma de suas variantes e que nossos alunos, em sua maioria, não têm conhecimento da dimensão dessa língua, sustentamos a importância de que o ensino-aprendizagem de E/LE ofereça as condições necessárias para que os alunos tenham acesso às diferentes variantes da língua.

Por julgarmos que a variação é uma característica indissociável da língua espanhola, revisamos o referencial teórico que aborda o tema e, por fim, com base nesse referencial, apresentamos atividades que tratam as diversas variantes diatópicas, isto é, relacionadas às regiões em que são utilizadas. Portanto, este trabalho teve como principal objetivo propor atividades para o ensino-aprendizagem do léxico em E/LE, com foco nas variantes diatópicas.

Ao propor algumas atividades, alcançamos o objetivo proposto. Contudo, pensamos que elas podem ser testadas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e, a partir das testagens, serem melhoradas, ampliadas e adaptadas às necessidades docentes.

Esperamos que nosso trabalho ofereça subsídios para a reflexão relativa ao léxico e ao seu tratamento nos materiais didáticos e, conseqüentemente, no contexto escolar. Esperamos, ainda, que contribua para a formação dos professores, para que estes sejam capazes de apresentar a língua espanhola em seu todo, mostrando as

suas diversas variedades para que, assim, seu aluno seja capaz de apreender a dimensão e a importância da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ABAD, Elena Leal. *El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza de español como L2: Aproximación a la situación de Canadá*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la literatura, 2008. Disponível em: <<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG61.pdf>>. Acesso em: 22.Nov.2018.

ALVAR, Manuel (org.). *Manual de dialectología hispánica: El español de América*. Madrid: Madrid. Ariel:1996.

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990

BACHMAN, L.F; PALMER, A.S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BARALO, Marta. *Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula*. I Congresso Internacional: El español, lengua del futuro. Toledo, 2005, p.1-13.

BARALO, Marta. *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Actas del Foro de Español Internacional: Aprender y enseñar léxico.2007, p.384-399.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1, 1980, p.1-47.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán; THURRELL, Sarah. Communicative Competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v.6, n.2, 1995, p.5-35.

CENOZ IRAGUI, Jasone. El concepto de competencia comunicativa. In: SANCHEZ-LOBATO, Jesús (Org.). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p.449-466.

CRUZ, Mariana Espíndola da. *Panorama del tratamiento didáctico de la variedad lingüística del español*. Trabalho de Conclusão de Curso - Programa de Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GARDEL, Paula Silveira. *A interação e as atividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua*. 2006. 187 f.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GÓMEZ MOLINA, José Ramón. *La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE)*. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, 2003, págs. 82-102.

HIGUERAS GARCÍA, Marta. Claves prácticas para la enseñanza del Léxico. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús et al. *Carabela 56*. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004, p.5-26.

LEFFA, Vilson J. *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, RS: Educat, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Áreas geolectales del español. In: *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros, 1998.

NARIÑO, Mônica. *O léxico no material didático do espanhol como língua: análise e proposta de atividades complementares*. 2017. 199 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SCARAMUCCI, Matilde. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. 1995. 345 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 1995.

TARALLO, Fernando Luiz. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

XARATA, C; SOUZA, V. C. de; MORAES, A. C. de. *A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical*. Caderno Seminal Digital, V10, 2008.