



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

BÁRBARA FURTADO FARIAS

**DIDATIZAÇÃO DE *NOTAS DE PRENSA* DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ PARA
O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA SALA DE AULA DO NEL**

CRUZEIRO DO SUL - AC

2025

BÁRBARA FURTADO FARIAS

Didatização de *notas de prensa* de Gabriel García Márquez para o ensino de língua espanhola na sala de aula do NEL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Carvalho

CRUZEIRO DO SUL - AC

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

F224d Farias, Bárbara Furtado, 1998 -

Didatização de notas de prensa de Gabriel García Márquez para o ensino de língua espanhola na sala de aula do NEL / Bárbara Furtado Farias; orientadora: Prof. Dr. João Carlos de Carvalho. – 2025.

133 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul, 2025. Inclui referências bibliográficas e anexo.

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Crônica. 3. Gabriel García Márquez. I. Carvalho, João Carlos de (orientador). II. Título.

CDD: 410

Didatização de *notas de prensa* de Gabriel García Márquez para o ensino de língua espanhola na sala de aula do NEL

Bárbara Furtado Farias

Dissertação defendida em 28/08/2025 e considerada **aprovada** para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Campus Floresta.

Prof. Dr.
Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Carlos de Carvalho
Universidade Federal do Acre - Ufac
Orientador e Presidente

Prof. Dr. Claudio Luiz da Silva Oliveira
Universidade Federal do Acre – Ufac
Examinador interno

Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Examinador Externo

Prof. Dr. José Mauro Souza Uchôa.
Universidade Federal do Acre - Ufac
Examinador Interno (Suplente)

CRUZEIRO DO SUL - AC

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao divino Deus, fonte de força e esperança, que me fez persistir mesmo diante das dificuldades, iluminando meu caminho e guiando-me rumo a esta inestimável conquista.

À minha mãe, Marinete, que jamais mediu esforços para me apoiar e auxiliar em literalmente tudo, ofereço minha gratidão eterna. Ao meu pai, José, e aos demais familiares, deixo o reconhecimento pelas palavras positivas e animadoras, que sempre me impulsionaram a seguir em frente.

Aos amigos, agradeço pela leveza que trouxeram a este percurso, tornando-o mais agradável e, muitas vezes, até divertido.

Ao meu esposo, Allan Gabriel, agradeço profundamente por seu apoio constante, por suas doces palavras de incentivo e, sobretudo, por ser sempre um bom ouvinte, mesmo quando meus assuntos giravam incansavelmente em torno do ensino de espanhol e das crônicas de Gabriel García Márquez.

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPHEL), registro meu sincero reconhecimento pela calorosa recepção, pelo suporte, pelo incentivo e pela promoção do desenvolvimento intelectual que fizeram parte desta trajetória.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Carlos de Carvalho, expresso minha admiração e gratidão pela inteligência, paciência e preciosos ensinamentos, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, agradeço imensamente pela leitura atenta, pelas críticas construtivas e pelas contribuições que enriqueceram significativamente esta dissertação.

Entendo que não se pode apenas guardar o que levamos e
que o que conta para isso é sempre saber dividir as
experiências para aliviar o peso e descobriremos então
outros sentidos, outras aventuras.
(CARVALHO, J. 2022, p 43)

RESUMO

Esta dissertação investiga o potencial das crônicas jornalísticas de Gabriel García Márquez, reunidas no livro *Notas de prensa (1980-1984)*, como recurso didático para o ensino de língua espanhola no contexto do Núcleo de Estudos de Línguas (NEL). Fundamentada no referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a pesquisa propõe a elaboração de quatro sequências didáticas para aulas interativas a partir de crônicas específicas do autor. O objetivo principal foi fomentar a produção oral e escrita em língua estrangeira, articulando aspectos linguísticos, discursivos, culturais e pragmáticos. Os resultados demonstraram que o uso de gêneros discursivos autênticos e curtos favorece a motivação dos estudantes, promove aprendizagem significativa e possibilita a ampliação de competências linguísticas e interculturais. A escolha do gênero crônica mostrou-se particularmente eficaz por sua atemporalidade temática, por sua capacidade de estabelecer vínculos entre o cotidiano dos aprendizes e a realidade sociocultural hispano-americana, e por favorecer uma prática pedagógica mais dialógica e crítica. A fundamentação em autores como Bronckart, Vygotsky, Bakhtin, Dolz e Schneuwly possibilitou a organização metodológica do ensino por meio de sequências didáticas, valorizando o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Assim, conclui-se que a didatização das crônicas de García Márquez constitui uma estratégia pedagógica relevante para a renovação do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil.

Palavras-chave: ensino de espanhol; interacionismo sociodiscursivo; crônica; Gabriel García Márquez; didatização.

RESUMÉN

Esta tesis investiga el potencial de las crónicas periodísticas de Gabriel García Márquez, recopiladas en el libro *Notas de prensa* (1980-1984), como recurso didáctico para la enseñanza del español en el contexto del Núcleo de Estudios de Lenguas (NEL). Basada en el marco teórico del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), la investigación propone la elaboración de cuatro secuencias didácticas para clases interactivas a partir de crónicas específicas del autor. El objetivo principal fue fomentar la producción oral y escrita en lengua extranjera, articulando aspectos lingüísticos, discursivos, culturales y pragmáticos. Los resultados mostraron que el uso de géneros discursivos auténticos y breves favorece la motivación de los estudiantes, promueve un aprendizaje significativo y permite la ampliación de competencias lingüísticas e interculturales. La elección del género crónica se reveló especialmente eficaz por su atemporalidad temática, su capacidad para vincular la vida cotidiana de los aprendices con la realidad sociocultural hispanoamericana y por favorecer una práctica pedagógica más dialógica y crítica. La fundamentación en autores como Bronckart, Vygotsky, Bakhtin, Dolz y Schneuwly posibilitó la organización metodológica de la enseñanza mediante secuencias didácticas, valorizando el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje. Se concluye que la didactización de las crónicas de García Márquez constituye una estrategia pedagógica relevante para la renovación de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil.

Palabras-clave: enseñanza de español; interaccionismo sociodiscursivo; crónica; Gabriel García Márquez; didactización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Esquema da sequência didática

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 3: *Hablando de la experiència profesional con "Se necesita un escritor"*

Tabela 2: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 4: *Hablando de la vida pasada con "El río de la vida"*

Tabela 3: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 5: *Hablando de mujeres importantes del siglo XX con "La mujer que escribió un diccionario"*

Tabela 4: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 6: *La prensa escrita y otros medios de comunicación: Debater, Rebatir, opinar, valorar y constatar.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE - Língua espanhola
MERCOSUL- Mercado comum do sul
SD- Sequência didática
ELE- Espanhol como língua estrangeira
ISD- Interacionismo sociodiscursivo
PCN- Parâmetros curriculares nacional
NEL- Núcleo de estudo de línguas
CEL- Centro de estudo de línguas
EJA- Educação de jovens e adultos
CD- Complemento de objeto direto
CI- Complemento de objeto indireto
RAE- Real academia espanhola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO SEQUÊNCIA DIDÁTICA	22
1.1. GÊNEROS DO DISCURSO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LE.....	23
1.2. FORMAS DISCURSIVAS CURTAS COMO PROCEDIMENTO DE AÇÃO EM SALA DE AULA	27
2. A CRÔNICA COMO GÊNERO DO CONFLITO COTIDIANO	30
2.1. AS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE GARCÍA MÁRQUEZ	33
2.2. A CRÔNICA E AS MARCAS DE ORALIDADE DENTRO DA SALA DE AULA	34
3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO AÇÃO EM SALA DE AULA ..	36
3.1. CURIOSIDADES DA TRADUÇÃO COMO ESTÍMULO NA SALA DE AULA	39
3.2. ATIVIDADES INTERATIVAS NA SALA DE AULA DO NEL.....	45
3.2.1 Proposta 01: Falando da experiência profissional com “Precisa-se de um escritor” <i>(Hablando de la experiencia profesional con “Se necesita un escritor”)</i>	46
3.2.2 Proposta 02: Falando da vida passada com “O rio da vida” <i>(Hablando de la vida pasada con “El río de la vida”)</i>	65
3.2.3 Proposta 03: Falando de mulheres importantes do século XX com “A mulher que escreveu um dicionário” <i>(Hablando de Mujeres importantes del siglo XX con “La mujer que escribió un diccionario”)</i>	79
3.2.4 Proposta 04: Falar do jornal escrito e expressar a opinião sobre a evolução dos meios de comunicação com “Aquele quadro das notícias” <i>(hablar de la prensa escrita y expresar la opinión sobre la evolución de los medios de comunicación con “Aquel tablero de las noticias”)</i> ..	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS:	122

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge de reflexões que venho fazendo ao longo dos anos em que estudo e pratico a docência da língua espanhola. Ainda no Ensino Fundamental, percebi que me interessava muito o funcionamento de tal idioma, porém, sentia falta de atividades que me levassem a praticar a oralidade, pois as conversas costumavam se limitar a breves apresentações pessoais ou a debates superficiais, sem proporcionar uma verdadeira imersão no uso da língua. Alguns anos mais tarde, já na graduação de licenciatura em Letras Espanhol, tomei mais consciência das limitações no processo de ensino-aprendizagem deste idioma. Muitas vezes fazia estudos extras na tentativa de compreender melhor sua estrutura gramatical e elementos extralinguísticos.

Na graduação estudava a gramática, as variações linguísticas, assistia a muitos conteúdos, mas também sempre buscava fontes externas como interação com nativos e novas estratégias de ensino de línguas. Tudo isso na tentativa de identificar os elementos que influenciam nos problemas de ensino-aprendizagem de espanhol e sua vivência, já que diariamente me deparava com essa problemática. Pois é um fato que um grande número de alunos que estuda língua estrangeira termina o Ensino Médio sem saber o mínimo para se comunicar, seja no âmbito da leitura, da escrita e pior ainda na expressão oral. Sem deixar de mencionar que muitos veem o processo de estudar outra língua como algo exaustivo por geralmente ser conduzido por ensino de regras gramaticais apenas. Os fatos supracitados têm sido objetos de muitos estudiosos em busca de mapear as metodologias mais eficazes. Castro Silva & De Scoville (2015), ao realizarem um levantamento sobre os métodos usados para ensinar idiomas no Brasil salientam que o uso inadequado de metodologias de ensino ocasionou um grande déficit de ensino-aprendizagem de LE no país.

Percebe-se que o ensino de espanhol no país tem muitos obstáculos a serem superados, a começar pela falta de interesse por parte dos alunos, por não acharem atrativo o estudo de textos ou gramática. As leis que norteiam a educação, no que diz respeito aos objetivos de ensinar espanhol nas escolas públicas brasileiras, informam-nos que o contexto social, geográfico e cultural que a região compartilha com países falantes desse idioma na América do Sul é um dos principais fatores para que a língua seja objeto de ensino no país, visando fortalecer laços e crescimento socioeconômico nas regiões fronteiriças. Com a criação do MERCOSUL essa necessidade de aproximação de culturas, entre outras acima mencionadas, intensificou-se e, a partir disso, o governo brasileiro criou e implantou em

2005 a lei de número 11.161 também chamada “lei do espanhol¹”. Sua homologação implicava em inserir o ensino de língua espanhola como disciplina na grade curricular das instituições escolares, sendo sua oferta obrigatória e matrícula facultativa aos alunos nas escolas públicas a partir da 5ª série que hoje corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental, estendendo-se até o último ano do Ensino Médio. Apesar de ter passado por várias reformas e conflitos ao longo dos anos, a lei se mantém em vigor e dispõe que o espanhol também seja ensinado em centros públicos de estudos de línguas modernas² no formato de curso em horários regulares de aula para possibilitar que todos os alunos possam estudar o idioma.

No entanto, desde sua implementação muitos desafios vêm sendo enfrentados. Era necessário estudar e aplicar metodologias que possibilitassem ao aluno atingir o letramento na língua estrangeira estudada, porque se o aluno sai do Ensino Médio, sem saber o básico para se comunicar em espanhol, os objetivos de inseri-lo como língua estrangeira (LE) não estão sendo atingidos. Então, o que está faltando? Onde os professores estão errando? O problema é a escola? O problema é o aluno, é o contexto? É a metodologia adotada? São perguntas que carecem de respostas para encontrar a raiz desse problema, pois o Espanhol, como disciplina escolar, é uma conquista muito grande para a educação brasileira e seu ensino deve ser conduzido de forma a se obter bons e significativos resultados.

O problema parece ser maior quando se fala em estudar textos ou narrativas literárias nas aulas de espanhol, pois a primeira coisa que vem em mente é o quanto pode ser exaustivo ler uma obra literária em outra língua³. Rojo e Cordeiro (2004) inferem que na sala de aula muitas vezes o estudo de um texto é somente mais um pretexto para o ensino da gramática normativa reafirmando a crença de que, se o aluno sabe as regras, então ele também conhecerá automaticamente os procedimentos de domínio idiomático, porém, é um fato que trabalhar narrativas escritas na escola pode ser bem mais proveitoso quando se tem uma metodologia que considera a sua função e contexto de produção/leitura visando a uma aplicação em situações de comunicação dentro da realidade do aluno e não somente a explicação de propriedades linguísticas por meio somente de regras gramaticais.

¹ BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2w7rLPz>>. Acesso em: 22 de agosto de 2024

² França Marileize (p.15, 2016) sobre o CEL: “O Governo do estado do Acre, com respaldo na Lei Federal n.º 11.161/05 e na Resolução n.º 07/2006 do Conselho Estadual de Educação, criou, na esfera da Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE), o Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, no ano de 2011. Dentre as justificativas para sua criação, destacam-se os problemas e as dificuldades com o ensino de Língua Estrangeira (LE) nas escolas[...].”

³ Convenhamos que o aluno de Ensino Médio no Brasil já encontra também dificuldade em ler também uma obra literária em seu próprio idioma.

Atualmente, na condição de professora de ensino do espanhol no Núcleo de Estudo de Línguas da Cidade de Cruzeiro do Sul, continuo essa reflexão enquanto observo e acompanho o processo de aprendizagem dos meus alunos sob a influência das minhas práticas pedagógicas e estudos. Penso continuamente como poderia melhorar essas práticas a fim de que os alunos possam sair do curso sendo capazes de se comunicar de maneira exitosa em espanhol. Observo que o uso constante da língua contribui para a autonomia do aluno quanto à efetivação de seu uso. Assim, em consonância com Brutti, E. A., & Contri, A. M. (2020), acredito que, como professores de língua estrangeira, devemos ensinar de maneira que o aluno perceba o idioma estrangeiro como uma prática social e não como uma obrigação disposta no currículo para apenas concluir os estudos. Tento mostrar sempre a importância de aprender uma nova língua, principalmente nesse contexto atual onde as tecnologias facilitam e criam uma maior aproximação intercultural.

Em tais cenários que mencionei, percebo que os resultados mais satisfatórios se dão nos processos em que são abordados diferentes aspectos da língua, aplicando-os em atividades de práticas comunicativas que envolvam oralidade, escrita, escuta e leitura atreladas a elementos interculturais. No entanto, se já conhecia bem a problemática, a grande questão era como proceder. Já no mestrado comecei a definir melhor como queria abordar o problema do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Enquanto estudava para uma apresentação, deparei-me com uma corrente de estudos que tinha como proposta modelos de sequências didáticas voltadas para o uso dos gêneros do discurso na escola. Tratava-se de um grupo de pesquisadores conhecidos como Grupo de Genebra, fundamentado no viés interacionista sociodiscursivo, que é definido por Bronckart (2004) como uma corrente da psicologia da linguagem que aborda as formas de organização social e interação. A concepção de linguagem baseada nas relações sociointeracionistas é inicialmente apresentada por Vygotsky, o qual infere que a relação de construção entre os sujeitos se dá por meio da interação promovida pelas práticas sociais da linguagem possibilitando assim a construção do conhecimento. Vygotsky (2002) expõe a temática da aquisição da linguagem e define seu processo como um conhecimento que é construído a partir do contato com a prática social mediada pela coletividade e interação entre as pessoas.

A equipe de didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra é formada por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e outros colaboradores e desenvolve estudos na área de didáticas de línguas, principalmente do francês. Em 2004 as pesquisadoras Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro traduziram diversos trabalhos do grupo e os reuniram em uma obra intitulada *Gêneros orais e escritos na escola*

com o objetivo de contribuir para a formação de professores e de formadores, fornecendo instrumentos para a efetivação exitosa do ensino de gêneros específicos.

Os gêneros do discurso são diferentes formas de expressão linguística que utilizamos em contextos e objetivos específicos e cada uma apresenta características particulares, como estrutura, vocabulário e estilo, que se adaptam às necessidades comunicativas de determinadas situações. O conceito de gêneros do discurso nos remete a Bakhtin, precursor dos estudos relacionados aos enunciados; na sua perspectiva o uso dos gêneros não se limita apenas a formas literárias tradicionais, mas abarca uma ampla gama de práticas discursivas, incluindo conversas cotidianas, textos literários, discursos políticos, entre outros. Ele acreditava que cada gênero refletia e era moldado pelos contextos sociais em que são produzidos e reproduzidos, carregando consigo ideologias de quem o está enunciando.

Rojo e Cordeiro mostram que questões sobre o uso do texto têm sido bastante discutidas no que diz respeito ao seu ponto de vista entre os alunos: “trata-se de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura”. (2004, p. 11) Em tais afirmações, vemos que existe essa carência em se trabalhar os gêneros do discurso em sala de aula de maneira proveitosa. Muitas vezes ocorre uma descrição do que se trata cada gênero, porém, não há uma atenção maior no que se refere ao aluno produzir ou reproduzir um gênero, principalmente quando o contexto é uma aula de língua estrangeira, pois, com isso, muitas vezes me dei conta de estar pensando como seria o ensino de uma língua estrangeira como o espanhol que compartilha tantos traços linguísticos em comum com o português se fosse tratado como o ensino de uma língua materna, no que diz respeito aos discursos. No caso, se os alunos fossem instigados a criar sua própria fala em língua alvo (espanhol), como redigir uma carta, escrever ou produzir uma notícia de jornal, uma crítica literária ou simplesmente uma chamada telefônica; nesse caso, coisas simples do cotidiano que os alunos geralmente fazem e se expressam em idioma materno e que poderiam ajudá-los no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

De acordo com Dolz, J. & Schneuwly, B., que são os principais membros do Grupo de Genebra, o seu modelo de sequência didática (SD) é organizado para ser desenvolvido por módulos de ensino a fim de ampliar uma determinada prática de linguagem. Os autores apresentam sua importância, pois as estratégias

instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três

fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (Dolz, J. & Schneuwly, B, 1996, p. 51)

Assim, os autores apresentam as sequências didáticas como roteiros para nortear o ensino de gêneros de maneira modular visando fornecer, aos alunos, subsídios para a apropriação de uma habilidade de linguagem para a produção dos enunciados e possibilitá-los a recriar tal prática chegando ao resultado que seria definido por Bakhtin (1992) como gêneros secundários.

Vi no mestrado uma oportunidade de abordar a problemática dos percalços no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola nas escolas brasileiras e trazer contribuições importantes para o âmbito educacional. Diante disto, a problemática desta pesquisa de cunho bibliográfico se fundamenta no viés interacionista sociodiscursivo do grupo de Genebra de base vygotskiana e bakhtiniana com o objetivo principal de demonstrar de maneira prática, como utilizar as crônicas jornalísticas do livro *Notas de prensa 1980-1984* de Gabriel García Márquez em aulas de língua espanhola. Com objetivos específicos 1) que visam mobilizar os alunos a praticarem leitura, escrita e produção oral, auxiliando-os a cada vez mais desenvolver habilidades comunicativas em espanhol e 2) analisar crônicas jornalísticas com foco em sua estrutura composicional, a fim de desenvolver a capacidade de reconhecer os elementos que caracterizam o gênero e, assim, preparar os estudantes para a produção da própria crônica.

Como embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotado o seguinte referencial: o primeiro a ser mencionado é o nosso objeto de ensino, intitulado *Notas de prensa*, de 1980-1984 do célebre escritor acima mencionado. Tal obra é considerada de gênero híbrido já que transita entre literatura e jornalismo contendo mais de cem textos curtos sobre vários temas que se inserem dentro do gênero crônica. O meu apreço e encantamento pelas obras de Gabriel García Márquez começou na graduação quando enfim consegui ler o tão bem comentado romance *Cien años de soledad*. Este livro me conduziu a outras de suas obras como *Crônicas de una muerte anunciada*, *El otoño del patriarca*, entre muitas. Encantada pelo realismo mágico, comecei a ver na escrita jornalística do escritor algo que me chamou atenção. Encontrei meu material metodológico para esta pesquisa após ler algumas das crônicas de Gabriel García Márquez e perceber em sua escrita elementos interculturais que são inerentes às nossas práticas comunicativas, sendo o escritor uma figura muito importante para América Latina, tanto pelo seu legado literário como também pelo seu caráter patriótico, o qual muito falava de suas raízes e demonstrava seu amor pela cultura,

história e política do nosso continente, principalmente por seu país, Colômbia. Ademais, as crônicas presentes nesse volume de *Notas de prensa* de 1980 a 1984 são textos curtos, o que possibilita que sejam lidos e trabalhados em sala de aula em diferentes atividades com temas que abordam realidades mais próximas às dos estudantes brasileiros, por se tratar de países que compartilham de traços culturais parecidos, por meio de temas envolvendo economia, política, mazelas da sociedade sul americana, história e vida de grandes escritores da literatura hispano-americana. Considero que os textos curtos de Gabriel García Márquez são uma boa alternativa para atividades variadas como diálogos e pequenas produções orais, já que, em decorrência da falta de tempo para trabalhar obras extensas, muitas atividades que poderiam ser realizadas de maneira mais atraente acabam sendo substituídas por outras mais tradicionais, guiadas pela gramática prescritiva.

Rodrigues, J. F. (2005) em sua dissertação de mestrado, intitulada *Literatura e Jornalismo em Gabriel García Márquez: Uma leitura de crônicas*, analisa e compara aspectos literários e jornalísticos na escrita do já mencionado escritor colombiano em sua obra *Notas de prensa 1980-1984*. A análise feita pela autora contribui significativamente como justificativa da minha proposta de apresentar as crônicas híbridas do referido escritor como ferramentas para o ELE. Textos desse gênero são comumente trabalhados em sala de aula em diferentes atividades fornecendo diversos subsídios para o seu estudo e, mesmo que o foco da autora não fosse diretamente o ensino, seu trabalho nos apresenta um amplo e bem explicado panorama dos elementos cotidianos presentes nestas crônicas, os quais me interessam porque são as ferramentas a serem exploradas em sala de aula.

A fim de sustentar tal proposta serão usados também diversos estudos de autores que fundamentam as discussões sobre os métodos, problemas e processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, bem como correntes teóricas que abordam a importância do ensino de gêneros do discurso na escola: capítulos, livros, artigos científicos e dissertações que serviram de base para as reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola por meio de uma abordagem comunicativa fundamentada do interacionismo sociodiscursivo.

Como principais suportes teóricos para o ensino de gêneros do discurso, baseamos no Grupo de Genebra com sua proposta de sequência didática para o ensino de gêneros orais e escrito na escola, explorando suas obras com estudos voltados para a didática de línguas, os quais trazem grandes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, pois funciona como uma espécie de guia para a formulação dos procedimentos para se trabalhar as crônicas de García Márquez como ferramentas para o ensino de espanhol tanto na

modalidade escrita como oral. Dolz, J. & Schneuwly, B. et al propõem dentro do esquema de uma sequência didática uma ampla exposição de como pode ocorrer na prática a aquisição dos conhecimentos sobre o gênero estudado:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar *sobre* o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros e, o que é também muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (2001, p. 106)

Os módulos de ensino citados pelos autores correspondem a cada fase do processo de aprendizagem do aluno e está proposto no modelo de SD dos pesquisadores. Toda essa gama de atividades mencionadas favorecem o desenvolvimento da atitude reflexiva e até mesmo de autocontrole comportamental. Os referidos autores justificam suas proposições afirmando que, quando aprendemos por meio de distintas atividades, assimilamos diferentes repertórios linguísticos, por exemplo, quando o aluno aprende técnicas para transformar as respostas de seu colega em perguntas por meio de uma atividade de entrevista e assim por diante. A ampliação das habilidades comunicativas que se dão por intermédio da interação com diferentes gêneros nos leva novamente à concepção de aprendizagem a partir da interação social ou também chamada de interacionismo sociodiscursivo. Tal corrente teórica foi fundada por Jean-Paul Bronckart, professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Baseia-se na concepção vygotskyana de aquisição da linguagem. Pois assim como Vygotsky, Bronckart também considera e defende em seus trabalhos que a aquisição e ampliação das capacidades de linguagem não seriam possíveis sem a intervenção do meio social mais dinâmico no meio escolar. Assim, de acordo com Veçossi (2016), as pessoas não seriam capazes de construir sua linguagem a não ser por meio da avaliação social, e cita como exemplo as produções iniciais de uma criança, que dependem imprescindivelmente disto para transformar-se em linguagem e em sujeitos conscientes do porquê de seus enunciados (discurso).

Em *A Formação social da mente* de L.S Vygotsky (1984), as teorias sobre aprendizado vão dar maior respaldo a nossa proposta de ensino visando ao aprendizado da língua espanhola por meio da interação social e intercultural. A aquisição da linguagem é um processo complexo e que assim, como o aprendizado começa bem antes do ingresso na

escola com vivências prévia, deve ser levado em consideração as memórias e as vivências na sala de aula para ser explorado e ampliado a partir daí.

No que diz respeito aos processos de aprendizagem de um novo idioma já é de praxe saber que o ensino por meio de gramática normativa não se mostrou muito eficaz na prática e, sobre isso, Ramos (2023), em seu trabalho intitulado *Mitos e lendas da Amazônia brasileira e peruana: estratégias de ensino de língua espanhola*, nos diz que

ensinar língua como um organismo vivo que se nutre a partir da absorção de outros idiomas, tem um significado que ultrapassa os limites da simples decodificação gramatical, ou memorização de regras, tendo em vista que estamos em constante contato com outros modos de dizer, seja por meio de diálogos, ou ao ouvir uma música, ou ao assistir a um filme, ou à televisão, pois estamos participando diariamente dos processos de comunicação e (trans)formação dos idiomas, pois constantemente recebemos e partilhamos signos, que compõem a língua que falamos. Para o aprendente de LE, é fundamental estar atento às muitas manifestações na língua meta estudada. (p.85)

Deste modo a pesquisadora supracitada defende a importância de se atentar às diversas manifestações da língua alvo para assim conceber como se dá um processo de ensino-aprendizagem mais completo visando à comunicação de fato. Em consonância com tal concepção, esta pesquisa também se preocupa em mostrar a importância de conduzir o ensino de língua espanhola por meio de uma abordagem comunicativa. Como principal expoente dessa abordagem, cujos os trabalhos nos apoiamos para sustentar nossa proposta já mencionada, temos José Carlos Paes de Almeida Filho, um renomado pesquisador brasileiro na área de linguística aplicada e ensino de línguas que contribuiu significativamente para a compreensão da abordagem comunicativa no contexto educacional. Em *Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas*, Almeida Filho (2012) infere que a ação comunicativa se difere da prática gramatical tradicional, ocasionando o que o autor chama de “ruptura” com o tradicional ensino de línguas por meio da gramática, priorizando a organização dos sentidos comunicativos e a capacidade de interação social na língua-alvo.

Outros estudos extremamente relevantes para este trabalho são as pesquisas que abordam a problemática do ensino de espanhol nas escolas brasileiras, pois nos auxiliam na compreensão do panorama atual do aprendizado dos alunos com relação ao idioma dos países vizinhos. Miranda Poza (2017), a partir das perspectivas comunicativa e interacionista, diz-nos que

chegamos à constatação de uma produção deficiente ou não satisfatória generalizada por parte dos usuários de ambos os códigos nas interfaces espanhol-português e vice-versa. Essa constatação é ainda maior quando falamos nas dificuldades na língua escrita – frente à manifestação oral –, evocando aqui os conceitos de mensagem literal e língua oral e escrita... (2017, p. 1)

Essa constatação pode ser observada também por nós mesmos na condição de professores ou ainda em formação quando começamos a ter os nossos primeiros contatos com a sala de aula de língua espanhola. Esses “problemas” muitas vezes nos impulsionam nos primeiros momentos a buscar soluções, porém, por não se tratar de soluções que apresentem efeitos imediatos, muitas vezes acabam por se “fossilizar” e tal fato faz com que essas dificuldades se perpetuem ao longo dos anos em que o estudante cursa o idioma. O termo “fossilizar” é usado por Poza, J. A. M., & de Melo, G. S. (2018), em seu trabalho intitulado *A interferência linguística no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em professores e aprendizes brasileiros*, com o intuito de chamar atenção para aspectos da língua tidos como sem importância que, por não serem corrigidos ou simplesmente ignorados, acabam se tornando naturais, no caso, sendo reproduzidos inadequadamente nas produções em língua espanhola por parte de aprendizes e até mesmo de professores. Como exemplo, os autores mostram em um quadro diversos fragmentos de fala onde são usados marcadores discursivos que tem um valor semântico em português, porém, no espanhol, não são correspondentes ou usuais:

1. CIERTO.

Utilizado com o valor de “¿vale?”,

Esta forma é utilizada na língua portuguesa, mas em espanhol não é utilizada como marcador e sim como oposição ao que está equivocado.

Trecho de fala:

—La lectura, lo que has comprendido, lo que has buscado. ¿Sí? ¿**Cierto?**
¿**Cierto?** ¿Qué vamos hacer? (Melo, 2018)

O fragmento mostrado acima é só mais um dos muitos exemplos presentes na pesquisa de campo dos já mencionados pesquisadores. Na realidade do ELE, no Brasil, saliento a importância de estudar boas metodologias de ensino visando ao que os aprendizes possam fazer uso do idioma reproduzindo falas que são usuais na língua em seu contexto de uso real em situações ainda mais objetivas. Diante desta prévia discussão, a presente pesquisa visa contribuir para o ensino e aprendizagem de língua espanhola salientando a importância do estudo dos gêneros do discurso como alternativa a serem trabalhadas em sala de aula a fim de mostrar que é possível desenvolver as competências comunicativas essenciais para a comunicação estudando em um núcleo ou centro de prática de idiomas.

Esta dissertação está organizada em três seções, a saber: 1) *O interacionismo sociodiscursivo como sequência didática*, contendo os tópicos que abordam de maneira mais detalhada os gêneros do discurso como instrumento para o ensino de língua espanhola e proposições sobre formas discursivas curtas como procedimento de ação em sala de aula; 2) *A crônica como gênero do conflito cotidiano* com dois tópicos sobre as crônicas jornalísticas de Gabriel García Márquez e as marcas de oralidade dentro da sala de aula; 3) *O interacionismo sociodiscursivo como ação em sala de aula*; abordando atividades para aulas de espanhol a partir do interacionismo sociodiscursivo e curiosidades da tradução como estímulo para o aprendizado do idioma citado e um último tópico com apresentação de propostas de ensino mostrando como podem ser conduzidas aulas de espanhol a partir da obra *Notas de prensa* de Gabriel García Márquez.

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)⁴ se desenvolve a partir da década de 1980, com a formação do Grupo de Genebra, coordenado pelo estudioso Jean-Paul Bronckart. Essa abordagem é influenciada pelas ideias de Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Ferdinand de Saussure. O ISD se consolidou como uma corrente teórica que investiga as atividades humanas por meio das ações de linguagem, considerando o contexto sociocultural e histórico. É frequentemente utilizada em áreas como psicologia, linguística e ensino de línguas para analisar como se dão as ações comunicativas nas práticas sociais concretas, a qual o seu fundador Bronckart define como “uma corrente da ciência do humano” (2006, p.23).

As propostas do ISD se mostraram muito relevantes no ensino de línguas, principalmente de idioma materno, assim como nos sugere o grupo de Genebra que tem contribuído significativamente para a elaboração de sequências didáticas promovendo um ensino mais contextualizado e significativo, valorizando a compreensão dos gêneros textuais/discurso e das práticas sociais de linguagem. Seus principais membros são Jean-

⁴ No decorrer do presente trabalho será utilizada apenas a sigla ISD para referir-se ao interacionismo sociodiscursivo, a fim de evitar repetições.

Paul Bronckart⁵, fundador e principal difusor do ISD, Bernard Schneuwly⁶, Joaquim Dolz⁷, e outros colaboradores que desenvolvem pesquisas e publicações que ajudam a aprimorar as práticas pedagógicas, tornando o aprendizado de línguas mais eficaz e relevante para os alunos.

Além das propostas de SD do grupo dos estudiosos acima mencionados, há também os modelos com foco nos processos de ensino-aprendizagem elucidados por Antoni Zabala, pedagogo espanhol, especialista em didática e ensino por competências. Segundo o autor, a sequência didática é um conjunto ordenado de atividades planejadas para ensinar um conteúdo de forma progressiva, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e promovendo a construção ativa do aprendizado (ZABALA, 1998, p.18). Suas propostas se fundamentam em **aprendizagem Significativa**: ensino deve partir do que o aluno já sabe e levá-lo a novos conhecimentos de forma gradual; **Interação e Construção do Conhecimento**: Influenciado por Piaget e pelo interacionismo Vygotskyano. Zabala acredita que os alunos aprendem melhor quando interagem com desafios e são mediados pelo professor e **Estruturação Progressiva**: sequência didática deve seguir etapas bem definidas, organizando as atividades do mais simples ao mais complexo.

1.1. GÊNEROS DO DISCURSO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LE

Os gêneros do discurso são inerentes a todos os aspectos da nossa vida cotidiana e se caracterizam como formas de comunicação que usamos para expressar nossos pensamentos e informações organizadas e compreensíveis. Assim como antes mencionado, eles são muito

⁵ Jean-Paul Bronckart é professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Desenvolveu diversos programas de pesquisa sobre epistemologia das ciências humanas e sociais, Análise do Discurso, processos de aquisição da linguagem e didática das línguas. Atualmente, reorientou seus trabalhos para a problemática das relações entre linguagem, ação-trabalho e formação. É autor de mais de 300 publicações científicas, entre as quais a obra *Activité langagière, textes et discours*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ieat/visitas-internacionais/jean-paul-bronckart/>

⁶ Bernard Schneuwly é um renomado professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça. Ele é conhecido por seu trabalho em análise do discurso e desenvolvimento de sequências didáticas, especialmente no contexto do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/944/entrevista-com-bernard-schneuwly>

⁷ Joaquim Dolz é um renomado professor e pesquisador na área de didática de línguas, especialmente conhecido por seu trabalho com gêneros textuais e interacionismo sociodiscursivo. Ele é professor honorário na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/118/entrevista-joaquim-dolz>

diversificados, surgindo de acordo com a necessidade comunicativa do interlocutor. Conceituados por Bakhtin como “tipos de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, p.282, 2003), são distintas formas de expressar os diferentes assuntos que permeiam a existência humana; assim, cada tipo tem suas próprias características e funções cujas estruturas nos permite reconhecê-los como tal. Por exemplo, ao passar um pequeno aviso no grupo de WhatsApp de uma turma da escola, o professor utiliza um gênero discursivo mais formal. Já em situações espontâneas, como uma chamada de vídeo com um grupo de amigas, optamos por um gênero mais informal. Ademais, outros gêneros como notícias, *memes*, artigos científicos, poemas, receitas culinárias, *vlogs*, crônicas etc., todos eles evidenciam a nossa capacidade de adaptarmos nossa linguagem para os mais variados propósitos e públicos. Por se tratar de um assunto inerente à comunicação, os gêneros do discurso são ferramentas de muitos estudiosos da linguagem. Mikhail Bakhtin, como precursor dos estudos sobre esse tema, trouxe contribuições importantíssimas para a compreensão da linguagem como um fenômeno para além da enunciação.

Hoje temos estudos com os gêneros do discurso que possibilitam o desenvolvimento de metodologias mais eficazes para o ensino-aprendizagem de línguas como, por exemplo, estudos atrelados às concepções de linguagem como uma ferramenta social e cultural. Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly e seguidores do grupo de Genebra que publicaram vários trabalhos que se encontram na versão organizada por Rojo e Cordeiro (2004) intitulada “Gêneros orais e escritos na escola” e nesta obra os autores trazem uma concepção de sequência didática com os gêneros do discurso como um instrumento de ensino a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) reconhece a linguagem e seus elementos como inerentes ao aprendizado de uma língua e, portanto, a condução de um sujeito dentro da sociedade se dá por meio das mais variadas práticas de linguagem necessária para a comunicação. No âmbito educacional, o ISD vem sendo difundido no desenvolvimento de pesquisas de ensino que promovem a participação ativa dos alunos em situações de uso da linguagem em tarefas práticas e comunicativas em contextos reais. Partindo dessa perspectiva, os estudiosos do grupo de Genebra propõem um modelo de sequência em que apresentam passos para trabalhar gêneros orais ou escritos na escola:

Ao propor um exemplo de modelização didática a partir de um determinado gênero do discurso como instrumento de ensino, autores integrantes do grupo de Genebra apresentam os seguintes procedimentos: 1) etapa inicial de contextualização; 2) atividade de produção inicial; 3) interferências com tarefas em módulos

sequenciais; e por último 4) encaminhamentos para uma produção final. (UCHÔA, 2019, p.143)

Cada etapa dos passos, apresentados resumidamente acima, fornecem inúmeras possibilidades de explorar um gênero na sala de aula. No ensino de línguas, seja estrangeira ou materna, faz-se necessário o desenvolvimento das capacidades da linguagem de forma mais dinâmica e eficaz, já que uma das maiores barreiras para efetivação do ensino de idiomas é a preocupação exagerada em seguir a gramática normativa. Esse modelo de sequência didática do grupo de Genebra traz subsídios para ensinar por meio de gêneros como anúncios publicitários, tirinhas em quadrinhos, narrativa oral, entre outros, preocupando-se em ensinar o funcionamento da língua, mas sem necessariamente se prender somente à gramática. Com esse modelo de SD é possível pensar em diferentes atividades para se trabalhar um único gênero e trazer contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

No ensino de Espanhol, é notável uma compreensão equivocada do idioma como um mero objeto de comunicação que, embora o seja, não é tão somente isso. A língua é viva, e torna-se a identidade de cada nação e suas respectivas culturas. Gomes (2018, p. 82) infere que ao entender um conjunto de dialetos como sendo unicamente uma ferramenta de comunicação (“como um objeto”) estaríamos afirmando que a língua é externa ao sujeito, fato que não condiz com a criação de signos linguísticos motivados pela necessidade de produção de um discurso que promove mudanças em uma dada realidade. Ao trabalhar gêneros discursivos e ensino de Espanhol, Gomes analisa dois livros didáticos aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2015 para o Ensino Médio. Nessa análise, o estudioso busca verificar as metodologias propostas nos livros *Enlaces* e *Cercanía joven*.

O primeiro, intitulado *Enlaces*, é uma coleção composta por três volumes, onde Gomes analisa os domínios discursivos propostos como atividades avaliativas. Ao fazer essa análise o estudioso separa em forma de gráfico pizza os gêneros de acordo com a porcentagem por capacidade de gerar discursividade. No primeiro gráfico se tem o gênero aula de língua estrangeira com o domínio instrucional com a porcentagem de 50% de capacidade de gerar discursividade, o autor explica esse domínio a partir das etapas que instruem os alunos no desenvolvimento de diferentes atividades:

Da forte presença dos gêneros no domínio instrucional, pode-se relatar que há, em grande medida, uma organização das ideias trabalhadas. São muitas as tabelas que auxiliam o aluno a separar temas diferentes, a relacionar discursos com seus efeitos de sentido, entre outras organizações preocupadas com a prática de ensino. Um exemplo é uma tarefa na qual o aluno deve marcar distinções entre dois artistas e

deve fazê-lo assinalando em uma tabela, a quem se atribui cada característica. (GOMES, 2018, p. 87)

No caso acima, Gomes (2018) nos mostra um exemplo que observa no livro supracitado, onde as atividades propostas incitam a produção de discursos, embora sejam a princípio escritos, mas que podem transformar-se em uma situação oralizada. Fato que mostra a importância de sequências didáticas que visem ao desenvolvimento das habilidades comunicativas resultando na produção de discursos. Ainda nessa discussão o autor chama a atenção para a necessidade de elaboração de atividades que sejam mais voltadas para a interação social em grupo, pois observou que durante todo o livro *Enlaces* as propostas de exercícios orais e até mesmo escritos se davam mais no âmbito individual, o que possivelmente resultaria em futuros problemas comunicativos quando esses alunos fossem inseridos em comunidades hispanohablantes. A relevância da produção discursiva por meio da interação corrobora Dolz, J. e Schneuwly, B. (1996) que, por meio da concepção interacionista, salientam que é preciso dar prioridade ao funcionamento comunicativo dos alunos visando a

prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ et al. 1996. p. 49)

Desse modo, o modelo sugerido pelo ISD para o ensino de línguas se mostra consideravelmente uma excelente alternativa para que o processo de aprendizagem se torne satisfatório. Então, quando trago no título dessa seção o ISD como sequência didática para o ensino de ELE, estou considerando minhas vivências como professora e de tantos outros relatos, fazendo uma relação com as propostas do grupo de Genebra, por observar na prática o que realmente funciona dentro de sala de aula e conseqüentemente observo também o que não funciona. No papel de professora de língua espanhola, vejo que a missão docente vai muito além de saber o funcionamento dos diversos aspectos técnicos do idioma trabalhado. Paulo Freire já nos advertia sobre a relação professor, ensino e aluno, quando citava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. (1998, p. 25) Nesse caso, é visando fortalecer essa autonomia da comunicação no aluno que o professor deve desenvolver suas aulas optando sempre por metodologias que estejam dentro de um viés interacionista, pois a interação evidentemente é a chave para se aprender uma segunda língua.

Dolz et al. (1996) nos informam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” que deve ter, “precisamente”, o objetivo de auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto para que, por meio disso, ele consiga escrever ou falar adequadamente em uma situação de comunicação. (DOLZ et al. p.97) Ao conceituar a SD, o grupo de Genebra visa mostrar que é possível ensinar a escrita e a oralidade ao mesmo tempo na escola, fato que nos é imensamente útil para o ensino de idiomas, demonstrando que o aprendente consegue adquirir as habilidades linguísticas necessárias à comunicação quando além do seu interesse tem também metodologias que disponibilizam materiais abastados em textos de referências tanto escritos como orais onde os alunos encontrem inspiração para a produção de seus discursos.

Diante do exposto, ressalto a importância dos estudos dos gêneros do discurso e das propostas de SD fundamentadas no ISD para o ensino de idiomas tendo como referência muitos estudos existentes que dão destaque à apropriação do discurso como ferramenta a ser usada em sala de aula. Algumas dessas pesquisas são Souza (2021), que analisou as possibilidades de empregar o *vlog* no ensino de Inglês; Uchôa (2010), sugerindo o podcast também para aulas de língua inglesa; Ramos (2023), propondo os mitos e lendas da Amazônia brasileira e peruana como instrumento que pode aportar significância no processo de aprendizagem de espanhol naquela região; Zemke (2019), trabalhando com a sequência didática voltada para aulas de espanhol com curta-metragens. Em todos esses projetos citados, e em tantos outros, percebe-se a preocupação das pesquisas em educação em exercitar no aprendente suas habilidades discursivas a fim de conferir-lhe vocabulários, dialetos, estrutura linguísticas, enfim, repertório linguístico que lhe seja suficiente para sua autonomia comunicativa no idioma estudado.

1.2. FORMAS DISCURSIVAS CURTAS COMO PROCEDIMENTO DE AÇÃO EM SALA DE AULA

Sabe-se que vivemos uma época em que a sociedade é imediatista. A tecnologia e a internet são as principais razões disso, pois nos acostumamos a acessar tudo de forma instantânea e rápida; com isso, muitos âmbitos da nossa vida cotidiana se moldam e se adaptam aos novos tempos. Na educação observamos isso em diversos aspectos, desde o acesso aos conteúdos e informações às metodologias de ensino que buscam mostrar resultados satisfatórios percorrendo um caminho mais curto. As formas discursivas curtas vêm sendo amplamente difundidas e aplicadas em aulas de língua seja materna ou

estrangeira porque são mais fáceis de entender e analisar, especialmente para principiantes, permitindo que os estudantes se concentrem em aspectos específicos da língua, como vocabulários, dialetos e estruturas gramaticais, sem que haja sobrecarga para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Visando ressaltar a importância dos gêneros curtos para aulas de línguas estrangeiras, faço aqui um breve recorrido por trabalhos que discutam tal temática, mas antes de começar é importante salientar que os documentos norteadores da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam as práticas e estratégias para ensino de idiomas no país por meio dos gêneros discursivos justificando que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. (BRASIL, 1998, p. 21)

Existem diversos gêneros discursivos que podem ser facilmente usados em sala de aula em atividades que trabalhem a escrita e a oralidade ao mesmo tempo dentro da carga horária que o professor de língua estrangeira possui. Formas discursivas curtas como entrevistas, anúncios, convites, notas de agradecimentos, mensagens de texto, debates, crônicas etc. Todos esses fenômenos aportam um grande potencial para fixação de vocabulários e estruturas linguísticas necessárias à comunicação.

Em uma proposta de trabalho com o gênero “entrevista” para o ensino de língua portuguesa, Pacheco L.P (2017) visa, por meio disto, promover a utilização de múltiplas competências linguísticas, como a intercomunicação oral, reprodução de discurso de outros, transcrição de falas e ainda a capacidade de argumentação. A autora salienta que, em uma entrevista, um aspecto predominante é a interação com sequências dialogais e expositivas, pois tais elementos são muito importantes para desenvolver diversas habilidades comunicativas no aluno. Posteriormente ela descreve um possível roteiro para se trabalhar com o gênero antes mencionado e, neste viés, ela explica como ensinar sobre as profissões e temas relacionados ao mundo laboral:

Uma temática interessante é o mundo do trabalho. O processo teria início com uma conversa em sala de aula. O professor tem o papel de questioná-los, fazê-los pensar a respeito das mais diversas profissões e profissionais com os quais têm contato ou mesmo curiosidade de conhecer um pouco mais. Pode ser incentivada, também, a procura por mais informações a respeito das funções públicas, como secretarias municipais e serviços públicos em geral. (PACHECO L.P, 2017, p. 6)

Observa-se então que a autora introduz o assunto contextualizando com algumas perguntas, instigando-os a falar e acessar informações sobre o trabalho e as profissões, em

seguida ela propõe uma outra fase dessa atividade que pode ser executada após a primeira discussão; sua sugestão é a formação de pequenos grupos e a delegação de tarefas para cada um:

Neste momento, é proposto aos alunos que pensem em um profissional específico, busquem informações sobre a vida profissional desta pessoa, sua experiência de trabalho, campos de atuação, etc. O momento da busca de informação tem o papel de estimular a curiosidade dos estudantes a respeito da profissão pesquisada, e pode muito bem trazer informações novas. Certas habilidades como a concisão e coesão textual são avaliadas neste momento, proporcionando novos aprendizados e crescimento linguístico e comunicacional. (PACHECO, 2017, p. 6)

A atividade de pesquisa acima mencionada funciona como uma estratégia de motivação para que os alunos tenham maior interesse pelo tema e com isto aprofundem seus conhecimentos nessa área. Fazendo este exercício, toda a turma consegue simultaneamente conhecer diferentes profissões e profissionais importantes no mundo do trabalho. Sendo essa uma excelente metodologia para aplicar ao ensino de idiomas, já que oferece aos aprendentes a oportunidade de praticar a escrita e oralidade, ao mesmo tempo que eles adquirem vocabulário para perguntar e falar sobre profissões, utilizando verbos e substantivos ou até mesmo expressões idiomáticas relacionadas a este assunto. Visto que um único gênero do discurso pode ser trabalhado em diversas atividades, proporcionando aos envolvidos um processo de ensino-aprendizagem por meio de distintas experiências discursivas, Pacheco (2017, p. 9) conclui salientando que, ao utilizar outros gêneros para referir-se ao primeiro, os alunos vivenciam momentos interativos reais, e assim eles aprendem todos os aspectos necessários para sua utilização na comunicação.

Um outro trabalho mencionado anteriormente nessa mesma vertente de ensino de línguas por meio de formas discursivas curtas é o de Souza (2021), intitulado “Gênero discursivo *vlog* como possibilidade metodológica para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio”. Nesta pesquisa o autor apresenta a importância do VLOG⁸ para gerar discursividade e proporcionar uma boa experiência de aprendizagem e discorre sobre suas impressões:

A partir deste estudo, pude perceber que o vlog possui flexibilidade temática, linguagem acessível e uma estrutura simples e relativamente estável e, tratando-o

⁸ Ele configura-se, na maioria das vezes, como um vídeo filmado em primeira pessoa, expressando ideias, opiniões e interesses e experiências do seu enunciador, conhecido como vlogger, sendo compartilhado posteriormente com outras pessoas através de redes sociais, onde elas podem deixar seus feedbacks na forma de comentários ou curtidas (Souza S.E 2021, p.35)

como um gênero discursivo catalisador, aliando a práticas discursivas já comuns à sala de aula, aproveitando os conhecimentos dos discentes [...] aparenta ser mais uma possibilidade de potencializar o desenvolvimento da proficiência dos nossos estudantes. (Souza S.E 2021, p.78)

Atualmente, os Vlogs são uma das formas mais populares de entretenimento e informação, com milhões de pessoas assistindo-os diariamente, cuja principal característica é narrar acontecimentos de forma resumida e explicativa, e, assim, como salienta Souza (2021), no parágrafo acima, eles podem funcionar como uma ferramenta a ser trabalhada em sala de aula pois é um gênero que inclui muitos discursos. Essa conclusão corrobora Ramos (2023) ao salientar a importância das narrativas tradicionais amazônicas⁹ para o ensino de língua espanhola, discorrendo que os contextos de aprendizagem, que são pensados pelo viés da abordagem comunicativa (sociointeracionista), essas ressaltam a aprendizagem por meio das situações reais de uso da língua:

Considerando a relevância e a necessidade de trabalhar com as narrativas tradicionais amazônicas para o ensino-aprendizado de língua espanhola, este trabalho se propôs a trazer uma discussão inicial ampla sobre a importância do resgate desses tipos de relato para situações de ensino que se poderão utilizar, como instrumentos fundamentais, os ramos orais da Amazônia brasileira e peruana, manifestas sob forma de lendas e mitos desses dois espaços culturais, por meio de atividades propostas que apontam diferentes estratégias em sala de aula para aprimorar o desenvolvimento das habilidades esperadas em língua estrangeira. (Ramos, 2023, p.85)

Assim todas essas pesquisas supracitadas nos auxiliam na compreensão dos gêneros como agentes geradores de discursos que podem ser criados a partir de diferentes contextos, seja um vlog de viagem, uma entrevista sobre a rotina de um colega, um diálogo ou qualquer outra situação que seja “precisa” e assim, como afirmam Dolz, J. & Schneuwly, B. et al (2001, p. 96), o professor deve efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados que permitam aos estudantes ter propriedade sobre as noções e caminhos que devem trilhar para serem capazes de se expressar por escrito e oralmente em “situações de comunicação diversas”.

2. A CRÔNICA COMO GÊNERO DO CONFLITO COTIDIANO

A crônica é um gênero popularmente conhecido por proporcionar uma leitura breve e detalhada de acontecimentos cotidianos que muitas vezes passam despercebidos. A palavra

⁹ O imaginário amazônico criador de diversas histórias, retrata os diferentes sentimentos e explica a existência e a origem do desconhecido, em sua essência sempre reportando às ações de entes sobrenaturais como criadores absolutos do universo. (Ramos, 2023 p.31)

crônica vem do Latim “*chronica*” que, segundo o dicionário online de português¹⁰, significa relato cronológico dos acontecimentos e isso se configura em sua função de se centrar exclusivamente em um ponto principal. A princípio, na Idade Média, quando passou a ser muito utilizada pelos empregados e grandes navegantes europeus, tinha exclusivamente o objetivo de fornecer aos reis uma descrição minuciosa dos lugares, paisagens, povos e outros aspectos observados na América durante as viagens de exploração do continente; como exemplo podemos citar a famosa carta de Pero Vaz de caminha,¹¹ escrita para o então rei de Portugal Dom Manuel. Com o passar do tempo esse tipo de narrativa, ainda com o intuito de informar, passou a ser publicada junto com os romances-folhetins no jornal e versava sobre diferentes acontecimentos que permeiam o cotidiano. Posteriormente com a chegada da imprensa, o Brasil e outros países da América também aderiram aos folhetins no rodapé do jornal:

Rigorosamente, durante os anos oitocentos, os romances-folhetins ocupavam um lugar estabelecido nos jornais – o pé da página – espaço destinado a publicações diversas que abordassem temas literários e de entretenimento. Ali, publicavam-se desde crônicas, críticas, peças de teatro e livros recentemente lançados, até piadas, charadas e receitas de cozinha. (Sales, 2007, p.45)

Gradualmente a crônica foi mudando e outros elementos foram acrescentados como uma linguagem mais crítica e às vezes até satírica; também foi deixando de ser exclusivamente um veículo de informação e, como afirma Antônio Cândido (2003, p.89), nasce então a “filha do jornal”, passando a transitar entre jornalismo e literatura. Suas principais características são a brevidade com foco no cotidiano, buscando capturar pequenos episódios do dia a dia, que podem ser aparentemente banais, mas que revelam profundidade e reflexões sobre a vida, a sociedade ou o comportamento humano. Um outro aspecto é a linguagem simples, acessível e direta que parece uma conversa informal, ou “uma prosa fiada” como nos diz Vinicius de Moraes (2004, p. 615), o que aproxima o autor do público. E há também a presença do ponto de vista pessoal do autor, que interpreta e comenta o cotidiano, muitas vezes de forma irônica, humorística ou poética. Cândido (1992) define a crônica como um gênero híbrido, situado entre a literatura e o jornalismo, e destaca seu caráter cotidiano, espontâneo e efêmero. O autor também observa que muitos cronistas

¹⁰ Etimologia (origem da palavra *crônica*). A palavra crônica tem sua origem como feminino de crônico, pelo grego "khronikón", pelo latim "chronica", com o sentido de narrativa cronológica. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cronica/>

¹¹ Carta de Pêro Vaz de Caminha. 1 de Maio de 1500. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf>

conseguem elevar esse gênero a um patamar literário, transformando-o em um importante meio de expressão cultural.

A crônica é frequentemente considerada um gênero do conflito cotidiano, pois se centra nas tensões, nas ambiguidades e nos contrastes presentes por meio das pequenas situações do dia a dia. Essas tensões são temas recorrentes na crônica moderna que explora como a vida cotidiana, por mais comum e rotineira que pareça, está repleta de conflitos internos e externos. Ela também pode refletir os conflitos mais amplos da sociedade moderna, como a alienação urbana, as mudanças tecnológicas e o ritmo acelerado da vida contemporânea. Esses aspectos criam uma tensão constante entre a simplicidade da vida cotidiana e as complexidades da modernidade. Cavalcanti e Gomes (2021), parafraseando Vinícius de Moraes (2004), afirmam que o cronista “observa o dia a dia com subjetividade, podendo, inclusive, tornar-se o mote de suas palavras”. (idem, p. 33)

Os elementos supracitados, que se configuram como estrutura desse tipo de narrativa, podem ser facilmente identificados já na leitura inicial de uma crônica, pois o que o autor faz é dar vivacidade a um determinado tema, seja real ou fictício. Tomemos como exemplo a obra *Crônica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez. Este livro narra a respeito do assassinato do personagem Santiago Nasar. Nesta pequena narrativa há um autor personagem que relata em primeira pessoa descrevendo com riqueza de detalhes tudo que acontece em torno da fatalidade; García Márquez utiliza um estilo que mistura o realismo mágico com elementos tradicionais de crônica, o que nos dá uma visão panorâmica da psicologia dos personagens e a dinâmica social da cidade. Porém, a obra não é classificada como jornalística, pela organização de sua estrutura e profundidade temática que transcende o gênero da crônica tradicional, pois se posiciona mais como um romance ou uma novela. Nesse caso, contém muitos dos elementos da narrativa, pois se baseia em eventos cotidianos, como o estilo de vida das pessoas de um pequeno vilarejo, as conversas, a relação entre eles e descrições. No capítulo seguinte há uma maior explanação sobre os trabalhos de Gabriel García Márquez por meio das crônicas.

Como já mencionado anteriormente a crônica como gênero do conflito cotidiano muitas vezes traz para discussão os dilemas pessoais, questões sociais e observações sobre a complexidade do homem. Cronistas como Rubem Braga, Fernando Sabino e Luis Fernando Verissimo utilizam-se de suas experiências para trazer à luz questões de convivência moral, amor e ética, que pode ser comum à grande parte dos leitores, gerando uma conexão com eles por meio de uma linguagem acessível e próxima. O poder da crônica está na sua habilidade de revelar a grandeza das coisas singelas, expondo os embates e as

ironias da vida urbana ou também rural. Esse gênero induz espontaneamente o leitor a refletir por meio de situações que, embora aparentemente banais, possuem camadas profundas e provocantes. Assim, a crônica pode parecer um espelho que reflete a imagem de quem somos e como vivemos.

2. 1. AS CRÔNICAS JORNALÍSTICAS DE GARCÍA MÁRQUEZ

Gabriel García Márquez, o célebre escritor colombiano mundialmente conhecido como um dos principais expoentes da ficção hispano-americana, que explora o modo o fantástico de diversas maneiras bem originais, deixou-nos um enorme legado, não só na literatura, como também no jornalismo. Seu tempo, no jornal, teve um papel muito importante na formação de seu estilo literário e na maneira como ele via e descrevia o mundo. Embora seja mais conhecido como romancista ou cotista, ele sempre considerou o jornalismo sua verdadeira paixão e isso influenciou diretamente sua abordagem narrativa e suas preocupações sociais e políticas.

Foi no jornal que García Márquez iniciou seus trabalhos com a crônica. Ainda jovem, o escritor estudava Direito em Bogotá, mas sempre mostrou maior interesse pela escrita e o jornalismo. Ele começou a trabalhar em pequenos jornais locais como *El Universal* e, depois, no *El Heraldo*, de Barranquilla. Nesse período, ele começou a publicar suas primeiras crônicas que versavam principalmente sobre cultura, cinema e eventos cotidianos. Naquela época, ele fazia parte do Grupo de Barranquilla, um círculo de escritores e intelectuais que compartilhavam ideias e conversavam sobre literatura e jornalismo. Esse grupo influenciou muito seu estilo literário e jornalístico, ajudando a moldar seu talento para as crônicas. Seu maior fluxo de crônicas começa a partir de 1980 como salienta Rodrigues (2005):

A atividade de García Márquez como cronista inicia concomitantemente à sua trajetória jornalística, no entanto, a consagração dessa vertente literária do escritor acontece a partir de 1980. Data que marca seu retorno às páginas do jornal *El Espectador*, de Bogotá, o mesmo periódico que ele havia deixado há 20 anos... (p. 1)

Nesse período, de acordo com Rodrigues (2005), o escritor passa então a ter uma constância em sua escrita, chegando a escrever uma crônica por semana, que posteriormente foram reunidas dando origem aos volumes *Notas de prensa*. Um dos livros dessa coleção é o que contém as crônicas escritas entre 1980 a 1984, cuja versão será a usada no presente trabalho para a proposta metodológica de ensino de espanhol.

Esse compilado de crônicas reunidas na versão acima mencionada se caracteriza por suas temáticas que se centram principalmente na política e na literatura, temas sobre os quais o autor discorre, deixando evidente seu posicionamento ideológico, bem como também descreve o mundo dos escritores a partir de sua ótica. Considerando esse tipo de narrativa como uma ferramenta para ações em sala de aula, é importante salientar que se trata de uma escolha que se dá pensando nos recursos de linguagem que elas viabilizam um certo ritmo jornalístico, como tempos verbais variados por meio de contextos históricos que permitem saber o funcionamento do mundo naquele dado momento (década de 1980), permitindo também a comparação do antes e do agora e um rico vocabulário que possibilita a criação de discursos que envolvem os mais variados temas e dando ao aprendente autonomia para expressar opinião ou fazer indagações. Um outro recurso que estes textos oferecem é a oportunidade de entender a cultura de países hispanohablantes, principalmente da Colômbia, em cujo contexto está inserido Gabriel García Márquez, entre outros inúmeros recursos que podem ser trabalhados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas em cada aula.

Nos capítulos seguintes apresento como as crônicas de “Gabo”, da edição supracitada, podem funcionar em diferentes atividades interativas em aulas de espanhol no formato de curso que é lecionado por meio de centros e núcleos de estudo de línguas, atentando-se para o modelo de ensino adotado nestes programas, a saber, tanto os centros (CEL), como os núcleos (NEL), possuem uma metodologia baseada na abordagem comunicativa que, de acordo com Almeida Filho, trata-se do “uso propositado da linguagem por meio de funções e eventos de fala no âmbito do discurso”. (1986, p. 85) A escolha do texto a ser explorado em sala de aula se dá mediante a necessidade comunicativa que se deseja trabalhar, que podem variar de acordo com os módulos de ensino que vão do inicial ao avançado, bem como depende também da habilidade de linguagem que se deseja desenvolver assim como aprender a se apresentar em espanhol, falar de gostos e preferências, ou se aproximar da cultura de algum país falante deste idioma, expressando posse, descrevendo a infância, a casa, etc.

2.2. A CRÔNICA E AS MARCAS DE ORALIDADE DENTRO DA SALA DE AULA

As marcas de oralidade, no contexto da escrita, são aspectos linguísticos da fala cotidiana, como gírias, abreviações, expressões idiomáticas e até termos coloquiais, que são transpostos para o texto escrito, ou seja, são traços da linguagem oral que aparecem na linguagem escrita. Muitos dos casos são feitos de forma intencional em gêneros como as

conversas em redes sociais, jornal e crônicas, para representar diálogos naturais. Será possível observar alguns desses aspectos nas propostas apresentadas no capítulo de atividades interativas para o ensino de língua espanhola, no qual, proponho vários exemplos de crônicas jornalísticas de Gabriel García Márquez para serem analisadas e discutidas levando em consideração estrutura, recursos linguísticos e temáticos deste gênero.

O trabalho com a crônica e as marcas de oralidade na sala de aula é uma oportunidade valiosa para mostrar aos alunos como o texto escrito pode se aproximar da fala, e como isso é um recurso intencional do autor para criar proximidade com o leitor, espontaneidade e expressividade. Embora a escrita e a fala sejam duas modalidades com características diferentes, ambas têm como foco produzir comunicação em uma mesma língua. Marcuschi (1997) observa que “a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia” e “a escrita, em sua faceta institucional, se adquire em contextos formais” (p.120). Assim, considerando essas marcas de oralidade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), é essencial para o aprendiz porque o aproxima da forma como a língua realmente é usada no cotidiano e mais do que dominar regras gramaticais, o estudante precisa entender como as pessoas se expressam de maneira espontânea, com hesitações, interjeições, repetições e estruturas mais livres que são elementos que marcam a fala real.

A crônica como gênero do conflito cotidiano possui várias nuances para trabalhar as marcas de oralidade na sala de aula de espanhol pois une elementos do jornalismo e da literatura, permitindo que o autor escreva com liberdade estilística e fluida, criando proximidade com o leitor, por meio da espontaneidade e coloquialidade no discurso. Por estar frequentemente ligada a fatos do dia a dia e à experiência pessoal, portanto, a crônica se aproxima da linguagem falada, incorporando expressões informais, estruturas sintáticas mais livres, interjeições, perguntas retóricas e um tom mais conversacional. Isso cria um ambiente ideal para que os alunos reconheçam, analisem e pratiquem essas marcas de oralidade, compreendendo como elas funcionam na construção de sentido e de efeito expressivo. Diante dessa função de facilitar a “conversa” entre o narrador e o leitor, Cândido (1992) expõe que

a linguagem "simplória" faz com que haja maior proximidade entre as normas da língua escrita e da falada, pois o cronista elabora seu texto à semelhança de um diálogo entre ele e o leitor. Sendo assim, na crônica, como na língua falada, não cabe a sintaxe rebuscada, com inversões frequentes, nem o vocabulário "opulento", por isso, ela operou milagres de simplificação e naturalidade. (p.16)

Ao analisar as marcas de oralidade na crônica “Minhas férias”, de Luís Fernando Veríssimo, Andrade & Lima (2011), identificam-se os elementos constitutivos da modalidade falada da língua presentes na narrativa literária mostrando separadamente cada estrutura e o objetivo comunicativo com o qual são empregadas. Esses estudos e tantos outros que versam sobre a dicotomia fala e escrita evidenciam que existem os gêneros que são mais próximos da fala e os que são mais próprios da escrita, mas que não são exclusivamente específicos apenas de uma modalidade. Sobre isso, Marcuschi (1997, p. 137) observa que “tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos”.

Portanto, mesmo se tratando de duas modalidades, o fim comunicativo se dá na mesma língua, e desse modo é bom e extremamente essencial que o estudante que está aprendendo o espanhol ou qualquer outra língua estrangeira esteja ciente dessas diferenças e semelhanças e ainda mais consciente de que ele como aprendiz que deseja chegar à fluência precisa ter contato com ambas modalidades em seus mais diversos contextos de uso, seja uma conversa informal sobre dados pessoais, um discurso no qual ele expõe sua opinião, narrar fatos passados, escrever um texto, etc.

O professor, como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, pode orientar sobre as marcas de oralidade na sala de aula de espanhol por meio de atividades que estimulem a observação, a escuta e a produção de linguagem autêntica. Na presente pesquisa eu trago algumas propostas que contemplam essa necessidade a partir do uso de textos que reproduzem a fala, como crônicas, diálogos, entrevistas e podcasts. Ao reconhecer e utilizar essas marcas, o aluno desenvolve não apenas sua compreensão auditiva e leitura de textos com traços orais, como também melhora sua capacidade de se comunicar de forma mais natural, adequada e expressiva. Além disso, a oralidade carrega traços culturais importantes, permitindo ao aprendiz mergulhar na visão de mundo dos falantes nativos. Por isso, trabalhar a oralidade ajuda a formar um falante mais completo e mais próximo da vivência real da língua.

3. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO AÇÃO EM SALA DE AULA

Assim como mencionado anteriormente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um enfoque teórico que defende a linguagem como uma prática social, isto é, uma ação que ocorre em um contexto social e cultural a partir de um ideia de dinâmica própria a ser

explorada. Na sala de aula, essa abordagem se concretiza em práticas pedagógicas que buscam promover a interação entre os alunos e o professor, valorizando o uso da linguagem em situações comunicativas reais e contextualizadas. O ISD, conforme proposto por teóricos do grupo de Genebra, enfatiza a importância da interação social e discursiva no processo de ensino e aprendizagem, abordando como os sujeitos produzem seus discursos e constroem conhecimentos. Esse modelo vem sendo aplicado em diferentes áreas da educação, como no ensino de línguas e na educação de jovens e adultos (EJA), por meio do trabalho com gêneros textuais e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

A implementação da proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) na sala de aula sugere que a aprendizagem deve ocorrer por meio da participação ativa dos alunos no processo de comunicação. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que os gêneros discursivos funcionam como instrumentos cognitivos e sociais que permitem que os estudantes se apropriem de formas de discurso reconhecidas socialmente, sugerindo que o professor não deve se limitar apenas à transmissão de conteúdos, mas também deve criar situações de comunicação autênticas e relevantes, nas quais os alunos possam aprimorar suas habilidades discursivas e tal afirmativa se relaciona diretamente com o modelo de ensino adotado pelo Centro e Núcleo de estudo de línguas do Acre¹².

Diante disto, as propostas de ensino a serem apresentadas são guiadas pelos modelos elaborados pelos estudiosos do Grupo de Genebra que começa com um pequeno esquema para a organização de uma sequência didática para o ensino de oralidade e escrita:



FIGURA 1- Esquema da sequência didática (DOLZ et al., 2004, p.98)

A esquematização apresentada acima organiza uma sequência didática em torno de três grandes etapas. A primeira delas envolve uma **situação de produção inicial**, que serve como diagnóstico para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, visando a que eles produzam um texto dentro do gênero escolhido, sem orientações detalhadas. Isso permite ao

¹² O Centro de Estudo de Línguas - CEL, um dos programas especiais da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE, tem por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas modernas como atividade complementar ao currículo. Informações retiradas do Site do CEL. Disponível em: <https://www.celacre.com/quem-somos>

professor ter uma noção das dificuldades e do grau de familiaridade dos estudantes com o formato proposto. A segunda etapa consiste nos **módulos de ensino**, onde os alunos recebem instruções mais específicas sobre o modelo textual, com atividades organizadas em torno da leitura, análise e produções no mesmo estilo. Essa etapa é composta de diversos módulos que podem incluir análises, exercícios para aprimorar habilidades específicas (como coesão, argumentação, etc.), e a reflexão sobre o contexto de produção e recepção do gênero visando corrigir e aprofundar os conhecimentos identificados na primeira etapa.

E por último se tem uma **proposta de produção final**, cuja fase é um fechamento, onde os alunos produzem um texto final, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos com o objetivo de que essa nova produção demonstre progresso em relação à produção inicial, evidenciando o aprendizado ao longo da sequência. Esse modelo busca promover uma aprendizagem situada e funcional (Lave & Wenger, 1991), onde o aluno compreende o papel social e comunicativo dos gêneros textuais. Ele também valoriza a revisão e o processo de escrita como apontado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao invés de focar apenas no produto final.

Um dos pontos que considere para levar adiante essa proposta de ensino está diretamente relacionada ao tipo de público de alunos do NEL, pois tratam-se de estudantes a partir do 6º ano do ensino fundamental, e estes geralmente estão em uma fase de desenvolvimento linguístico bastante avançada em comparação com as séries anteriores, porém, ainda há habilidades que estão sendo aprimoradas, e é principalmente aí que as SDs atuam:

As sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho, necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. (DOLZ et al. 2004. p 114)

Há também alunos do público denominado “comunidade geral” que são aqueles que já concluíram ou não se encontram mais estudando na educação básica que, portanto, já possuem habilidades de linguagem adquiridas ao longo de suas vivências. Visando a vários níveis de aperfeiçoamento dessas práticas comunicativas, o Grupo de Genebra propõe um trabalho por meio de uma perspectiva textual, abordando questões de gramática e sintaxe, ortografia e revisão ortográfica.

Para trabalhar todos esses aspectos, o grupo divide os gêneros em um quadro no qual se faz um agrupamento por aspectos tipológicos. Na primeira coluna, são colocados os

domínios sociais de comunicação, na segunda estão organizadas as capacidades de linguagem dominantes e, na terceira, alguns exemplos de gêneros orais e escritos, embora este tipo de agrupamento não contemple de forma absoluta um gênero, ele pode funcionar como um mapa para a escolha de textos para praticar o uso da linguagem nos mais diversos contextos.

Em propostas para o ensino da exposição oral, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (1998) apresentam duas sequências: uma destinada à aplicação no ensino primário que corresponde ao 1º e 2º ciclo do fundamental e a outra para o ensino secundário correspondente ao ensino médio, nas quais estão descritos objetivos, atividades que podem ser realizadas, materiais necessários para o desenvolvimento das aulas e a duração de cada uma. Nestas sequências as aulas estão definidas como oficinas com duração de 1 a 4 horas elas têm o objetivo de levar o aluno a adquirir autonomia para fazer uma exposição oral na escola. Aqui neste trabalho proponho alternativas para desenvolver e ampliar habilidades de exposição e comunicação oral não apenas no contexto de escola, mas para uso cotidiano e aquisição do idioma espanhol. Nas propostas que apresento a seguir o gênero a ser explorado é a crônica, sendo os exemplares usados para o desenvolvimento das aulas as crônicas do livro *Notas de prensa* de Gabriel García Márquez.

3.1. CURIOSIDADES DA TRADUÇÃO COMO ESTÍMULO NA SALA DE AULA

Ao se trabalhar uma língua estrangeira em sala de aula é inevitável recorrer à tradução que serve como uma ferramenta auxiliar, mas seu potencial pedagógico vai muito além da mera transposição linguística. As curiosidades da tradução como falsos cognatos, expressões idiomáticas e nuances culturais podem despertar o interesse dos alunos e enriquecer o processo de aprendizagem. Esses elementos não apenas promovem uma compreensão mais profunda da língua, mas também incentivam a reflexão sobre as suas particularidades.

A definição mais conhecida de tradução é a dada por Jakobson (1959, p.233) que a propõe como a interpretação de signos de uma língua por meio de outra, porém esse mesmo autor nos traz outros dois conceitos de tradução, o que nos leva a entender que esta prática não é só transportar signos entre pares linguísticos. Plaza (2010) em seu trabalho sobre tradução intersemiótica nos traz uma explicação detalhada sobre essa temática, que segundo ele foi Roman Jakobson, o primeiro estudioso a fazer essa divisão:

A tradução intersemiótica ou “transmutação” foi por ele definida como sendo aquele tipo de tradução que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais” ou “de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou pintura” ou vice-versa, poderíamos acrescentar. (PLAZA, 2010, p.1)

Nessa abordagem, Plaza (2010) explica o conceito trazido por Jakobson, um importante linguista do século XX e pensador russo. Trata-se da tradução intersemiótica na qual se pode incluir filmes baseados em livros, pinturas feitas a partir de poesias, etc. Já no caso da interlingual, Oliveira (2022) diz se tratar de uma interpretação dos signos verbais por meio de outra língua, por exemplo, tradução de uma língua para outra. Há também a intralingual, conceito que explica a tradução dentro da mesma língua podendo ser chamada também de formulação, já que consiste na maioria das vezes em reformular ou parafrasear enunciados.

Por vezes ao longo dos anos em que estudei língua espanhola no ensino fundamental, e também na educação secundária, percebi que o processo de aprendizagem de tal língua era insatisfatório e quase sempre encontrávamos incompatibilidades no momento de traduzir textos. Nessa época, nem imaginava que pudesse existir estudos que me ajudariam a entender que traduzir exige mais do que conhecimentos linguísticos de uma determinada língua estrangeira. Foi somente durante minha graduação em licenciatura Letras Espanhol que comecei a conceber a tradução como um procedimento mais amplo, e sinceramente considero os estudos nessa área uma parte fundamental para o processo de formação do professor de língua estrangeira, pois se chegarmos a conhecer estratégias tradutórias, conseqüentemente iremos ter mais subsídios para auxiliar nossos alunos durante tarefas que demandem o uso de tal atividade dentro da sala e ainda despertar o interesse deles por aprender tal língua.

O momento de traduzir pode se tornar muito interessante e produtivo para os alunos, pois o professor pode despertar a curiosidade dos mesmos usando a tradução de termos ou expressões desconhecidas pelo aluno levando-o a querer conhecer a história, cultura e diversos aspectos atrelados à língua que ele está estudando. Oliveira (2022) durante seu estudo com as cartas da missivista Mariquita Sánchez nos traz vários exemplos práticos de estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula. Ao verificar as formas de tratamento de pessoas, o autor busca explicar porque a missivista optou por usar tais pronomes de tratamento. Diz o autor:

Neste sentido, verifica-se que Mariquita faz uso dessas “fórmulas convencionais” na escrita das missivas, variando a sua abertura e finalização de acordo com o nível

de intimidade com o seu interlocutor. Uma diferença de escrita da convencionalidade que não está presente em muitas cartas que Mariquita escreveu é a data e o local. Em várias delas não há essas identificações, o que dificulta precisar a data exata da escrita delas. Isso se dá tanto no âmbito das cartas escritas aos seus familiares quanto para seus amigos, como poderá ser observado na tradução do epistolário aqui proposto. (OLIVEIRA, 2022, p.45)

Pode-se observar então que o autor não somente traduz, mas explica o contexto que possibilitou a escrita de Mariquita, mostrando que as formas de tratamento mudavam de acordo com o grau de afinidade da missivista e seus destinatários. Tal observação pode ser explorada em sala de aula usando também outros textos para trabalhar o uso das formas de tratamento em espanhol, levando o aluno a aprender utilizar “tú” y “usted” e saber em que contexto é mais adequado ao uso de cada um desses, bem como aprender o uso dos demais pronomes de tratamento. Um outro exemplo pode ser observado também na tradução comentada de Oliveira (2022) quando explora também elementos culturais, como utensílios domésticos e móveis utilizados na época e contexto (Buenos Aires, século XIX) das cartas de Mariquita Sánchez. Ao abordar isso, ele nos traz uma justificativa:

Essas questões servem para pensarmos como era a organização social nas residências das pessoas com o mesmo nível social de Mariquita. As menções a estes objetos denotam, portanto, parte da cultura vivida no período. Segundo a Antropologia Cultural, as manifestações culturais podem ocorrer de diversas formas, dentre elas (mas não somente), modos de vestir, alimentação, utensílios domésticos e formas de comportamento. (OLIVEIRA, 2022, p.77)

Elementos como estes apontados pelo autor/tradutor fornecem ao professor diversas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, mostrando que a partir do momento em que a tradução deixa de ser utilizada de forma mecânica e passa a ser um instrumento de investigação de uma língua estrangeira, ela pode render grandes benefícios. E, ainda, sobre essa tipologia, encontramos nas concepções teóricas inúmeras descrições de estratégias que auxiliam em tal processo e que devem ser estudadas pelos professores de línguas a fim de qualificá-los para este exercício e também para conceder ao aluno uma quantidade maior de ferramentas. Como exemplo, podemos citar algumas dessas estratégias que são propostas por diferentes teóricos do ramo tradutório. Levý (2012) infere que traduzir envolve uma constante tomada de decisão de quem está realizando, pois a finalidade, a qual o texto de partida se destina, pode influenciar na escolha de termos que facilitem a compreensão de seu público, ou ele pode simplesmente optar deixar o texto de chegada de uma maneira que o leitor tenha que se esforçar para chegar a mensagem contida no texto.

Entre tantas estratégias, há também o uso de notas explicativas no rodapé da página que podem substituir uma tradução intralingual e sobre isso Wilson (2004) afirma se tratar de uma opção para explicar muitas vezes uma expressão idiomática ou construção sintática que em sua concepção é intraduzível. Às vezes por uma questão estilística pode ser empregado também o uso do “deslocamento” ao inverter a ordem sintática das orações. Oliveira (2022) aponta também a estratégia de “adaptação” que pode ser entendida como domesticação, embora sirva para deixar o texto mais próximo do público alvo retirando os estrangeirismos e gerando muitas vezes um efeito de apagamento cultural, dando a impressão de que o leitor está lendo um texto original. Ademais das estratégias mencionadas, os estudos sobre o tema oferecem diversas abordagens teóricas para situações distintas que envolvem o processo tradutório. Além da tradução propriamente dita (interlingual), pode ser necessário recorrer à intralingual, especialmente em sala de aula. Isso ocorre, por exemplo, ao lidar com termos desconhecidos pelos alunos até mesmo na língua materna, como em textos antigos que contém vocábulos em desuso ou palavras de baixa frequência no uso cotidiano.

Segundo Zethsen (2022), a concepção intralingual não é amplamente difundida nos estudos da tradução, pois nem sempre é reconhecida como tal. No entanto, há pesquisas que defendem sua funcionalidade, mesmo dentro de uma única língua, ao permitir a reformulação de enunciados ou textos. No ambiente escolar e na vida cotidiana, a tradução interlingual ocorre muitas vezes de forma inconsciente, mas, quando aplicada intencionalmente em atividades, pode trazer grandes benefícios para o ensino-aprendizagem. Exercícios como interpretação textual ou tradução comentada, por exemplo, estimulam o aluno a explicar a língua com seus próprios recursos, ampliando suas competências linguísticas:

A tradução intralingual traz muitos benefícios para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta tradução é utilizada quando ocorre uma reformulação da oração, como a utilização de sinônimos, ou seja, é uma tradução que ocorre dentro da mesma língua, como, por exemplo, quando uma criança pergunta para sua mãe o que é tal coisa, então, a mãe vai utilizar dos aspectos de sua própria língua para respondê-la. (SANTOS et al., 2022, p. 66)

Assim como infere Santos et al. (2022), esse tipo de tradução serve como instrumento para a proposta de atividades que despertam a curiosidade e criatividade do aluno para explorar elementos da língua estudada e conseqüentemente aumentar seu repertório linguístico na língua alvo. É possível fazer uso desse tipo de tradução para trabalhar as

capacidades de interpretação dos alunos levando-os a usar a imaginação e instigá-los a ir em busca de respostas.

O aluno, quando aprendiz iniciante de uma língua estrangeira, seja na escola regular ou outra modalidade, muitas vezes, não tem essa concepção de que uma língua é um elemento de poder que carrega ideologias e aspectos histórico-sociais, e acaba fazendo a tradução de forma mecânica e literal. Deparando-se com um resultado insatisfatório, percebe-se que algumas frases perdem o sentido na língua de destino, e é claro que esses não são os únicos desafios enfrentados. Esse fato confirma a carência de conhecimento sobre os estudos da tradução por parte de muitos professores de línguas.

Quando assumi a docência, após concluir minha graduação, passei a entender a prática como uma necessidade abrangente que envolvem diversas abordagens. Por exemplo, ao começar a lecionar língua espanhola, percebi os métodos audiovisuais como ferramentas poderosas para compreender expressões idiomáticas, gírias e outras peculiaridades. Vejo, assim, a tradução intersemiótica como uma alternativa para despertar a curiosidade dos alunos pela literatura em línguas estrangeiras. Jakobson (1959) destaca sua capacidade criativa, que converte uma forma estética em outra.

Quando discutimos uma obra literária com os estudantes, eles alcançam uma compreensão inicial, mas sem explorar e investigar o conteúdo. Nesse caso, dificilmente terão um entendimento completo da narrativa e de seus elementos constitutivos. No entanto, ao se envolverem em atividades que propõem transformar o texto verbal em formas não verbais ou visuais, como peças de teatro, séries ou filmes, os alunos são incentivados a ler, pesquisar e adaptar o material:

Nessa categoria, o uso de imagens ganha relevância, pois é explorado com maior frequência, às vezes para evitar a tradução interlingual; outras vezes por já se apresentar uma imagem que gere uma discussão e trabalho específico com um tema específico, por exemplo. (BRANCO; SANTOS, 2017, p.208)

Camilotti (2014), ao estudar a tradução intersemiótica de peças teatrais para apresentação, adverte-nos de que esse processo requer um estudo de modo a confrontar o texto para tentar transmitir por via sonora e gestual os sentimentos e as situações descritas na narrativa. Tal estratégia pode ser aplicada em aulas de línguas estrangeiras utilizando a literatura da língua estudada por meio de uma obra como o livro *El Lazarillo de Tormes* que pode render inúmeras atividades não verbais por meio da tradução intersemiótica, onde os alunos venham a produzir pinturas, ou mesmo adaptar para apresentações teatrais, vídeos de curta-metragem, etc.

O fenômeno da tecnologia, no que tange à tradução, veio como uma forte aliada para o ensino de línguas, pois desenvolveu inúmeros recursos que podem ser usados a favor da educação e principalmente recurso audiovisual que permitam ao aluno ter um contato mais próximo da realidade com a língua alvo. Hoje é possível fazer atividades de compreensão auditiva com áudios e vídeos de nativos falando a língua em situações de uso real, pois é possível mostrar imagens para ajudar o aluno a descobrir o significado de uma palavra desconhecida; temos dicionários on-line que usam como apoio o método audiovisual e aplicativos com aulas interativas. Tudo isso contribui para o ensino-aprendizagem, embora algumas dessas facilidades tenham influenciado negativamente no desenvolvimento crítico intelectual de grande número de estudantes por não instigá-los a buscar e a produzir algo através de suas próprias capacidades, mas isto é outro assunto. O fato é que a gama de multimídia, que a tecnologia da informação e comunicação trouxeram, pode ser muito bem aproveitada em sala de aula, visando dar tanto ao professor quanto ao aluno mais conhecimento da língua estudada.

Muitos professores de língua estrangeira não dão importância para estratégias de ensino que usam a tradução como sua principal ferramenta, por acreditarem que não traz resultados satisfatórios. Porém, se analisarmos estudos que investigam essa temática logo percebemos que a recusa dos mesmos se dá na maioria das vezes por falta de materiais e capacitação profissional adequada para este fim. Mesmo que a tradução não seja nosso instrumento base de ensino, é inevitável notar a curiosidade que os alunos demonstram quando estão trabalhando um texto e se deparam com expressões ou termos que não conhecem e isto pode ser um direcionamento para que o aluno vá em busca de tal significado, passando a fazer investigações sobre aquele vocábulo, para saber a localidade geográfica que fala daquela maneira, se existem outras formas linguísticas para seu uso, etc.

Consigo visualizar um maior interesse do aluno pela língua estrangeira quando trago elementos culturais atrelados a algumas curiosidades. Por se tratar de uma língua que compartilha traços linguísticos muito semelhantes à língua portuguesa; com isso, deparamo-nos com muitas palavras iguais em ambas as línguas e até com mesmos significados, ou palavras iguais com correspondência de significados diferentes e entre tantos outros casos que despertam uma curiosidade que pode levar o aluno a querer pesquisar mais e ir até a origem da língua alvo.

Com isso podemos perceber que independente da tipologia, a tradução em sala de aula de forma dinâmica e atrelada aos aspectos extras-linguísticos trazem muitas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos alunos e professores

maior autonomia para usar a língua alvo em diferentes contextos. Portanto, o professor, como um mediador, é responsável por apresentar aos alunos as concepções de tradução e as estratégias tradutórias para que eles tenham ferramentas a fim de entenderem um texto dentro de um contexto cultural, histórico e social.

3.2. ATIVIDADES INTERATIVAS NA SALA DE AULA DO NEL

Nesta seção serão apresentadas as propostas de aulas com atividades interativas a partir de quatro crônicas do livro e autor mencionados nos capítulos anteriores, sendo uma para cada texto. Dentro de cada uma há uma sequência didática que funciona como um roteiro de como as aulas podem ser conduzidas e as atividades que podem ser desenvolvidas a partir da exploração dos recursos presentes no texto. Dentre as atividades que vão variar de acordo com o nível da turma que serão aplicadas, estão a leitura compartilhada (adaptada), entrevista, debates, diálogo, jogos interativos e outras que serão detalhadamente explicadas, levando em consideração que tratam-se de aulas de espanhol como língua estrangeira.

Um das atividades que é comum a todas as quatro propostas, se trata da produção de uma crônica de autoria dos alunos e o projeto de leitura para a apresentação e exposição das mesmas. Essa é uma alternativa para que os alunos apresentem seus trabalhos ao passo que praticam a oralidade em língua espanhola, chamando a atenção de outros públicos para a importância deste idioma, bem como sua literatura e elementos interculturais. A proposta de um projeto de leitura visa mobilizar os alunos a praticarem leitura, escrita e produção oral, auxiliando-os a cada vez mais desenvolver habilidades comunicativas no idioma. A organização e cronograma do projeto fica a critério do professor, porém deve se ter um momento específico para que cada aluno apresente sua crônica em espanhol e um outro momento para uma visita às bancas de exposição delas, juntamente com outras produções e informações sobre a língua espanhola como fotos e curiosidades descobertas pelos alunos durante a análise das Crônicas de Gabriel García Márquez.

Cada proposta está organizada de forma bem explicativa, começando com uma descrição sobre o nível e turma que tais atividades podem ser trabalhadas, bem como os objetivos de ensino-aprendizagem e explicação separada e detalhada dos exercícios descritos nas sequências didáticas incluindo a análise das crônicas, que é crucial para uma boa escrita do gênero em estudo, pois visa a levar o aluno a analisar a crônica detalhadamente para identificar sua estrutura composicional a fim de auxiliá-lo e prepará-lo para sua produção final. Para isto é importante que o professor disponha de mais de um exemplar deste gênero

para que o estudante perceba os mecanismos de linguagem responsáveis por definir o que é uma crônica. Todas as crônicas trabalhadas nas propostas podem ser consultadas no livro “Notas de prensa” ou nos anexos da presente pesquisa.

3.2.1 Proposta 01: **Falando da experiência profissional com “Precisa-se de um escritor”** (*Hablando de la experiencia profesional con “Se necesita un escritor”*)

Apresento a primeira proposta que pode ser trabalhada em turmas de módulo 3 do curso básico (nível A2) de espanhol cujo o público de alunos são do grupo denominado comunidade (adultos) e alunos a partir do 8ºano do ensino fundamental) com o objetivo de desenvolver nos alunos a habilidade de compreender, refletir e se expressar em espanhol sobre o mundo do trabalho, por meio da leitura e análise da crônica “*Se necesita un escritor*”, explorando vocabulário relacionado a profissões e experiências profissionais, ao mesmo tempo em que se promove o desenvolvimento das habilidades comunicativas orais e escritas em contexto significativo. A crônica será apresentada aos alunos no idioma original (Español). Serão dois exemplares sendo o primeiro a crônica principal que servirá como base para a produção dos alunos e um segundo exemplo que ficará a critério do professor, mas que é essencial para que o aluno veja a estrutura do gênero em estudo em mais de um texto e com narrativas diferentes.

A crônica principal a ser trabalhada está intitulada “*Se necesita un escritor*”, escrita por Gabriel García Márquez em 06 de outubro de 1982. Nela, Gabriel García Márquez compartilha com humor e sensibilidade as dificuldades que enfrenta para escrever textos simples do cotidiano como cartas de pêsames ou bilhetes formais, apesar de ser um escritor consagrado. O autor recorre à ironia ao afirmar a necessidade de “outro escritor” que o auxilie em tarefas cotidianas da escrita, evidenciando, assim, o peso do compromisso com sua crônica semanal e a solidão inerente ao próprio ofício de escritor. Ao narrar situações pessoais e engraçadas como quando uma cozinheira improvisa uma carta melhor do que ele e um amigo roteirista juntos. Ele reflete sobre o valor da expressão escrita, a importância das profissões invisíveis e o esforço contínuo que existe por trás de cada texto. A linguagem é envolvente, irônica e cheia de humanidade, convidando o leitor a pensar sobre o que significa realmente escrever bem.

Leitura coletiva com cartas embaralhadas (*Lectura colectiva con tarjetas desordenadas*)

Neste momento proponho aos alunos uma leitura coletiva da crônica “Se necesita un escritor” e os informo que após a leitura iremos conversar a respeito de seu entendimento. O texto é previamente recortado em partes significativas, que são impressas em cartões ou cartas de tamanho maior, permitindo boa visualização. Cada carta contém um trecho da crônica, respeitando a coesão e a continuidade das ideias. As cartas são distribuídas de forma aleatória entre os alunos, que, em seguida, são convidados a ler seus respectivos trechos em voz alta, na ordem em que as receberam. Após essa primeira leitura, promovemos uma breve conversa sobre o que foi compreendido até então, mesmo com a desorganização dos trechos. Em seguida, coletivamente, os alunos devem discutir e tentar reorganizar os cartões de modo que reconstruam a sequência lógica e cronológica da crônica, com base em pistas linguísticas, coesivas, temáticas e estilísticas do próprio texto.

Após a reordenação, realizamos uma nova leitura, agora na sequência considerada correta, seguida de uma roda de conversa sobre o conteúdo, os efeitos de sentido provocados pela estrutura textual e as características do gênero crônica, conforme se revelam ao longo da narrativa e o professor pode fazer algumas perguntas a respeito como por exemplo: *¿Qué les pareció el texto? ¿Qué han entendido del texto? ¿Qué tipo de texto es este? ¿Qué palabras expresan la idea de trabajo o profesión? ¿Qué palabras ustedes no conocen? ¿Qué saben del escritor Gabriel García Márquez?* etc. As perguntas são feitas após as respostas dos alunos, assim como as devidas explicações e comentários criando um momento de interação. Essa atividade tem como objetivo estimular a leitura atenta, o trabalho com a coesão e coerência textual, bem como a construção coletiva de sentidos. Além disso, favorece o desenvolvimento de habilidades discursivas, críticas e colaborativas, proporcionando um contato significativo com a linguagem jornalística e literária de García Márquez.

Sublinhando palavras (*Subrayando palabras*)

Nesta parte a proposta é que os alunos em grupos se dirijam até o quadro no qual está projetado o texto e cada um com um pincel sublinhe as palavras que acham que servem para falar de profissão e experiência de trabalho. Cada parte vem um novo grupo até que isso seja feito com todo o texto. Para finalizar essa atividade, o professor mostra a resposta e compara com as respostas dos alunos. Após isso, realizar atividade de repetição na qual o professor lê os verbos e palavras e solicita que os alunos repitam para praticar a pronúncia em espanhol.

Apresentar e explicar como falar da experiência acadêmica e profissional em espanhol (*Presentar y explicar cómo hablar de la experiencia académica y laboral en español*)

Proponho esta atividade com o objetivo de que os alunos conheçam expressões como “*hace*”, “*hace...que*” e “*desde hace*” as quais são muito usadas em espanhol para falar de tempo transcorrido, ou seja, para indicar há quanto tempo algo acontece ou quanto tempo passou desde um acontecimento. São estruturas fundamentais para se comunicar sobre experiência de trabalho, duração e ações no passado com reflexo no presente. A proposta é que durante a explicação destas expressões o professor também faça uma breve revisão sobre as profissões e depois realize exercícios interativos de fixação como Quiz e jogos online sobre os termos vistos durante a leitura. Para praticar a fala, propõe também uma elaboração e que apresentem um diálogo em espanhol para falar da experiência.

Aquecimento: Revisar a aula anterior (*Precaentamiento: Repasar la clase anterior*)

Com o objetivo de praticar a oralidade e lembrar a aula anterior, os alunos conversam em espanhol com um colega sobre os cursos, certificados e experiências acadêmicas e de trabalho que possuem, bem como nível de escolaridade como “*enseñanza primaria, enseñanza secundaria, superior, maestría, doctorado* ou *cursos profesionales*”. Essas conversas devem ser em espanhol e, para ajudá-los, o professor pode deixar projetado alguns exemplos de perguntas sobre esse tema em balões de conversa, como por exemplo, “*¿En qué tienes experiencia?, ¿A qué te dedicas? ¿Qué títulos o certificaciones tienes?*”, etc.

Passos iniciais para a produção da crônica (*Pasos iniciales para la producción de la crónica*)

A proposta desta etapa da aula é proporcionar aos alunos um primeiro contato prático com a escrita do gênero crônica, incentivando-os a produzir um texto a partir dos conhecimentos que já possuem. Além de exercitar a expressão escrita, a atividade também visa estimular a curiosidade sobre a trajetória profissional de Gabriel García Márquez. Para isso, os estudantes poderão se organizar em grupos e realizar uma breve pesquisa online sobre a carreira do autor. Com base nas informações coletadas, deverão elaborar, de forma coletiva, uma crônica inspirada em aspectos relevantes da biografia do escritor colombiano.

Compartilhando experiências e opiniões (*Compartiendo experiencias y opiniones*)

Nesta atividade o professor explica como expressar opinião em espanhol fazendo repetição do vocabulário, como por exemplo, “*A mi me parece que..., yo pienso que..., creo que...*” etc. Após os alunos se familiarizarem com estas expressões, pode-se então solicitar que se organizem em pequenos grupos para compartilharem suas experiências e opiniões sobre o processo de escrita inicial da crônica com o objetivo de exercitar o uso da língua espanhola e obter mais informações relevantes para ajustes no texto.

Produção escrita (*Producción escrita*)

Nesta etapa da aula, os alunos serão convidados a refletir e praticar a produção de perguntas em espanhol relacionadas ao universo profissional. O objetivo é desenvolver a habilidade de formular questões que possam ser usadas em uma entrevista com pessoas de diferentes áreas de atuação, permitindo conhecer melhor suas identidades profissionais, rotinas, formas de comunicação no trabalho, desafios, experiências vividas, sonhos e expectativas.

Os estudantes deverão, em duplas ou pequenos grupos, elaborar um conjunto de perguntas que abranjam temas como profissão e formação, atividades e rotina no trabalho, vocabulário e expressões usadas na área, situações curiosas ou marcantes vividas na profissão, expectativas para o futuro ou sonhos profissionais. Para isso, os alunos poderão usar o caderno ou folhas avulsas para registrar as perguntas criadas. Essas perguntas servirão como base para uma futura entrevista real (com familiares, amigos, colegas ou profissionais da comunidade) e para a produção final de uma crônica com o tema: “*Se necesita un...*”, no caso, inspirada na linguagem e estrutura da crônica de Gabriel García Márquez. Essa atividade não apenas amplia o vocabulário dos alunos no campo laboral, como também desenvolve habilidades comunicativas, como a escuta ativa, a formulação de perguntas significativas e a escrita criativa com base em experiências reais.

Explicando o uso do pretérito perfeito composto: regras e prática interativa (*Explicando el uso del pretérito perfecto compuesto: reglas y práctica interactiva*)

Nesta parte da aula, os alunos serão introduzidos às regras de uso do *pretérito perfecto compuesto* em espanhol, que é um tempo verbal utilizado para falar de ações que aconteceram recentemente ou que ainda têm relação com o presente. O objetivo é que os

estudantes compreendam como empregar corretamente esse tempo verbal em contextos reais e significativos, especialmente ao compartilhar experiências recentes, novidades ou acontecimentos que impactam o momento atual, os exemplos de uso de verbos nesse tempo podem ser mostrados aos alunos ao longo da crônica lida. Para consolidar esse conhecimento de forma dinâmica e atrativa, serão realizadas duas atividades práticas: **Quiz online**: um conjunto de exercícios interativos para a fixação das regras e o reconhecimento do uso correto do pretérito perfecto em frases contextualizadas. Os alunos poderão utilizar computadores, tablets ou celulares para acessar a atividade, que pode ser feita individualmente ou em pequenos grupos e **Jogo de UNO interativo** adaptando o conhecido jogo de cartas UNO, por meio do qual os alunos participarão de uma brincadeira em que, ao jogar uma carta especial ou retirar cartas do monte, precisarão responder a uma pergunta ou completar uma frase utilizando o pretérito perfecto. As cartas incluirão imagens ou enunciados com temas do cotidiano, como *¿Has comido algo raro alguna vez?*, *¿Qué has hecho esta semana que te hizo feliz?*, *¿Has conocido a alguien interesante últimamente?*, etc. Esse momento lúdico e colaborativo estimula o uso espontâneo da língua, a prática oral e a associação entre forma e uso em um ambiente descontraído e significativo. Ao final, espera-se que os alunos tenham mais segurança e fluência para empregar o pretérito perfecto ao falar sobre experiências recentes e situações com relevância no presente.

Compartilhando experiências (*Compartiendo experiencias*)

Nesta etapa da aula, os alunos terão a oportunidade de compartilhar com os colegas as experiências vividas durante a realização da entrevista feita anteriormente. O objetivo principal é promover o uso ativo do espanhol em situações reais de comunicação incentivando o desenvolvimento da oralidade e a consolidação do pretérito perfecto, tempo verbal apropriado para relatar ações recentes com impacto no presente. A atividade será realizada por meio de uma roda de conversa, na qual cada aluno será convidado a apresentar oralmente, em espanhol, um resumo do processo da entrevista: quem foi a pessoa entrevistada, o que aprenderam com a conversa, quais aspectos mais chamaram sua atenção e que tipo de informações recolheram sobre a trajetória profissional do entrevistado.

Durante a fala, os alunos deverão utilizar as anotações feitas durante a entrevista para organizar suas ideias e incluir frases no pretérito perfecto, como por exemplo: *“He entrevistado a un bombero que ha trabajado en muchas emergencias”*, *“Mi tía ha contado que ha tenido muchas experiencias interesantes como enfermera.”* Esse momento não apenas amplia o vocabulário relacionado ao mundo do trabalho, mas também estimula a

escuta atenta, o respeito às falas dos colegas e o fortalecimento da confiança na comunicação oral em língua espanhola.

Proposta de análise de “Precisa-se de um escritor” (*Propuesta de analisis de Se necesita un escritor*)

No primeiro trecho, o professor pode começar orientando os alunos a observar como García Márquez introduz o tema da crônica de forma pessoal e reflexiva, usando a primeira pessoa do singular, característica típica do gênero crônica, que geralmente se apresenta como um relato subjetivo e próximo ao leitor. Quanto aos aspectos estruturais, o narrador-personagem se posiciona logo no início, criando uma relação de intimidade com o leitor. Ele responde a uma pergunta frequente, o que estabelece um tom conversacional e espontâneo (*Me preguntan con frecuencia qué es lo que me hace más falta en la vida...*).

A crônica apresenta uma pequena anedota (*chiste*) que serve para ilustrar a ideia central da dificuldade que o autor tem em determinadas tarefas de escrita, apesar da aparente simplicidade delas. O texto é breve e direto, típico da crônica, com frases curtas que facilitam a leitura e compreensão. O professor convida-os agora a identificar os aspectos temáticos como a reflexão sobre o “escritor que me falta” que revela a tensão entre a inspiração e o compromisso profissional da escrita. Aparece também a ideia da escrita como um ofício complexo, com diferentes tipos de tarefas (contos longos versus mensagens breves, como telegramas ou cartas), que possuem diferentes graus de dificuldade e impacto emocional. O professor chama atenção também para a questão da ajuda e colaboração entre os escritores, sugerindo uma rede social profissional e um sentimento de solidariedade.

Sobre os aspectos linguísticos, o professor convida os alunos a observarem um pouco como o autor escreve, olhando para a linguagem dele, mas sem aquela rigidez de aula de gramática, instigando-os a pensar sobre o que está por trás das palavras que o autor escolhe e como ele fala de algo tão sério como o peso de escrever, mas com leveza e até um pouco de humor. Primeiro, chama a atenção para o uso da primeira pessoa, fazendo com que os alunos notem como ele começa dizendo '*Me preguntan con frecuencia...*'. Isso já aproxima o leitor. Parece que ele está conversando com a gente, contando algo íntimo. Isso é bem típico da crônica. O professor aproveita esse momento para perguntá-los como seria começar um texto assim e que efeito isso tem?

Depois o professor mostra a escolha de tempos verbais. O uso do presente do indicativo em '*me preguntan*', '*contesto*', '*no sería capaz*' dá uma ideia de atualidade, de algo

que ainda acontece. O autor também menciona um exemplo hipotético *'si alguna vez me encontrara...'*, que traz o modo subjuntivo, que usamos para falar de situações imaginárias, incertas. Mas como os alunos dessa turma ainda não tiveram uma aula sobre esse modo verbal, o professor apenas fala do que se trata e qual a função e explica que eles terão mais detalhes nos próximos módulos.

O professor mostra como García Marquez fala dessa ação passada que ainda tem ligação com o presente, como nesta parte do trecho: *“Tal vez sería un cuento muy malo, pero el compromiso quedaría cumplido, que al fin y al cabo es lo único que he querido decir con este ejemplo de pesadilla.”* Esse *'he querido decir'* está no pretérito perfecto. Nessa oportunidade, o professor pode retomar com os alunos esse tempo verbal e mostrar como ele é frequentemente utilizado para indicar ações que ocorreram recentemente ou que ainda mantêm vínculo com o momento atual, como no caso da crônica que está prestes a completar dois anos. O professor convida os alunos a pensar ou questionar por que o autor usou o *pretérito perfecto* aqui e não um tempo do passado mais distante, como o pretérito indefinido?

Há também expressões bem coloquiais, como “no sería capaz de escribir un telegrama... sin reventarme el hígado”. Essa é uma metáfora forte, “Reventarse el hígado” não é literal. É uma forma bem exagerada e divertida de dizer que sofre muito com essas tarefas. Essa é uma excelente oportunidade para perguntar aos alunos se no português há algo parecido ou o que vocês (alunos) diriam no lugar disso? Então, a ideia aqui é ir percebendo como Gabriel García Márquez usa a linguagem com intenção, pois ele mistura o pessoal com o literário, o humor com a crítica, e constrói um texto leve, mas profundo. O professor pode sugerir que os alunos anotem essas observações no caderno, porque mais tarde, quando forem escrever a sua própria crônica, possam se inspirar nesses recursos. Neste momento da leitura, o professor deve orientar os alunos a observar a continuidade do tom subjetivo e confessional do cronista, que reforça a dimensão pessoal e autorreferencial. O trecho revela o compromisso do autor com sua produção semanal e a maneira quase ritualística com que cumpre essa tarefa. Esse aspecto pode ser explorado como parte da estrutura narrativa típica da crônica, em que o cotidiano do autor é transformado em matéria literária.

Já do ponto de vista linguístico, é importante destacar os seguintes elementos: uso do pretérito perfecto e do presente como em *“ha faltado”* e *“he aprendido”* (em trechos anteriores), o uso do presente do indicativo em *“la escribo”*, *“me acuesto”*, *“tengo”*, *“voy”* que indica habitualidade, algo constante na rotina do cronista, e pode ser comparado com o

uso do pretérito perfecto, para que os alunos reflitam sobre a diferença entre ações pontuais e hábitos presentes. Aqui o professor retoma o vocabulário do mundo do trabalho e da experiência profissional e propõe uma discussão sobre expressões como “*honor profesional*”, “*obra maestra*”, “*fuentes*”, “*lectores*”, “*metidas de pata*” (erro informal), relacionando-as ao campo semântico das atividades profissionais e às exigências do ofício de escrever. Isso oferece uma oportunidade de ampliar o repertório dos alunos com vocabulário relacionado à vida profissional e à ética no trabalho.

Nesta parte também há muitas expressões que marcam temporalidade e rotina como em “*todos los viernes*”, “*desde las nueve hasta las tres*”, “*la noche del jueves*” que podem ser exploradas para trabalhar o vocabulário de tempo e rotina em espanhol, associando à prática de descrever horários e hábitos, conteúdo essencial em níveis iniciais e intermediários da aprendizagem da língua.

Ainda abordando os aspectos da construção linguística neste trecho da crônica, é possível observar o uso expressivo de pronomes de complemento, tanto diretos quanto indiretos, que desempenham um papel fundamental na construção da coesão textual e no estilo pessoal do autor. Os alunos dessa turma, embora ainda não tenham estudado sobre usos e funções destes pronomes, pois isso acontecerá na aula seguinte, já podem ir adiantando esse tema e o professor pode explorar isso a partir da primeira frase, “*lo es sin duda esta nota*”, na qual o autor emprega o pronome neutro “lo” para retomar uma ideia abstrata previamente mencionada: “*una buena prueba del sentido casi bárbaro del honor profesional*”. O uso desse tipo de pronome é comum em espanhol e tem como objetivo evitar a repetição de expressões longas ou complexas, além de contribuir para a fluidez da narrativa e para a elegância da construção textual. Logo adiante, o pronome “la” aparece na frase “*la escribo todos los viernes*”, retomando de maneira direta e objetiva o substantivo “nota”. A escolha desse pronome revela a familiaridade e a constância da relação do autor com sua produção semanal, conferindo à “nota” um caráter quase pessoal, como se fosse parte de uma rotina íntima. Essa personalização do objeto contribui para a construção de um tom confessional e humano, característico do gênero crônica, como já vimos.

O texto também apresenta o pronome reflexivo “me” em “*me acuesto mal la noche del jueves*”, marcando o desconforto vivido pelo autor quando não tem um tema bem definido para sua crônica. Como o verbo “acostarse” é pronominal, o pronome reflexivo é necessário, mas, além de sua função gramatical, ele reforça a dimensão subjetiva do relato, aproximando o leitor da experiência vivida pelo cronista. Outro uso relevante do pronome “me” ocorre na construção “*la experiencia me ha enseñado*”, em que o pronome funciona

como complemento indireto, indicando a quem a experiência ensinou algo. Essa escolha enfatiza o caráter individual do aprendizado, mais uma vez aproximando o leitor da interioridade do autor. Por fim, observa-se o uso do pronome “los” na forma enclítica do gerúndio: “*comprobándolos*”, referindo-se aos “*datos*” que o autor recolhe e organiza para escrever suas crônicas. Ao utilizar o pronome de forma ligada ao verbo em gerúndio, Márquez reforça a continuidade e a precisão de seu trabalho de apuração, conferindo dinamismo à narrativa e demonstrando o rigor com que trata a atividade de cronista.

A análise desses pronomes, em sala de aula, pode ser conduzida pelo professor de modo a destacar não apenas a função gramatical dessas estruturas, mas também os efeitos de sentido que produzem no texto. É recomendável que os alunos sejam incentivados a identificar a quem ou a que cada pronome se refere, e também a refletir sobre o motivo de sua escolha, comparando com versões em que os pronomes sejam substituídos pelos substantivos originais. Essa prática permitirá aos estudantes compreenderem como os pronomes atuam na construção de um texto coeso, natural e expressivo, aproximando-os da riqueza estilística da língua espanhola e do gênero crônica.

É importante também que o professor discorra sobre o estilo narrativo e tom do texto para incentivar a percepção do tom irônico e reflexivo, típico das crônicas de Gabriel García Márquez. A imagem do autor que sofre quando não encontra o tema ideal para sua crônica (“*me acuesto mal*”) é ao mesmo tempo cômica e reveladora de uma profunda relação com a escrita. Essa mistura de humor e introspecção deve ser discutida com os alunos como recurso expressivo do autor.

Dando continuidade à análise comentada, o professor pode conduzir os alunos à identificação de elementos estruturais comuns na crônica, como a presença do narrador em primeira pessoa e o tom reflexivo e subjetivo. Ao afirmar “*Mi primer propósito con estas notas es que cada semana les enseñen algo a los lectores comunes y corrientes*”, o autor estabelece de forma clara o propósito comunicativo do texto, evidenciando sua intenção de dialogar com um público amplo, não especializado, o que reforça o caráter acessível e cotidiano do gênero.

Há um jogo irônico e crítico no contraste entre esses leitores e “*los sabios doctores que todo lo saben*”. Esse recurso pode ser analisado como uma crítica sutil à autoridade intelectual tradicional, que aparece com frequência nas crônicas de García Márquez. O professor pode explorar com os alunos essa crítica implícita, incentivando uma leitura interpretativa. No segundo parágrafo, o autor introduz “*el otro propósito – el más difícil –*”, retomando uma estrutura paralela que contribui para a coesão e organização do texto. A

expressão “*como yo sea capaz de hacerlo sin la ayuda del otro*” reforça a ideia central da crônica, a ausência do “outro escritor” e evidencia o tom metalinguístico do texto, já que o autor fala diretamente sobre o fazer literário.

Por fim, a frase “*la buena escritura es la única felicidad que se basta de sí misma*” oferece um excelente ponto para a discussão temática da valorização da escrita como um fim em si mesmo. Esse trecho pode ser usado para promover entre os alunos uma reflexão sobre o papel da escrita na vida pessoal e profissional, conectando com os temas de vocabulário laboral e experiência profissional que vêm sendo trabalhados nas aulas.

Em continuação o professor segue a análise com o trecho seguinte orientando os alunos a identificar e refletir sobre os recursos utilizados pelo autor para expressar a carga emocional e o vínculo pessoal com sua atividade como cronista. O texto revela a relação ambivalente entre a liberdade criativa e a obrigação autoimposta de escrever semanalmente, que pode ser identificada como uma “*servidumbre*”, nas palavras do próprio escritor, que se tornou parte de sua identidade profissional.

Do ponto de vista temático, o autor constrói uma metáfora rica ao comparar a perda do ritmo da escrita com a perda de “*calentura del brazo*” dos jogadores de beisebol, e aqui mesmo discutindo o eixo temático, o professor pode apontar aspectos semânticos questionando aos alunos sobre o significado de ser “*pelotero*”. Essa imagem cotidiana e concreta torna a reflexão mais acessível e visual, típica da linguagem empregada em crônicas. Além disso, a ideia de um “*laberinto de espejos*” sugere confusão, repetição, reflexividade, elementos que podem ser interpretados como uma crítica à rotina criativa e ao ciclo de obrigações autoimpostas pelo próprio ofício.

Observa-se o narrador, mais uma vez, em primeira pessoa, o que reforça o tom confessional e subjetivo do texto, outra marca importante da crônica. É possível destacar também a presença da ironia e do humor, especialmente na personificação do “*pequeño argentino que también yo llevo dentro*”, que impede o autor de abandonar sua missão. Esta figura enigmática pode ser interpretada como uma personificação da consciência crítica, do perfeccionismo ou mesmo uma referência indireta a figuras intelectuais admiradas por García Márquez como Jorge Luis Borges o qual ele sempre cita em outras de textos e crônicas ou mesmo outros autores argentinos conhecidos pela exigência literária. E com essas possibilidades de interpretação, o professor desperta no aluno a curiosidade por outros nomes da literatura hispanoamericana.

Quanto aos recursos linguísticos que constituem esse trecho é perceptível o uso significativo dos pronomes complementos de objeto direto e indireto, como em “*me la*

impuse", onde "me" funciona como complemento indireto (para si mesmo) e "la" (a servidumbre) como objeto direto e em "me lo impidió" com "me" como CI (para mim) e "lo" como CD (impedir de deixar de escrever as notas). Tais usos são relevantes para alunos em processo de aprendizagem do espanhol, pois revelam estruturas comuns que expressam ações dirigidas a si mesmo ou a outras pessoas de forma sintética. Além disso, o uso de tempos verbais como o pretérito imperfecto ("*sentía*", "*me quedaba*", "*iba perdiendo*") comunica ações passadas habituais ou em desenvolvimento, e o pretérito perfecto ("*me lo impidió*", "*he tomado*") pode ser retomado em sala para reforçar seu uso em situações passadas com conseqüências no presente, o que já foi trabalhado em aulas anteriores.

Por fim, a construção de frases como "*no consigo salir*", "*a no ser que encontrara*", "*me temo que ya sea demasiado tarde*" permite explorar expressões de subjetividade, hipóteses e concessões, enriquecendo o repertório expressivo dos estudantes e demonstrando como a linguagem pode revelar emoções e intenções de forma implícita. Com isso os alunos fazem uma análise da linguagem afetiva e subjetiva da crônica e, por meio disso, vão percebendo como Gabriel García Márquez transforma o simples ato de escrever em um processo complexo, cheio de exigências internas, reflexões e conflitos.

Essa pode ser uma análise demorada pois exige uma abordagem mais detalhada tanto de aspectos linguísticos quanto temáticos e por isso deve ser feita aos poucos, de forma que o texto seja analisado por trechos e, portanto, o professor, como mediador dessa atividade, ressalta a importância da leitura atenta para melhor compreensão textual. Assim, após a leitura de cada trecho, o professor começa a explorar os recursos por meio de um processo de análise mais ampla, juntamente com os alunos. Após essa fala de conscientização sobre o processo de estudo textual, o professor, então, convida os alunos a darem continuidade a leitura.

Após a leitura do trecho o professor começa a abordar os recursos linguísticos usados na construção da ideia principal desse trecho que é a força do compromisso ético e profissional de Gabriel García Márquez com sua crônica semanal, mesmo diante de situações em que teria justificativas plausíveis para não a escrever, mas tomou uma decisão ao afirmar "*la primera vez que lo decidí fue cuando traté de escribir la primera*". Nessa primeira parte há o uso do pronome de complemento de objeto direto "lo", cujo substitui algo que já foi mencionado anteriormente, mas que o autor não o repete. O professor pode perguntar aos alunos do que se trata: "*¿Qué fue lo que decidió Gabriel García Márquez en ese trecho?*". Para a resposta os alunos recorrem ao que foi discutido no trecho anterior para chegarem à conclusão de que o termo substituído é, na verdade, a decisão de "*no escribir más las notas*".

Em “*después de más de veinte años de no hacerlo*”, o aluno encontra a justificativa para a situação da primeira frase, ou seja, o porquê de tal decisão. Aqui o professor conduz os estudantes a uma interpretação de que Gabriel García Márquez usa essa construção para enfatizar o longo tempo de afastamento da prática da crônica, o que ajuda a explicar a dificuldade que ele teve ao tentar retomar a escrita após tanto tempo. É uma forma de justificar, com um toque de humor e autoironia, o quanto a tarefa parecia árdua, tanto que o fez cogitar desistir de novo já na primeira tentativa. Quanto à estrutura linguística há novamente o uso de pronomes complementos de objetos em “*hacerlo*”, mas dessa vez está unido ao verbo em infinitivo. Aqui “lo” está substituindo a ação mencionada antes, ou seja, a de escrever crônicas.

Em continuação, o texto segue desenvolvendo a ideia do compromisso inescapável com a escrita que é um dos grandes eixos da crônica. A primeira tentativa frustrada de escrever após duas décadas de pausa, descrita de forma hiperbólica como “*una semana de galeote*”, reforça mais uma vez o tom de autoironia, recurso estilístico que os alunos devem ser convidados a identificar. O autor se coloca como vítima de sua própria profissão, brincando com o sofrimento do ofício, o que humaniza a figura do escritor diante dos leitores.

Na segunda anedota, o cenário de descanso com o general Torrijos contrasta com a tensão provocada pela consciência profissional. A ideia de enviar um telegrama cancelando a crônica é anulada pela culpa, sentimento que move o narrador a escrever “*lo primero que se me ocurrió*” em uma hora e meia. Aqui, o professor pode propor aos alunos reflexões sobre a maneira como o autor apresenta o trabalho criativo que pode ser interpretado não como fruto da inspiração divina, mas como resultado de disciplina, compromisso e até desconforto pessoal. O professor sugere que os estudantes destaquem essa parte do texto e anotem essas observações para serem abordadas na escrita da crônica para o projeto de leitura.

É possível ainda aprofundar a análise dos recursos linguísticos, chamando atenção, por exemplo, para os usos do pretérito indefinido (“*necesité*”, “*pensé*”, “*escribí*”, “*entregué*”, “*supe*”) que conferem à narrativa uma cronologia definida e um tom de testemunho pessoal fortalecendo o valor autobiográfico do texto que são fundamentais para que os alunos percebam a forma como o tempo verbal contribui para a construção de sentido. Além disso, há o uso expressivo de complementos pronominais de objeto direto e indireto, como em “*se me ocurrió*” e “*me hicieron el favor*”. O professor pode reforçar a orientação já feita no começo da análise para que os alunos observem como esses pronomes, além

de indicar os objetos da ação; também ressaltam a presença do narrador como centro da experiência, típica da crônica em primeira pessoa.

Por fim, o parágrafo se encerra com uma situação cômica, quase absurda, em que a crônica atravessa fronteiras por meios oficiais: avião militar, helicóptero e palácio presidencial. Esse exagero final reforça o tom burlesco e crítico, outro traço recorrente do gênero. O professor pode ressaltar mais uma vez com os alunos como a crônica se vale do cotidiano para criar efeito literário e crítica social velada, neste caso, à burocracia e ao absurdo da formalidade institucional em contraste com a simplicidade da escrita.

Partindo agora para o trecho seguinte, o professor chama a atenção para o fato de que o autor coloca uma espécie de título separando o antes com dificuldades para começar a escrever e um depois no qual ele escreve todos os dias, e por isso esse depois está intitulado “*Escribo la novela todos los días*”. E neste trecho, o autor revela o surgimento de uma inspiração súbita: finalmente, depois de anos de espera, a tão desejada “*novela de amor*” nasceu em seu coração. A linguagem empregada “*tenía madura en el corazón la novela de amor*” revela o uso de metáforas poéticas, revelando o lirismo que aproxima o texto da literatura. Esse recurso pode ser trabalhado com os alunos como um exemplo de como a crônica transita entre o real e o simbólico, uma das marcas do gênero.

Ao mencionar que não teve “*suficientes riñones*” para abandonar a crônica, o autor lança mão de uma expressão idiomática que sugere falta de coragem ou determinação, o que pode ser explorado com os alunos como um traço de linguagem coloquial, em contraste com os momentos mais literários. Essa oscilação estilística é parte essencial da crônica, que frequentemente mistura registros linguísticos diversos para aproximar-se do leitor e provocar reflexão pelo próprio uso dos recursos. Outro aspecto relevante é a construção metafórica comparativa: “*escribo la novela todos los días, letra por letra, con la misma paciencia... con que picotean las gallinas en los patios*”. Essa imagem simples e doméstica carrega forte carga simbólica, sugerindo uma escrita lenta, perseverante e quase instintiva. O professor pode convidar os alunos a interpretar essa imagem como representação do ritmo do trabalho criativo, desmistificando a ideia de que a escrita se dá apenas por inspiração, e mostrando seu caráter artesanal e cotidiano que é um dos temas centrais da crônica.

Do ponto de vista linguístico, o trecho apresenta pronomes complementos de objeto, como em “*la escribo todos los días*” (referindo-se ao romance), e o uso contínuo da primeira pessoa do singular, reforçando mais uma vez o tom confessional. A conjugação verbal continua privilegiando o pretérito indefinido (“*descubrí*”, “*tuve*”, “*escribo*”), mantendo a linearidade do relato. O professor pode destacar com os alunos como essa escolha contribui

para a construção de uma autonarrativa intimista, onde o leitor acompanha passo a passo os dilemas do escritor.

O encerramento com a frase “*Pero aquí estamos otra vez, como siempre, y ojalá para siempre*” retoma o pacto com o leitor, marcando um fechamento circular da crônica. Iniciada com a declaração de que o autor precisa de um escritor, termina com a constatação de que, apesar dos desafios e desejos, ele permanece fiel à escrita de suas notas semanais. Este retorno ao ponto de partida, também muito usado nas crônicas, permite ao professor discutir com os alunos o efeito de unidade e conclusão que esse tipo de desfecho proporciona.

Em continuação à análise, o professor pode conduzir os alunos à identificação da ideia central do trecho lido que é a percepção de que a escrita periódica se tornou uma espécie de prisão voluntária, a qual o autor chama de “*jaula*” da qual o próprio autor não consegue escapar, mesmo quando as condições são adversas. A referência ao início de tudo, quando começou a escrever a nota em Bogotá e terminou sob “proteção diplomática” na embaixada do México já revela a dimensão quase épica dessa tarefa semanal, que transcende fronteiras e situações inusitadas. O docente pode convidar os estudantes a observarem os marcadores temporais e espaciais que constroem uma narrativa dinâmica e visual, na qual o cronista percorre diferentes lugares do mundo como Creta, Montreal e Cuba, lidando com obstáculos técnicos, linguísticos e práticos para cumprir sua missão. Essa multiplicidade de cenários contribui para evidenciar a dimensão universal e incômoda do seu compromisso com a escrita.

A linguagem é rica em verbos no pretérito perfecto compuesto, que os alunos estudarão mais adiante nas aulas de espanhol como “*he empezado, he seguido sospechando, me han llevado, he tenido que cambiar*”, reforçando a ideia de ações recentes e com consequências no presente. O professor pode explorar esses verbos com os alunos ao destacar sua forma composta (*he + participio*) e discutindo seu uso no contexto da crônica.

Além disso, o uso constante de complementos pronominais também merece atenção pois é um tema que essa turma está estudando, como em “*me llevaron, se negaban a entenderse conmigo, me ocurría, me hice cargo, terminé escribiendo*”. Todos esses elementos refletem ações centradas no sujeito da enunciação e intensificam a carga pessoal e emocional do texto. O professor pode reforçar a orientação que vem fazendo ao longo dessa análise para que os alunos reflitam sobre como esses pronomes de objeto direto e indireto funcionam dentro das frases, sempre associados a uma construção subjetiva e íntima.

Outro ponto de destaque é o tom irônico que perpassa a descrição dos “*percances*”

com as máquinas de escrever, culminando na frase: "*terminé escribiendo de mi puño y letra y en un cuaderno de hojas cuadriculadas, como en los tiempos remotos y felices de la escuela primaria de Aracataca*". Aqui, o professor pode trabalhar o efeito estilístico da autoironia já mencionado e discutido anteriormente, e do recurso à memória afetiva, evidenciando o caráter literário da crônica. A referência à infância em Aracataca, sua cidade natal, carrega uma conotação nostálgica e romântica, que contrasta com o avanço tecnológico e os desafios modernos enfrentados pelo autor. Aqui é um excelente momento para os alunos relacionarem esses fatos com o que puderam aprender durante a pesquisa e escrita a respeito da biografia de García Márquez.

Por fim, a conclusão do trecho retoma a ideia do "escritor que lhe faz falta", já apresentada no início da crônica, conferindo coesão temática ao texto. O professor pode destacar esse retorno como recurso estrutural típico da crônica, que constrói sentido por meio da repetição e da circularidade. E isso se torna mais evidente no pequeno trecho que segue: "*Con todo, nunca he sentido esa necesidad de un modo tan intenso como un día de hace muchos años en que llegué a la casa de Luis Alcoriza, en México, para trabajar con él en el guión de una película.*" O professor chama a atenção dos alunos para o marco temporal introduzido pela locução "*Con todo*", que estabelece uma relação de contraste com o que foi dito anteriormente, destacando a inserção de um novo episódio dentro da crônica, um recurso típico do gênero, que mescla memórias pessoais com reflexões sobre o cotidiano. A referência concreta a Luis Alcoriza, roteirista e cineasta espanhol-mexicano, contribui para dar verossimilhança ao relato e insere o texto em um contexto cultural mais amplo, com traços autobiográficos. Neste ponto, o professor pode projetar imagens de Luiz Alcoriza e algumas de suas obras para reforçar esse tom de verossimilhança.

Agora, no penúltimo trecho, o professor e os alunos dão continuidade a análise sempre articulando diversos aspectos discursivos, linguísticos e estruturais, com foco na compreensão do gênero crônica e na função crítica e reflexiva do texto de Gabriel García Márquez. O docente pode orientar os estudantes a identificar a narrativa de uma experiência pessoal que sustenta o tom informal e cotidiano da crônica. O episódio narrado sobre a dificuldade de um renomado escritor em redigir uma simples carta formal é apresentado na crônica com humor, exagero e ironia, recursos estilísticos recorrentes no gênero. A situação descrita revela uma contradição na qual um roteirista consagrado (Luis Alcoriza) se vê paralisado diante de um texto burocrático, evidenciando, de forma crítica e divertida, a rigidez da linguagem institucional e o abismo entre a criatividade literária e a formalidade administrativa.

A construção linguística do trecho oferece oportunidades para o trabalho com os alunos em relação ao uso de tempos verbais no pretérito perfecto compuesto, já mencionado em outros pontos da análise (*he sentido, he encontrado, había pedido, había pensado, seguíamos haciendo, habíamos podido*), que situam os acontecimentos numa linha temporal já concluída, porém ainda vinculada ao presente da enunciação. Isso pode ser explorado como um recurso que reforça a verossimilhança do relato e sua natureza experiencial. Além disso, o uso de pronomes complementos, como em (*le había pedido*), em (*lo encontré*), em (*escribirle*) e em (*ayudarlo*) pode ser retomado como continuidade do estudo iniciado em trechos anteriores. O professor pode destacar como esses pronomes atuam na coesão textual, substituindo elementos já mencionados ou previstos no discurso, e assim garantindo fluidez narrativa. O emprego desses pronomes também pode ser abordado em comparação com o português, favorecendo a interlíngua dos alunos e permitindo reflexões sobre estratégias de tradução e equivalência gramatical. E por se tratar de um relato de atos passados os tempos verbais predominantes são os pretéritos indefido (*encontré*) e (*traté*) e imperfecto (*había*), (*seguíamos*) e (*sería*).

No eixo temático, o docente pode propor uma reflexão crítica sobre o que o autor busca dizer com esse episódio. A incapacidade de redigir uma carta, mesmo para um escritor experiente, serve como metáfora do bloqueio criativo diante das exigências formais da sociedade. O trecho amplia, assim, a ideia central da crônica: a necessidade de um “escritor” que não apenas domine a técnica, mas que possa enfrentar as armadilhas cotidianas da linguagem.

No trecho final e conclusivo da anedota envolvendo Luis Alcoriza, Gabriel García Márquez encerra a narrativa com um poderoso gesto de inversão de papéis, revelando o cerne temático de sua crônica, pois a figura do "escritor necessário" pode estar onde menos se espera. O professor pode conduzir a leitura junto aos alunos destacando a carga simbólica e irônica dessa passagem, em que a suposta simplicidade de uma cozinheira desafia as expectativas sobre quem possui o verdadeiro domínio da linguagem escrita.

Ao dizer "*Nunca olvidaré la cara de misericordia de la buena cocinera*", o autor mobiliza uma construção afetiva que humaniza a personagem, contrastando com a frustração vivida por dois escritores experientes. A expressão "*les dijimos sin pudor que no habíamos podido escribirla*" retoma a autocrítica e o tom autoirônico presentes em outros trechos da crônica: é uma confissão de fracasso diante de uma tarefa considerada simples, mas que adquire complexidade justamente por estar envolta em normas rígidas e fórmulas convencionais. A fala da cozinheira: "*Pero si es muy fácil*" assume uma função epifânica no

texto, ou seja, desperta no autor narrador um momento repentino de revelação. Sua capacidade de improvisar a carta *"con tanta precisión y tanto dominio"* evidencia uma sabedoria prática, uma competência linguística natural, que contrasta com a formalidade artificial e bloqueadora da linguagem burocrática. O gesto de Alcoriza tentando copiar a carta revela não apenas surpresa, mas também uma forma de reconhecimento da superioridade daquela mulher em lidar com a situação.

O professor pode destacar ainda a riqueza da frase final: *"Aquel día -como todavía hoy- me quedé pensando que tal vez aquella mujer, que envejecía sin gloria en el limbo de la cocina, era el escritor secreto que me hacía falta en la vida para ser un hombre feliz."* Esta declaração encerra o texto com lirismo e crítica social. A imagem da cozinheira como "escritor secreto" rompe com o elitismo literário, sugerindo que a sensibilidade para a linguagem não depende de status ou preparação formal, mas da experiência, da escuta e da conexão com o outro.

Do ponto de vista linguístico, o professor pode retomar o uso do pretérito indefinido (*volvió, dijimos, dijo, empezó, vio e quedé*) e do pretérito perfecto compuesto (*he quedado*), que conferem ao texto uma tonalidade reflexiva, ao mesmo tempo em que constroem a memória e a permanência daquela impressão no narrador. Pode-se ainda trabalhar o emprego de pronomes complementos como em (*nos dijo, me hacía falta, la dictaba*) como elementos que contribuem para a coesão narrativa e a expressividade do relato.

Por fim, esta cena permite ao professor propor discussões amplas com os alunos levantando questionamentos como: *¿Qué es ser escritor? ¿Quién puede escribir? ¿De dónde viene el dominio del lenguaje?* Por fim, o professor pode ressaltar a presença de marcas típicas da crônica, como o tom coloquial, a inserção de anedotas, a primeira pessoa narrativa, o tempo presente expandido ao passado e a observação crítica e subjetiva da realidade. Esses elementos tornam o texto não apenas acessível, mas também rico em possibilidades interpretativas e didáticas, oferecendo um excelente modelo para a futura produção escrita dos alunos.

Tabela 1: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 3: *Hablando de la experiencia profesional con "Se necesita un escritor"*

AULAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
AULA 01 PARTE 1 Lectura	-Trabalhar coesão textual e compreensão global. -Ampliação de vocabulários;	1.Leitura com cartas embaralhadas;	-Trechos da crônica "se necesita un escritor" em forma de cartas grandes; -Projeto para mostrar a	

compartilhada	-Desenvolvimento da pronuncia e entonação;		ordem correta das partes do texto.	
PARTE 2 Destacar trechos	-Reconhecer e compreender o vocabulário relacionado a profissões e à experiência de trabalho; -Ampliar o repertório lexical dos alunos em espanhol, com foco em termos ligados ao campo profissional e à prática da escrita..	1.Sublinhar e compartilhar oralmente todas as palavras, frases ou expressões que se referem à profissões, experiência profissional ou acadêmica.	-Projeter -Lápis ou marcador de texto para a atividade de destacar palavras.	
PARTE 3 Apresentar e explicar como falar da experiência laboral ou acadêmica em espanhol	-Conhecer e usar termos como “hace”, “hace que...” e “desde hace” para falar da experiência; -Relembrar e praticar o vocabulário das profissões em espanhol	1.Exercícios de fixação como Quiz e jogos online sobre os termos vistos durante a leitura; 2. Diálogo em espanhol para falar da experiência.	-Trechos da crônica lida; -Plataforma de jogos educativos; -Notebook, celular e Projetor.	1:20h
AULA 02 PARTE 1 Revisar a aula anterior	-Praticar a oralidade e relembrar a aula anterior.	1.Conversar em espanhol com um colega sobre os cursos, certificados e experiências de trabalho que possuem.	-Caderno e caneta para fazer algumas anotações se necessário.	
PARTE 2 Encaminhamentos para uma produção inicial	-Aprender a falar e perguntar sobre a experiência acadêmica e profissional.	1.Leitura e exposição e prática de pronúncia de expressões usadas em espanhol para falar da experiência de trabalho.	-Projeter e exemplos no slide	
PARTE 3 Construir uma crônica a partir da biografia de Gabriel García Márquez	-Praticar a escrita do gênero crônica apenas com conhecimentos prévios; -Conhecer e falar sobre a trajetória profissional de Gabriel García Márquez.	1.Pesquisa em grupo: Pesquisar na internet sobre a vida profissional do Escritor- 2.De forma coletiva escrever uma pequena crônica abordando a vida do escritor.	-Computador, celular ou tablet para fazer as pesquisas; -Caneta e caderno.	1:20h
AULA 03 PARTE 1 Compartilhar experiências e opiniões	-Aprender a expressar opinião em espanhol; -Melhorar a escrita da crônica.	1. Perguntas e respostas sobre como foi o processo de escrever uma crônica sobre a infância de um colega; 2. Revisando o vocabulário de expressar opinião	-Projeter de imagens para expor os exemplos e perguntas	
PARTE 2 Expressar a opinião	-Pedir e dar opinião sobre a escrita da crônica, visando adquirir mais vocabulário para a reescrita da crônica.	1.Conversas em grupo onde os alunos perguntam e expressam suas opiniões sobre o texto do colega.	-Caderno ou folha de papel para anotar informações importantes.	1:20h

PARTE 3 Produção escrita	-Aprender a perguntar e falar sobre o mundo laboral.	1. Criar perguntas para uma entrevista sobre identidade profissional, rotina, linguagem de trabalho, situações, desejos, sonhos, experiências e outros temas relacionados ao trabalho.	-Caderno ou folha de papel para anotar as perguntas.	
AULA 04 PARTE 1 Explicar as regras de uso do pretérito perfecto	-Aprender a perguntar e falar sobre algo que aconteceu recentemente ou que têm consequências no agora.	1. Exercícios de fixação como <i>quiz online</i> ; 2. Jogo de Uno interativo no qual os alunos jogam e respondem algo usando o pretérito perfecto.	-Computador, tablet ou celular para a realização do quiz online; -Jogo de cartas (UNO) imagens de cartas com perguntas ou informações para que os alunos respondam no momento indicado.	
PARTE 2 Compartilhando experiências	-Compartilhar a experiência da entrevista e falar sobre os dados coletados em espanhol fazendo uso do pretérito perfecto.	1. Roda de conversa para a apresentação oral em espanhol na qual cada aluno conta sobre o processo de sua entrevista.	-Caderno ou folha com anotações da entrevista	
PARTE 3 Aprender a formular uma crônica	-Explicação de regras e estrutura de uma crônica;	1. Releitura da crônica "Se necesita un escritor" 2. Análise da estrutura e elementos que a compõem. 3. Leitura e análise de um outro exemplo de crônica	-projektor para expor o texto; -Caderno para tomar notas; -texto impresso ou digital para marcar e identificar cada parte e elementos essenciais de uma crônica.	1:20h
AULA 05 PARTE 1 Evitar repetição de palavras com os pronomes de objetos	-Conhecer e saber como usar os pronomes complementos de objetos diretos e indiretos a fim de evitar a repetição de alguns termos; -Melhorar a escrita e a oralidade em língua espanhola	1. Atividades de prática com vários exemplos de uso destes pronomes na crônica lida; 2. Atividade de fixação com jogo da batata quente.	-projektor para expor o texto; -Caderno para tomar notas; -Um objeto para simular uma batata.	
PARTE 2 Construir uma crônica	-Separar as informações coletadas na entrevista para começar a escrita da crônica.	1. Escolha dos termos e tempos verbais adequados para narrar os acontecimentos.	-Computador ou caderno para a escrita.	1:20h
PARTE 3 Produção final; Apresentar a crônica na sala de aula	-Fazer possíveis reajustes na escrita do texto para prepará-lo para uma apresentação final; -Finalizar a escrita da crônica.	1. Escrita final 2. Leitura; 3. Anotações.	-Computador ou caderno para a escrita.	
AULA 06 PARTE 1	-Montar cronograma de apresentação das	1. Organização das apresentações;	-Microfone; -Projektor	

Projeto de leitura	crônicas			1:20h
PARTE 2 Apresentação	-Apresentar ao público	1.Culminância do projeto	-Microfone; -Projektor	
PARTE 3 Exposição	-Expor todas as crônicas produzidas pelos alunos	1.Espaço temático com bancas para a exposição das crônicas, 2. Conversa sobre as produções.	-Banca literária -poster -Textos impressos	

3.2.2 Proposta 02: **Falando da vida passada com “O rio da vida”** (*Hablando de la vida pasada con "El río de la vida"*)

Apresento a segunda análise, que pode ser trabalhada em turmas de **módulo 4** (módulo final do nível básico do curso de español, nível A2) de espanhol cujo o público de alunos são do grupo denominado comunidade (adultos) e estudantes a partir do 8º ano com o objetivo de que os alunos façam um contraste entre os pretéritos indefinido e imperfecto, e assim aprendam e revisem os usos de cada um e suas respectivas importâncias para a comunicação em língua espanhola. Será apresentada a versão em língua original (espanhol) da crônica “El río de la vida”, publicada em 25 março de 1981 que explora a conexão profunda do autor com o rio Magdalena, na Colômbia. Esse rio, além de ter um papel significativo na vida e na obra de García Márquez, simboliza a vida e o tempo funcionando como um personagem em sua narrativa. Na crônica, ele reflete sobre a importância do rio para a cultura, a história e o cotidiano do povo colombiano, além de relembrar memórias pessoais associadas ao lugar.

Leitura coletiva e alguns comentários (*Lectura colectiva y algunos comentarios*)

Neste momento proponho aos alunos uma leitura coletiva da crônica “El río de la vida” (o texto se encontra no apêndice) e os informo que após a leitura iremos conversar a respeito de seu entendimento. A crônica é exposta por meio de um projetor de imagens para que todos os alunos possam acompanhar a leitura ao mesmo tempo, porém, cada aluno voluntariamente vai lendo um trecho do texto em voz alta. Quando todos os alunos tiverem lido, mesmo ainda faltando uma parte para terminar, o professor sugere que se prossiga a partir daquele que começou. Após a conclusão da leitura coletiva, o professor faz algumas perguntas a respeito da temática do texto como por exemplo: *¿Qué les pareció el texto?*

¿Qué han entendido del texto? ¿Qué tipo de texto es este? ¿Qué palabras expresan la idea de pasado? ¿Qué palabras ustedes no conocen? ¿Qué saben del escritor Gabriel García Márquez? etc. As perguntas são feitas após as respostas dos alunos, assim como as devidas explicações e comentários criando um momento de interação.

Sublinhando palavras (*Subrayando palabras*)

Nesta parte o professor propõe que os alunos em grupos se dirijam até o quadro no qual está projetado o texto e cada um com um pincel sublinha as palavras que acham que servem para falar de passado. Cada trecho do texto vem um novo grupo até que isso seja feito com todo o texto. Para finalizar esta atividade, o professor mostra a resposta e compara com as respostas dos alunos. Após isso, realizar atividade de repetição na qual o professor ler os verbos e solicita que os alunos repitam.

Explicando as regras de uso do pretérito perfeito e imperfeito (*Explicando las reglas de uso del pretérito indefinido y imperfecto*)

Esse momento é essencial para o entendimento da função dos tempos verbais e o contexto em que se aplica cada um. Para introduzir esse assunto é necessário partir da atividade anterior, mostrando no slide as palavras sublinhadas em cores diferentes, podendo ser de cor azul os verbos conjugados em pretérito indefinido e de cor verde os que são de pretérito imperfeito para facilitar o modo como será feito o contraste entre os dois tempos verbais. Aqui é importante mostrar os verbos tal como estão no texto, isolando uma frase e mostrando separada do texto. Por exemplo no primeiro parágrafo pode ser ressaltada a seguinte frase:

*“Quiénes no lo **hicieron** en aquellos tiempos no pueden ni siquiera imaginarse cómo **era**”.*¹³

Na frase acima o professor já sugere que há dois tipos de passado, pois os verbos são destacados com cores diferentes. O primeiro /hicieron/ indica que há uma ação passada concluída em um tempo exato, e neste momento cabe conceituar o pretérito indefinido para que o aluno interiorize este assunto, e o segundo /era/ se trata de uma ação que se passa em um tempo contínuo ou prolongado, ou seja, algo que costumava acontecer no passado. É

¹³ Trecho extraído da crônica “El río de la vida” escrito em 25 de março de 1981 por GARCÍA, Márquez Gabriel. **Notas de prensa: 1980-1984**. Editorial Norma S.A., Colombia, 1995, p.99

importante dispor de vários exemplos desse contraste para que o aluno aprenda a distinguir cada um e a usá-lo de forma adequada.

Encaminhamentos para uma produção inicial: interacionismo sociodiscursivo em uma entrevista (*Lineamiento para una producción inicial: Interaccionismo sociodiscursivo en una entrevista*)

Neste momento da aula, os alunos podem organizar perguntas com verbos tanto em pretérito imperfecto como em indefinido e entrevistar um colega sobre sua infância e acontecimentos que permeiam esse contexto a fim de reunir informações úteis para sua produção inicial. O ponto principal dessa atividade é criar uma situação onde o estudante consiga descrever e perguntar sobre a infância e outras etapas da vida passada de forma interativa em língua espanhola usando adequadamente os dois tipos de passados estudados, por isso é importante que o professor auxilie-os mostrando exemplos das perguntas que eles podem fazer e também de como podem respondê-las. As perguntas podem ser adaptadas de acordo com as respostas recebidas e devem funcionar como uma espécie de diálogo e ambos participantes coletam dados para a próxima atividade. Trata-se de uma atividade que deve ser apresentada para toda a turma. Para que seja interativa e dinâmica, o professor pode sugerir que os alunos façam encenação, podendo improvisar uma caracterização, por exemplo, de jornalistas e repórteres.

Exemplo das perguntas: *¿Cuándo naciste? ¿Qué solías hacer en tus vacaciones cuándo eras niño? ¿Alguna vez quisiste volver a ser niño? ¿Dónde estudiabas?*

Exemplo das respostas: *Yo nací en...y tú ¿dónde naciste? Yo solía pasar mis vacaciones en...Yo quise volver a ser niño cuándo...Yo estudiaba en una escuela muy pequeña.*

Produção inicial: Uma crônica da minha infância (*Producción inicial: Una crónica de mi niñez*)

Aqui os alunos produzem uma pequena crônica utilizando as informações coletadas na entrevista com o colega. Para produzi-la devem usar como base a estrutura da crônica de Gabriel García Márquez lida no primeiro momento da aula atentando-se para a escolha adequada dos tempos verbais de acordo com o tipo de acontecimento. É importante que o professor informe aos alunos já, nessa situação inicial, que suas produções serão um exercício de prática para um projeto ou oficina de leitura.

Compartilhar experiências e opiniões (*Compartiendo experiencias*)

Nesta atividade o professor explica como expressar opinião em espanhol fazendo repetição do vocabulário, como por exemplo, “*A mi me parece que..., yo pienso que..., creo que...*” etc. Após os alunos se familiarizarem com estas expressões, pode-se então solicitar que se organizem em pequenos grupos para compartilharem suas experiências e opiniões sobre o processo de escrita inicial da crônica com o objetivo de exercitar o uso da língua espanhola e obter mais informações relevantes para ajustes no texto.

Revisando os meios de transporte em espanhol (*Repasando los medios de transportes en español*)

Neste momento, o professor faz uma revisão sobre os meios de locomoção discutidos em módulos anteriores, por meio de uma atividade de releitura da crônica em estudo. Os alunos devem sublinhar os itens mencionados no texto. Em seguida, é exibida uma imagem com o nome de cada um, e os estudantes conversam com os colegas sobre os veículos que usavam durante a infância.

Proposta de análise de “O rio da vida” (*propuesta de análisis de “El río de la vida”*)

Partindo de uma leitura inicial após uma explicação prévia sobre os principais elementos característicos que compõem uma crônica, o professor mostra ao aluno as construções linguísticas que explicam as atividades cotidianas que eram feitas de forma continuada, como as que o narrador personagem costumava fazer. Ao mesmo tempo que também chama atenção para a nostalgia sobre um tempo passado, tempo este que expressam ações terminadas. Uma das primeiras características que configura esse texto como sendo uma crônica é a temática cotidiana e memória afetiva.

No primeiro trecho, como também ao longo de todo o texto, destaca-se mais uma característica do gênero crônica, esta é a presença do narrador em primeira pessoa (“*Yo tuve que hacerlo, aprendí más*”). Isso cria uma atmosfera de proximidade e veracidade, típica das crônicas, na qual o autor conta como se estivesse conversando diretamente com o leitor.

Após a leitura do primeiro parágrafo, o professor pode propor um questionamento para saber se os alunos deduzem o tema central da crônica, perguntando-os se acham que abordará somente algumas memórias do autor/personagem ou se há algo mais além de retratar lembranças associadas à viagem pelo rio Magdalena, o que se caracteriza como o

estilo adotado pelo narrador apresentando um tom nostálgico e quase memorialístico, com um olhar afetuoso e contemplativo sobre o passado.

A temporalidade da crônica é marcada por três tempos verbais predominantemente, sendo estes o pretérito imperfeito, o pretérito indefinido e o presente do indicativo. O professor pode dar ênfase sempre que haja orações com estes tempos, para que o aluno veja seus usos e possa aprender a descrever diferentes momentos e situações, como nas partes em que aparece *"era bueno"*, *"duraba"*, *"podía durar"*, *"subía"*, *"se descolgaba"*, *"volvía a intentar"*, *"era necesario"*. O que sugere uma narrativa descritiva de caráter habitual ou repetitivo no passado, evocando um tempo que já não existe mais, com certo tom de nostalgia.

Ao passo que são mostrados tais elementos, cria-se se uma oportunidade para trazer o significado de termos desconhecidos pelos alunos cujos alguns são colocados por meio de figuras de linguagem como a metáfora e personificação, por exemplo na frase *"resollando como un dragón"*, no qual o autor compara o trem a um dragão que solta fumaça, ou respira fortemente, o que o personifica e dá vida à máquina: *"el tren... subía como gateando"*. Esta comparação transmite dificuldade e lentidão, atribuindo uma ação humana (engatinhar) ao trem.

Ainda nessa parte da Crônica o professor chama a atenção para elementos que façam o aluno perceber que o texto está repleto de vocabulários ricos em expressões ligadas à natureza e às experiências sensoriais como em *"caudal de las aguas"*, *"tiempos de sequía"*, *"cornisas de rocas"*, *"resollando como un dragón"*, *"helados y tristes"*, *"sabian a comida de hospital"*, os quais são fundamentais na construção das memórias expostas na crônica. Há também um vocabulário poético e visual, que ajuda a criar imagens vívidas do cenário *"Los pueblos del camino eran helados y tristes"*.

Pode-se mostrar também a construção sintática das orações cuja a maioria possui períodos longos, com várias orações subordinadas e uso frequente de orações relativas e adjuntos adverbiais que situam o leitor no tempo e no espaço, por exemplo *"En la época en que era bueno el caudal de las aguas, el viaje..."*

Em alguns momentos da análise será necessário que o professor relacione a vida do narrador, que é o autor Gabriel García Márquez, com os elementos do texto instigando-os a descobrir se a narrativa é fictícia ou se é biográfica ou em que ponto o biográfico se torna fictício. Um dos fatos importantes a ser contado trata-se das viagens de barco que o autor

realizava no fim de ano quando voltava do Liceu Nacional de Zipaquirá¹⁴. Neste momento, cabe um breve estudo da biografia do autor para ajudar os estudantes a entender melhor o período histórico vivido pelo autor, no caso, o que acontecia na Colômbia politicamente, a geografia do país e as situações descritas ao longo da narrativa, como a forte repressão política sob o governo de Julio César Turbay Ayala, marcado pela intensificação dos conflitos com grupos guerrilheiros como as FARC e o M-19, ao mesmo tempo que o narcotráfico crescia com o fortalecimento do Cartel de Medellín. A região amazônica colombiana, cenário da crônica, era uma das mais isoladas e abandonadas do país, com pouca presença do Estado. Na crônica, García Márquez denuncia esse abandono de forma poética, contrastando a beleza do rio Magdalena com a negligência política e social que marca a vida das populações da floresta. Segundo a revista Pergamino Verdad: El lugar de las primicias¹⁵, “Gabo” como era conhecido por seus amigos e familiares, costumava descrever as farras intermináveis que presenciava, bem como a paisagem, a rica fauna e a flora ao longo de suas viagens. Após contextualizá-lo e situá-lo no espaço-tempo, o professor volta à crônica e destaca a descrição sobre a viagem de barco.

Aqui, os barcos são descritos não apenas como meios de transporte, mas como espetáculos mágicos, que despertam admiração e alteram momentaneamente a rotina dos habitantes ribeirinhos. O professor pode relacionar estes fatos ao contexto acreano ribeirinho pois os barcos também foram, historicamente, portadores de novidade e mudança, principalmente no auge do Ciclo da Borracha, quando as embarcações traziam mantimentos, notícias, imigrantes e mercadorias. A chegada de um barco grande ainda hoje pode ser um evento para comunidades mais distantes, que dependem dessas embarcações para o abastecimento dos mercados e lojas. Assim como no texto, a passagem de um barco pode representar esperança, expectativa e conexão com um universo mais amplo. Percebe-se também a singularidade das embarcações e as características de pertencimento local, por exemplo na trecho: *“A diferencia de los buques del Misisipi, la rueda de impulso de los nuestros no estaba en la borda, sino en la popa, y en ninguna parte del mundo he vuelto a ver otros iguales.”*

¹⁴ "Após a morte de seu avô, em 1936, Gabriel, ou Gabo, como era chamado pelos amigos, voltou a morar com seus pais na cidade de Sucre, onde, aos 10 anos de idade, escrevia versos humorísticos. Por meio de uma bolsa que ganhou, iniciou, quando tinha 13 anos, os estudos no Liceu Nacional de Zipaquirá"

Veja mais sobre "Gabriel García Márquez" em: <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/gabriel-garcia-marquez.htm>

¹⁵ <https://www.pergaminoverdad.com.ar/archivos/93599>

Aqui, o narrador enfatiza que esses barcos eram únicos, diferentes dos icônicos barcos do Mississippi e pode-se abordar a palavra “buque” mostrando uma imagem de como era esse tipo de embarcação. Há um tom de orgulho e pertencimento, pois tais embarcações fazem parte de uma identidade regional que não se encontra em nenhum outro lugar do mundo. No Acre, há um paralelo com os barcos tradicionais da Amazônia, como os batelões, as voadeiras de alumínio e as canoas de tronco escavado, conhecidas como ubás. Essas embarcações não seguem padrões internacionais, mas atendem às necessidades da população local e carregam uma forte identidade cultural. O sentimento do narrador (“*en ninguna parte del mundo he vuelto a ver otros iguales*”) também pode ser observado no Acre, onde as embarcações e o modo de navegar são únicos, adaptados aos desafios dos rios amazônicos.

Embora o foco da análise não seja necessariamente traçar um paralelo comparativo entre a crônica e a realidade ribeirinha do Acre, cabe trazer em alguns momentos tais semelhanças para usá-las como explicação de termos presentes no espanhol, como por exemplo as viagens longas de barco que também são realizadas por muitas pessoas pelos rios acreanos. Em ambas as realidades, o rio não é apenas uma via de meio de transporte, mas um espaço de vivência, memórias e identidades.

Como visto anteriormente, García Márquez cria imagens vívidas e multissensoriais para descrever o ambiente “ribeirinho” e isto é perceptível nas descrições ao longo do texto. Em “*Veíamos los caimanes que parecían troncos de árboles*” há metáfora visual que mescla o real com o imaginário, conferindo um tom quase mágico à fauna local, ou seja, ele está falando dos jacarés do rio Magdalena, que fazem parte do cenário natural que os passageiros observavam durante a viagem de barco.

Em “*tufarada nauseabunda*”, usa-se um recurso olfativo que intensifica a experiência sensorial do leitor, e tal expressão pode ser abordada semanticamente para que os alunos entendam que significa algo que tem bafo nauseante ou que às vezes uma rajada de mau cheiro interrompia o sono de meio-dia (la siesta). Há também na narrativa imagens que constroem um mundo vívido e orgânico, cheio de movimento, vida, sons e cheiros como em “*alboroto de los micos*” ou “*escándalo de las cotorras*”, que contrastam com o presente dessensibilizado mencionado mais adiante.

Um elemento presente também na narrativa é a memória afetiva e coletividade no qual o narrador descreve a convivência nos barcos e a formação de laços entre os passageiros. Há uma construção da comunidade efêmera, mas marcante, que se desenvolve no tempo do percurso como em (“*terminábamos por parecer una sola familia*”), metáfora da união emocional construída durante os dias de viagem. Neste trecho “*nuestra vida se vinculaba*

[...] *a la de los pueblos de las escalas*” destaca-se a troca entre viajantes e comunidades ribeirinhas, apontando para um intercâmbio cultural e afetivo. Essa dimensão é reforçada pela nomeação dos passageiros e lugares (Eljach, Pena, Del Toro, Magangué, Calamar etc.), que trazem a crônica para o campo do real, quase como um diário íntimo de viagem. E ainda neste mesmo parágrafo o autor começa a encaminhar a narrativa para o seu fechamento crítico e reflexivo por meio da contraposição entre o passado humano e afetivo dos barcos “*parecer una sola familia*” e o presente individualista e impessoal dos aviões “*Ahora es raro que uno conozca a alguien en los aviones*”, sugere uma crítica à modernidade, que rompe com o sentido de comunidade e desacelera a escuta e a contemplação do mundo natural e humano.

Os elementos linguísticos mais marcantes que o professor pode destacar juntamente com os alunos são o uso do *nosotros* que traz ideia de inclusão, e convida à empatia e à reconstrução coletiva da memória, ou seja da 1ª pessoa do plural, a alternância entre “uno”, “*nos sentábamos*”, “*veíamos*”, aproxima o leitor da experiência vivida pelo autor, predomínio do pretérito imperfeito “*veíamos*”, “*esperaba*”, “*alzaban*”, “*descendía*” que são verbos que transmitem duração, rotina, continuidade no tempo, acentuando o caráter nostálgico.

O tom de nostalgia, típico da crônica, remete ao estilo lírico de García Márquez que continua ao longo da narrativa. Em “*Nuestra vida se vinculaba*” evoca uma conexão emocional e simbólica que se criava entre os passageiros do barco e os lugares por onde passavam, em “*de un modo efímero, pero inolvidable*” se expressa um contraste entre o tempo curto da convivência e a memória duradoura que ela deixa. Isso reforça o valor afetivo da experiência, mesmo que passageira, “*a la de los pueblos de las escalas...*” que são os pequenos vilarejos às margens do rio onde o barco fazia paradas que, embora parecessem apenas pontos de passagem, se tornavam parte da história de vida dos viajantes como os descritos acima (Pedro, José Palencia e Vicente) “*y muchos se enredaron para siempre con su destino*”. Aqui, a ideia é que algumas pessoas nunca mais se desligaram desses lugares, e para isso o autor usa o verbo “Enredarse” sugerindo simbolicamente algo inesperado, intenso, quase inevitável como se o destino tivesse prendido essas pessoas a esses vilarejos de forma definitiva.

No trecho seguinte o narrador oferece uma das passagens mais sensíveis e simbólicas de seu relato, revelando com lirismo e intensidade emocional a conexão profunda entre o ser humano e a natureza. A cena narrada sobre o resgate de uma fêmea de peixe-boi presa nas ramas de uma árvore caída vai além da simples descrição de um acontecimento inusitado no

rio Magdalena, ela se transforma numa metáfora poderosa da fragilidade da vida natural diante da ação humana. O autor conduz o leitor por meio de uma linguagem fortemente sensorial. O “*lamento desgarrador*” que desperta os passageiros naquela noite, funcionando quase como um chamado ancestral, uma dor profunda que rompe o silêncio da margem do rio. Desde o início, esse lamento não é descrito como um som animal qualquer, mas como um grito humano, carregado de emoção e urgência. Quando o capitão ordena que busquem com refletores a origem do som, o narrador nos introduz a uma imagem de beleza e dor: o manatí, um animal aquático real, aparece aqui envolvido em uma aura fantástica.

García Márquez descreve a criatura com palavras que evocam ternura e admiração “*animal fantástico y enternecedor*”. A humanização do bicho é feita com maestria pois ele narra que sua pele é pálida e suave, seu torso lembra o de uma mulher, e suas tetas são as de uma mãe amantíssima. Esses traços aproximam o leitor da figura do animal como se fosse uma representação simbólica da maternidade da natureza fértil e generosa, mas também vulnerável. Quando o autor diz que dos olhos do animal “*brotaban lágrimas humanas*”, o impacto poético é imenso. Nesse ponto, a dor do peixe-boi se funde com a dor coletiva da natureza.

A cena é carregada de lirismo e construída com frases longas e envolventes, típicas do estilo de García Márquez. A escolha por adjetivos exagerados e imagens simbólicas aproxima o episódio do campo do realismo mágico, ainda que seja um relato empírico. Há uma beleza trágica nesse momento, que não apenas emociona, mas também alerta. O capitão Clímaco Conde Abello, ao proibir que se dispare contra qualquer ser vivo a bordo de seu barco, reforça a mensagem de respeito pela vida e denuncia, de forma sutil, a violência imposta ao ecossistema. Essa passagem pode ser entendida como o ápice da crônica enquanto denúncia ecológica. O peixe-boi, ser mítico e maternal, é o emblema da natureza que chora, aprisionada pelos efeitos da degradação. A comoção diante da cena não é apenas do narrador, mas se estende ao leitor, que, tocado pela linguagem poética e pelas imagens de beleza ferida, é convidado a refletir sobre o impacto da humanidade sobre os rios e suas criaturas.

Aqui o professor também pode dialogar com os alunos fazendo uma comparação com a realidade amazônica e ribeirinha do Acre, pois assim, como no Magdalena, os rios acreanos são espaços de vida, memória e resistência, mas também de ameaça constante. A figura do peixe boi poderia ser substituída por tantas outras espécies que habitam as águas da Amazônia e que, cada vez mais, sofrem as consequências do desmatamento, da contaminação e da caça predatória. Nesse sentido, a crônica de García Márquez, mesmo

situada na Colômbia, ecoa as dores de muitos outros territórios latino-americanos onde os rios deixaram de ser caminhos de vida e passaram a ser testemunhas silenciosas da destruição.

Finalmente o professor conduz os alunos a parte final da crônica que possui um elemento característico deste gênero, a saber, a crítica e a reflexão que é como o narrador aborda o tema da contaminação e as consequências disto para o ecossistema do rio e a sociedade que depende e vive as suas margens. Aqui o professor destaca a mudança de tom na crônica onde saímos do universo das memórias afetivas para uma crítica direta à degradação ambiental. A linguagem de García Márquez se torna objetiva, densa e contundente. No Campo lexical da degradação ambiental, os alunos podem ser convidados a identificar palavras e expressões que constroem o campo semântico da poluição como “*contaminación, alcantarillados, desechos, porquerías, río muerto*”, levando-os refletir sobre as sensações que essas palavras transmitem ao leitor ou como o autor nos faz sentir a gravidade do problema. Há também expressões que denotam ironia e crítica social como em “*mundo de porquerías nacionales*” que traz uma ironia amarga, por meio do adjetivo “*nacionales*” que amplia a crítica de que não se trata de um problema local, mas de todo um país que negligencia seus recursos naturais. O professor propõe questionamentos como por que o autor usa um termo tão forte e informal como “*porquerías*”? e o que isso revela sobre sua intenção? Fazendo com que eles percebam o significado dessa palavra, que é usada com o sentido de lixo, sujeira, imundície, especialmente dejetos e resíduos que poluem o rio.

A esse ponto da análise os alunos já estão conscientes de que o tema central e o grande personagem da narrativa é o rio que, além de ser o cenário principal, representa simbolicamente a própria vida em todas as suas dimensões, como a infância, a memória, a convivência, a natureza exuberante, a festa, o tempo que passa, e também a morte, a destruição, o esquecimento. Neste tópico, o rio é tratado como uma entidade agredida, não apenas sujo, mas “infectado”, transformado em ameaça à vida. A referência ao episódio dos guerrilheiros acrescenta um efeito narrativo dramático onde o leitor se depara com a violência da realidade, onde até a natureza é hostil.

Quanto à construção sintática, há uso de estruturas coordenadas e enumerativas como no trecho: “*desechos industriales, agrícolas, animales y humanos*” que gera acúmulo e impacto dando ritmo e reforçando a multiplicidade dos agentes poluentes; construções causais e consecutivas em “*que arrastran y acumulan... y desembocan...*”, indicando uma progressão causal e lógica, marcada por verbos coordenados por conjunções simples (y), sem pausas, dando ideia de fluxo contínuo e incontrolável, assim como a poluição; o uso do

presente do indicativo em “*afecta*”, “*son*”, “*arrastran*”, “*desembocan*” contribui para dar atualidade à denúncia diferente das passagens anteriores em que predomina o passado, aqui o autor mostra que o problema está acontecendo agora. há exemplos reais e datados: “*En noviembre del año pasado, en Tocaima...*” tratando-se de um episódio verídico, conferindo maior credibilidade e urgência à narrativa.

Nesse momento do texto, o autor trata da grandiosidade do desafio de recuperar o rio Magdalena, descrevendo a tarefa como “descomunal”. A escolha desse adjetivo já aponta para uma dimensão quase impossível do que precisa ser feito, mas, ao invés de lamentar isso, o narrador surpreende ao dizer que talvez essa seja justamente a melhor parte. Essa inversão de expectativa carrega uma riqueza semântica que pode ser muito produtiva em sala de aula: o professor pode provocar os alunos a refletirem sobre o valor simbólico dos grandes desafios, sobre como a dificuldade pode ser vista como algo positivo quando se trata de um bem coletivo e vital como o rio. Do ponto de vista sintático, essa construção (*La tarea es descomunal, pero esto es tal vez lo mejor que tiene*) é interessante por apresentar uma oração principal seguida de uma adversativa, introduzida por “*pero*”, que contrasta com a primeira ideia, oferecendo ao leitor um ponto de vista alternativo. Essa estrutura pode ser usada pelo professor para ensinar como o contraste é operado na língua espanhola e como ele pode mudar completamente o tom ou o sentido de uma afirmação inicial.

Em seguida, García Márquez fala de um projeto completo elaborado por uma comissão mista da Colômbia e da Holanda, e comenta que esse estudo, composto por trinta volumes, “*duerme el sueño de los injustos*”. Essa expressão idiomática, que significa que algo foi esquecido ou negligenciado, traz uma crítica sutil, mas profunda, ao abandono de soluções que poderiam ter feito a diferença. O professor pode explorar com os alunos o uso metafórico dessa expressão, trabalhando sua tradução literal e figurada, o que contribui para a compreensão das entrelinhas culturais da língua espanhola. Também é possível discutir a complexidade sintática da frase, que contém uma estrutura de oração subordinada adjetiva, referindo-se aos trinta volumes. Isso pode ser um bom ponto para mostrar como as ideias são encadeadas na escrita mais formal ou literária em espanhol. A menção à comissão internacional, com a presença da Holanda, abre espaço para uma reflexão sobre a dimensão global das questões ambientais. O professor pode, nesse momento, propor uma discussão interdisciplinar sobre como a cooperação entre países é necessária para enfrentar problemas que afetam a todos, como a poluição e a degradação dos rios.

Por fim, o trecho atinge um ponto emocional marcante ao narrar a história de Jairo Murillo, um engenheiro que dedicou meia vida ao estudo do rio e acabou morrendo afogado

justamente nele, no “ *río de sus sueños* ”. A construção dessa frase é poética e carregada de simbolismo. O rio deixa de ser um objeto de estudo e torna-se personagem, espaço de vida e de morte, de utopia e de tragédia. Essa metáfora final pode ser trabalhada em sala como um exemplo de como a linguagem literária constrói sentidos profundos e ambíguos. O professor pode pedir aos alunos que analisem a escolha de palavras como “ *consagró* ”, “ *entregó* ” e “ *murió* ”, observando como elas contribuem para esse tom de sacrifício quase heroico. Sintaticamente, a frase final é rica em paralelismos e ritmo, reforçando o impacto emocional do desfecho. Nesse final, Gabriel García Márquez retoma o tom melancólico e reflexivo que permeia toda a narrativa, mas o faz com uma linguagem ainda mais carregada de lirismo e crítica social. A estrutura sintática, marcada por períodos longos e por um uso preciso das pausas e vírgulas, reforça o ritmo lento da memória, como se as palavras acompanhassem o curso do rio que o autor descreve, um rio que é, ao mesmo tempo, geográfico e simbólico. Do ponto de vista semântico, o professor mostra aos alunos como as escolhas lexicais revelam um contraste constante entre a beleza natural e o abandono humano, entre a infância e a desilusão adulta, entre o passado idealizado e o presente negligenciado.

A crônica se encerra com uma observação que transcende a experiência pessoal e se projeta sobre a realidade do país. Ao mencionar a degradação do rio Magdalena, que foi sua primeira estrada, sua primeira viagem ao mundo, García Márquez não fala apenas de um acidente geográfico, mas da própria identidade colombiana em ruínas. Assim, a memória individual se transforma em denúncia coletiva, e a simplicidade da cena esconde uma crítica profunda à modernização desigual e ao esquecimento histórico.

Esse desfecho evidencia com clareza as principais características do gênero crônica que abrange a fusão entre o pessoal e o coletivo, o olhar subjetivo sobre um acontecimento concreto, o uso de uma linguagem acessível, mas literária, e a construção de um texto que, embora breve, provoca reflexões amplas. Além disso, a crônica articula elementos narrativos e descritivos, mantendo um tom confidencial e próximo do leitor, o que é reforçado pelas escolhas sintáticas que imitam a oralidade e pela semântica carregada de afetividade e crítica social.

Ao concluir a leitura comentada de *El río de la vida* , o professor fala sobre a importância desta narrativa, enquanto gênero, que permite à linguagem literária invadir o cotidiano, transformando lembranças e observações aparentemente simples em matéria de reflexão profunda, assim como fez García Márquez que com sua maestria estilística, que

convida o leitor a olhar não apenas para o rio da sua infância, mas para os rios da memória coletiva de um país em busca de si mesmo.

Produção final: Uma crônica da minha infância (*Producción final: Una crónica de mi niñez*)

Nesta parte, após receber instruções sobre as estruturas de uma crônica, ter acesso a alguns exemplos e análises de pelo menos dois textos deste gênero, o aluno produzirá uma sobre sua infância. O professor pode montar uma oficina de leitura ou um sarau cultural para que os alunos possam fazer a exposição de sua produção.

Tabela 2: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 4: *Hablando de la vida pasada con "El río de la vida"*

AULAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
AULA 01 PARTE 1 Leitura coletiva Questionamentos	-Ampliação de vocabulário; -Desenvolvimento da pronuncia e entonação; -Expressar opinião	1.Leitura compartilhada em voz alta; 2. Discussão sobre a leitura.	-Texto projetado no quadro branco.	1:20h
PARTE 2 Destacar palavras que expressam passado	-Conhecer novos vocabulários em espanhol; -Praticar a pronúncia.	1.Sublinhar palavras; 2.Repetição de vocabulário.	-Texto projetado no quadro branco; -Pincel para quadro branco.	
PARTE 3 Explicar as regras de uso pretérito	-Conhecer os diferentes tipos de passado em espanhol; -Entender a diferença entre Pretérito indefinido e imperfecto.	1.Exercícios de fixação como <i>quiz online</i> ; 2.Jogos de verdadeiro ou falso ou escolha de alternativa correta.	-Trechos da crônica lida; -Plataforma de jogos educativos; -Notebook e Projetor.	
AULA 02 PARTE 1 Encaminhamento para uma produção inicial	-Aprender a perguntar e falar sobre a infância e outras etapas da vida passada em espanhol;	1.Criar perguntas usando verbos em pretérito indefinido e perfecto compuesto- 2. Entrevista.	-Caderno e caneta ou lápis para a elaboração das perguntas; -Celular para fazer gravação de voz durante a entrevista;	1:20h
PARTE 2 Apresentação oral	-Interagir em língua espanhola; -Promover a interação e a autoconfiança; -Estimular a Competência Sociocultural	1. Apresentar a entrevista oralmente. (encenação)	-Caracterização de repórter, microfone, papel.	
PARTE 3 Construir uma crônica	-Escrever uma crônica da infância; -Separar as informações	1.Escolha dos termos e tempos verbais adequados para narrar os acontecimentos de infância.	-Computador ou caderno para a escrita.	

	coletadas na entrevista			
AULA 03				
PARTE 1	-Aprender a expressar opinião em espanhol -Melhorar a escrita da crônica	1. Perguntas e respostas sobre como foi o processo de escrever uma crônica sobre a infância de um colega; 2. Conhecendo o vocabulário de expressar opinião.	-Projeter de imagens para expor os exemplos e perguntas	1:20h
Compartilhar experiências e opiniões				
PARTE 2	-Pedir e dar opinião sobre a escrita da crônica, visando adquirir mais vocabulário para a reescrita da crônica.	1. Conversas em grupo onde os alunos perguntam e expressam suas opiniões sobre o texto do colega.	-Caderno ou folha de papel para anotar informações importantes.	
Expressar a opinião				
PARTE 3	-Conhecer o vocabulário de meios de transportes em espanhol	1. identificar e sublinhar na crônica os meios de transportes e expressões relacionadas; 2. Conversar sobre os meios de transportes que são mais utilizados pelos alunos e quais utilizavam na infância.	-projeter para expor o texto; -Caderno para tomar notas; -texto impresso ou digital.	
Os meios de transporte em espanhol				
AULA 04				
PARTE 1	-Explicação de regras e estrutura de uma crônica;	1. Releitura da crônica “El río de la vida” 2. Análise da estrutura e elementos que a compõem. 3. Leitura e análise de outra crônica.	-projeter para expor o texto; -Caderno para tomar notas; -texto impresso ou digital para marcar e identificar cada parte e elementos essenciais de uma crônica.	1:20h
Aprender a formular uma crônica				
PARTE 2	-Fazer possíveis reajustes na escrita do texto para prepará-lo para uma apresentação final	1. Leitura; 2. Anotações.	-Computador ou caderno para reescrever o texto.	
Apresentar a crônica na sala de aula				
PARTE 3	-Finalizar a escrita da crônica	1. Escrita final	-Computador ou caderno para reescrever o texto.	
Produção final				
AULA 05				
PARTE 1	-Montar cronograma de apresentação das crônicas	1. Organização das apresentações;	-Microfone; -Projeter	1:20h
Projeto de leitura				
PARTE 2	-Apresentar ao público	1. Culminância do projeto	-Microfone; -Projeter	
Apresentação				
PARTE 3	-Expor todas as crônicas produzidas pelos alunos	1. Espaço temático com bancas para a exposição das crônicas, 2. Conversa sobre as produções.	-Banca literária -poster -Textos impressos	
Exposição				

3.2.3 Proposta 03: **Falando de mulheres importantes do século XX com “A mulher que escreveu um dicionário”** (*Hablando de Mujeres importantes del siglo XX con “La mujer que escribió un diccionario”*)

Esta proposta pode ser desenvolvida com alunos do **módulo 5** que é o inicial do nível intermediário de espanhol (B1), público de estudantes do grupo denominado “comunidade” que já possui conhecimentos básicos da língua e precisa aprofundá-los para desenvolver habilidades comunicativas mais avançadas. No módulo intermediário, o aluno tem a oportunidade de dar continuidade no aprendizado, ampliando seu vocabulário, compreendendo estruturas gramaticais mais complexas e se comunicando com maior fluidez e autonomia nas mais diversas situações. Para isso trago a didatização da crônica “*La mujer que escribió un diccionario*”, escrita por Gabriel García Márquez em 10 de fevereiro de 1981, como homenagem a Maria Moliner, na qual narra com admiração e certo tom poético a história dessa mulher que, sem ser membro da Real Academia Española (RAE), criou um dicionário considerado por ele mais útil, moderno e engenhoso do que o da instituição oficial.

Assim como as anteriores, essa proposta será desenvolvida ao longo de várias aulas que contemplam diferentes assuntos e atividades que além de promover o aprendizado de espanhol de forma interativa e com foco na comunicação, visam também preparar o aluno para produzir sua própria crônica e apresentá-la no projeto de leitura de língua espanhola. Abaixo será apresentada a descrição de como cada atividade pode ser conduzida e a sequência didática com as atividades organizadas para cada aula.

Leitura coletiva com podcast (*Lectura colectiva con podcast*)

Essa é uma proposta diferente de leitura coletiva, a qual consiste em gravar um áudio da leitura da crônica “*La mujer que escribió un diccionario*”. Com o objetivo de que os alunos pratiquem sua pronúncia e entonação em língua espanhola e assim também se familiarize com o texto que será usado ao longo das aulas, o professor propõe um podcast no qual eles são convidados a lerem a já mencionada crônica de modo que cada estudante leia um trecho. Após organizar e fazer possíveis edições para juntar as partes das gravações, será o momento de ouvi-lo, e em seguida os alunos comentam sobre os seus respectivos entendimentos sobre a narrativa.

Jogo: Adivinha quem é a mulher (*Juego: Adivina quien es la mujer*)

Para lembrar e praticar como descrever e comparar pessoas, o professor propõe um jogo no qual um aluno fica de costas para o quadro branco e de frente para a turma e atrás dele é projetada a imagem de uma mulher que tem ou teve grande influência na sociedade. Esse aluno deve fazer perguntas para os seus colegas que somente poderão responder com “sí” ou “no”. As perguntas devem ser sobre o caráter, personalidade e as características físicas, por exemplo: *¿Esa mujer fue o es maestra?*, *¿Ella todavía está viva?*, *¿Es rubia?*, etc. As perguntas continuam até que o participante adivinhe de quem se trata. Podem ser realizadas várias rodas para que todos os alunos consigam participar.

Diálogo: descrever e comparar María Moliner (*Diálogo: describir y comparar a María Moliner*)

Neste momento da aula os alunos se reúnem em duplas e conversam sobre as principais características de María Moliner, abordando suas versões mãe, esposa, intelectual e bibliotecária comparando-a com outras importantes mulheres do século XX, apontando suas principais contribuições e importância para a sociedade. Os alunos usam expressões de comparação como “*tan como*”, “*igual de*”, “*más que*”. “*menos que*”, “*lo mismo que*” e o verbo “*parecerse*”. Após organizarem o que irão falar, cada dupla apresenta suas ideias e impressões em forma de diálogo.

Praticando o uso do pretérito mais-que-perfeito (*Practicando el uso del pretérito pluscuamperfecto*)

Nesta parte, o professor introduz o assunto sobre uso e funções do pretérito pluscuamperfecto (equivalente a forma composta do do mais-que-perfeito do português), trazendo sua estrutura formada pelo verbo auxiliar “*haber*” no tempo “*imperfecto*” mais um particípio, como, por exemplo, “*se había muerto*” (tinha morrido). Esse tempo verbal serve principalmente para falar de um passado anterior ao que se está narrando e de coisas antes nunca feitas. Após esse momento de aquecimento, o professor sugere que os alunos peguem novamente a crônica e destaquem os tipos de passados presentes ao longo da narrativa diferenciando-os do pluscuamperfecto. Após isso, os alunos irão criar perguntas sobre o texto que em que seja possível usar o tempo verbal em estudo. Exemplo: *¿Por qué llamaron por teléfono a García Márquez? Lo llamaron para avisar que María Moliner se había muerto, ¿Qué noticias complacían a María Moliner? Le complacían las noticias de que su diccionario había vendido más de 10.000 copias en dos ediciones, etc.*

Jogo: Batata quente (*Juego: Papa caliente*)

Com o objetivo de fixar o conteúdo gramatical em um contexto significativo, estimular a escuta atenta, a produção oral e a cooperação entre os colegas, o professor propõe que os alunos se sentem em círculo para o desenvolvimento da atividade. Uma caixinha será passada de mão em mão enquanto uma música toca. Dentro da caixinha estarão as perguntas que eles mesmos criaram no exercício anterior, com base no texto trabalhado em aula e com foco no uso do pretérito pluscuamperfecto. Quando a música parar, o aluno que estiver com a caixinha deverá tirar uma pergunta e respondê-la oralmente, utilizando o tempo verbal em estudo. A cada nova rodada, a caixinha continua circulando, promovendo a participação de todos de forma dinâmica e divertida.

Produção inicial: Criando uma crônica coletiva (*Producción inicial: creación colectiva de una crónica*)

Nesta atividade a proposta é que os alunos pesquisem e escrevam uma pequena crônica sobre uma mulher influente ou que teve grande importância no século XX, visando promover o desenvolvimento da competência escrita em língua espanhola, ao mesmo tempo em que se estimula a reflexão crítica sobre o papel das mulheres na história do século XX. A atividade busca ampliar o repertório cultural dos alunos, incentivando a pesquisa, a seleção de informações relevantes e a expressão de pontos de vista pessoais em uma narrativa que articule fatos e subjetividade, característica essencial do gênero. Além disso, a proposta favorece o uso contextualizado de tempos verbais, vocabulário temático e estruturas discursivas próprias da crônica em espanhol.

Compartilhando experiências (*Compartiendo experiencias*)

Para o desenvolvimento dessa atividade, o professor sugere que os alunos se organizem em um círculo para formar uma roda de conversa com o objetivo de compartilhar a experiência da escrita coletiva e apresentar oralmente a minicrônica produzida em sala. Cada grupo ou aluno terá a oportunidade de contar, em espanhol, como se deu o processo de criação da crônica, destacando momentos marcantes da produção, decisões tomadas em conjunto, dificuldades superadas e aprendizados ao longo do percurso. A apresentação oral será feita com apoio da crônica impressa ou projetada para os colegas, permitindo uma leitura parcial ou integral do texto e a exposição dos bastidores da escrita. Ao se expressarem,

os alunos deverão fazer uso do pretérito pluscuamperfecto, especialmente para relatar ações que aconteceram antes de outras no passado, por exemplo: (*“Ya habíamos elegido a la mujer antes de empezar a escribir”*), bem como empregar vocabulário relacionado a características pessoais como (*“valiente”, “inteligente”, “comprometida”*) e recursos de comparação para enriquecer a descrição da mulher retratada na crônica como (*“era tan influyente como...”, “más decidida que...”*). Essa atividade visa favorecer o desenvolvimento da fluência oral, da escuta ativa, do trabalho em equipe e da ampliação do repertório linguístico, promovendo um espaço significativo de reflexão e troca de experiências em língua espanhola.

Proposta de análise de “A mulher que escreveu um dicionário” (*Propuesta de análisis de La mujer que escribió un diccionario*)

Essa proposta de análise é essencial para o trabalho com a crônica, pois visa dar aos alunos recursos para reconhecer e produzir sua própria crônica para o projeto de leitura. É importante que o professor conduza os estudantes a perceberem as construções linguísticas que dão sentido ao texto, a temática em discussão, o contexto histórico e como esses elementos se unem para mostrar a figura da mulher dona de casa, bibliotecária, mãe, esposa e intelectual que escreveu um dicionário de uso da língua espanhola.

Para iniciar a análise, os alunos fazem a releitura do primeiro trecho e o professor chama atenção para situação inicial na qual Gabriel García Márquez narra em primeira pessoa a tentativa frustrada de visitar María Moliner durante uma passagem por Madrid. Esse início já estabelece um tom intimista e afetivo, característico do gênero crônica, aproximando o leitor da experiência pessoal do narrador. A simplicidade da linguagem, com o uso de tempos verbais no passado (*debía, suponía, ignoraba, era, logré*, etc) e estruturas coloquiais, reforçando a natureza subjetiva do texto e criando uma atmosfera de conversa, como se o autor compartilhasse uma memória recente com o leitor. Esses tempos verbais não apenas organizam a cronologia do relato, como também carregam um valor afetivo. Um outro tipo de passado que também se observa no texto é o pluscuamperfecto como em *“había trabajado para mí”* evocando nesse contexto a ideia de um vínculo duradouro, íntimo e silencioso, entre o autor e a obra de María Moliner, que se construiu no passado distante e só se tornou consciente após sua morte. Essa escolha linguística transmite a ideia de perda tardia, de gratidão não expressa em vida, acentuando o tom melancólico e respeitoso da crônica.

O trecho também revela, de forma sutil e crítica, a invisibilidade social da figura de María Moliner. Ao mencionar que algumas pessoas não sabiam quem ela era, e que houve até quem a confundisse com uma estrela de cinema, García Márquez evidencia com ironia o contraste entre o valor real de seu trabalho intelectual e o reconhecimento que recebeu em vida. Esse recurso linguístico, carregado de leve sarcasmo, aponta para uma reflexão maior: a desvalorização das mulheres intelectuais nessa época, especialmente quando não estavam ligadas a espaços de poder ou visibilidade midiática. Além disso, a crônica insere, ainda que brevemente, o contexto familiar de María Moliner. É por meio do contato com seu filho engenheiro, morador de Barcelona, que o narrador tem acesso à notícia de sua morte. Esse detalhe, aparentemente casual, começa a delinear a imagem da mulher que se equilibra entre os papéis de mãe, esposa e profissional, antecipando o retrato mais aprofundado que será desenvolvido nos trechos seguintes.

Ao trabalhar o segundo trecho da crônica, é importante que o professor conduza os alunos à percepção da grandiosidade do feito de María Moliner por meio da própria linguagem que Gabriel García Márquez escolhe para descrevê-la. O docente pode iniciar a leitura destacando a frase de abertura: *"María Moliner, para decirlo del modo más corto, hizo una proeza con muy pocos precedentes"*, comentando com os alunos como o autor já antecipa a dimensão extraordinária da personagem e, ao mesmo tempo, adota um tom coloquial tipicamente usada na fala *"para decirlo del modo más corto"*, que cria aproximação e informalidade.

Em seguida, o professor pode explorar a estrutura de enumeração e paralelismo sintático na frase: *"escribió sola, en su casa, con su propia mano"*. Aqui, os alunos devem ser convidados a observar como a repetição de estruturas valoriza a ação individual e silenciosa da autora (do dicionário). O professor pode propor que reescrevam essa frase mudando a ordem ou simplificando, para entender como a forma dá força ao conteúdo.

Já no campo linguístico, é essencial destacar os superlativos relativos que aparecem na descrição do dicionário: *"el diccionario más completo, más útil, más acucioso y más divertido de la lengua castellana"*. Aqui o professor pode propor que os alunos identifiquem o efeito dessa construção, a progressão qualitativa e como ela transmite a opinião entusiasmada do narrador. Isso também permite um trabalho lexical com os adjetivos, por meio de questionamentos aos alunos sobre o significado deles, como *"acucioso"* ou por que *"más divertido"*? É interessante mostrar como o narrador mistura dados objetivos com juízos de valor. Por exemplo, ele informa que o livro tem dois tomos de quase 3.000 páginas, pesa três quilos, mas em seguida afirma: *"y viene a ser, en consecuencia, más de dos veces"*

más largo que el de la Real Academia de la Lengua, y – a mi juicio – más de dos veces mejor". Aqui o professor pode chamar a atenção para o uso da locução “*a mi juicio*”, que insere a subjetividade do autor, aproximando o texto da opinião pessoal fazendo com que os alunos se lembrem das expressões usadas para expor a opinião, como “desde mi punto de vista, a mi modo de ver, en mi opinión”, etc. Além disso, o contraste com a Real Academia Espanhola introduz um elemento crítico, que pode ser explorado em uma discussão sobre saberes oficiais versus saberes marginalizados, especialmente quando o professor relembra que María Moliner realizou tudo “*en las horas que le dejaba libre su empleo de bibliotecaria, y el que ella consideraba su verdadero oficio*” o de “*remendar calcetines.*”

Essa última frase pode ser muito proveitosa para desenvolver a dimensão temática. O professor pode promover uma reflexão com os alunos sobre o papel social da mulher, discutindo o simbolismo de remendar meias como o “*verdadero oficio*”. Pode ser um momento propício para um pequeno debate sobre o porquê de García Márquez escolher enfatizar isso por meio de uma metáfora e que crítica está implícita nesta construção. Na sequência, o professor pode destacar o uso do discurso direto na fala do filho de María Moliner: “*Dos varones, una hembra y el diccionario*”, e propor aos alunos uma interpretação simbólica. Essa frase é exemplo de como a crônica mistura realidade e afeto, pois o dicionário é visto como um filho da autora, nascido dentro da casa, como parte da vida da família. O professor pode incentivar os alunos a pensar sobre o que isso diz sobre a dimensão afetiva do trabalho intelectual.

Finalmente, a frase de fechamento do trecho oferece uma oportunidade de síntese reflexiva: “*Hay que saber cómo fue escrita la obra para entender cuánta verdad implica esa respuesta.*” O professor pode propor que os alunos retomem todo o trecho e tentem explicar, com suas próprias palavras, o que há de “verdade” na resposta do filho. Essa atividade pode ser tanto oral quanto escrita.

Neste terceiro trecho da crônica, García Márquez aprofunda a biografia de María Moliner, consolidando a imagem de uma mulher multifacetada, dedicada à família, aos estudos e ao trabalho intelectual. O professor pode conduzir a leitura destacando, logo no início, o tom sutilmente irônico e afetivo presente na forma como a protagonista se referia ao próprio ano de nascimento: “*María Moliner nació en Paniza, un pueblo de Aragón, en 1900. O, como ella decía con mucha propiedad: <En el año cero>!*” Neste ponto, o docente pode explorar com os alunos mais uma vez o uso do discurso direto, um recurso dramático também muito característico das narrativas, que contribui para a aproximação com a

personagem. A fala de María Moliner carrega um leve humor que humaniza a narrativa e revela o olhar pessoal da protagonista sobre o tempo histórico.

Do ponto de vista linguístico, é importante ressaltar o uso do pretérito indefinido (*nació, estudió, obtuvo, se casó, crió, se hizo, decidió*), que domina o trecho por se tratar de uma narrativa sobre ações concluídas no passado. Pode-se propor uma atividade de revisão dos tempos verbais do passado em espanhol comparando os usos do pretérito indefinido e do pretérito imperfecto, como em "*en los duros años de la guerra civil, en que no había mucho que comer.*" Aqui, o uso do imperfecto (*había*) serve para descrever um contexto habitual e duradouro, em contraste com os eventos pontuais narrados com o indefinido. Essa comparação ajuda os alunos a compreenderem melhor e lembrar o papel de cada tempo verbal em um texto narrativo, que será de grande importância quando forem narrar sobre a vida da mulher ou mulheres do século XX na produção escrita para o projeto mencionado anteriormente.

No plano temático, este trecho é fundamental para mostrar como García Márquez constrói a figura de María Moliner como mulher comum e extraordinária ao mesmo tempo. Ela é apresentada como mãe dedicada e também intelectual, mesmo durante a guerra civil espanhola e provavelmente também no período da ditadura franquista, no qual a mulher ainda era muito relacionada ao espaço doméstico, com acesso limitado à educação superior e à vida intelectual. E, no entanto, Moliner driblou tudo isso e se desenvolveu como intelectual, graduada em Filosofia e Letras, concursada no "*Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios*". O professor pode propor aos alunos uma discussão sobre como o autor equilibra os dois lados da vida da protagonista, ou seja, o doméstico e o acadêmico.

Na frase "*María Moliner crió a sus hijos como toda una madre española, con mano firme y dándoles de comer demasiado*" traz um tom quase caricatural que permite trabalhar com estereótipos culturais, oferecendo uma oportunidade de discutir com os alunos a construção de identidades sociais e culturais da mulher na Espanha do século XX. Além disso, cabe mencionar e destacar com os alunos que o trecho também traz elementos da estrutura clássica da crônica, como o narrador em primeira pessoa que desaparece momentaneamente para dar espaço à personagem, sequência cronológica de fatos com tom pessoal e afetivo e observações sutis com crítica social e humor leve. O trecho revela não apenas o começo do projeto monumental, mas também a relação entre tempo livre e produção intelectual feminina. O professor pode promover um debate para que os alunos discutam e reflitam por que a protagonista começou essa obra só quando "sobrou tempo" e o que isso nos diz sobre o papel da mulher e o reconhecimento de sua capacidade intelectual.

Essas são importantes reflexões que os ajudam a entender a crônica e os prepara para um posicionamento crítico-reflexivo em língua espanhola.

No trecho seguinte, García Márquez revela ao leitor o ponto de partida da empreitada extraordinária de María Moliner que foi a inspiração que lhe veio a partir do *Learner's Dictionary*, um dicionário de uso da língua inglesa com o qual ela própria aprendeu o idioma. Esse dado inicial é extremamente relevante para se pensar, em sala de aula, sobre os modos de apropriação da língua, tanto como prática de aprendizagem quanto como construção de uma visão própria da linguagem. A ideia de Moliner surge, portanto, de uma experiência pessoal, de um processo formativo autônomo, o que já evidencia o caráter profundamente prático e didático de sua proposta lexicográfica.

A frase “*La idea le vino del Learner's Dictionary, con el cual aprendió el inglés*” está construída com o pretérito indefinido (*le vino, aprendió*) que, como já discutido em trechos anteriores, situa ações concluídas no passado. O uso desse tempo verbal reforça o caráter pontual e factual da lembrança narrada, permitindo ao leitor visualizar o surgimento da ideia como um marco na trajetória da protagonista. Ao explicar o que diferencia um “*diccionario de uso*”, o narrador destaca seu caráter funcional e aplicado: “*no solo dice lo que significan las palabras, sino que indica también cómo se usan, y se incluyen otras con las que pueden reemplazarse.*” Essa frase é um excelente exemplo de paralelismo sintático, estrutura que repete o padrão gramatical para organizar e dar ênfase às ideias. O professor pode explorar com os alunos como esse recurso estilístico serve não só para reforçar o argumento, mas também para facilitar a leitura e a compreensão das funções do dicionário elaborado por María Moliner. Há, ainda, o emprego da estrutura “*no solo... sino que también...*”, própria da argumentação em espanhol, que pode ser trabalhada em atividades gramaticais voltadas à produção de textos com encadeamento lógico de ideias.

Outro aspecto interessante, que o professor pode destacar, está na frase: “*Es un diccionario para escritores*”. Aqui, o uso do discurso direto atribui voz à própria Moliner, conferindo autenticidade à crônica e aproximando emocionalmente o leitor da protagonista. A escolha de palavras é expressiva e aponta para a dimensão semântica do seu projeto, um dicionário voltado para a criação, e não apenas para a correção. A finalidade do dicionário ou o público principal ao qual María Moliner o destina: “*para escritores*” desloca a função tradicional do dicionário como instrumento normativo e o reposiciona como ferramenta de trabalho para quem quer expressar-se com liberdade e propriedade. O narrador complementa essa fala com a frase “*y lo dijo con mucha razón*”, reforçando, com seu juízo de valor, a legitimidade da proposta de Moliner. Essa inserção subjetiva é um traço importante, que

mescla o fato e a opinião, o relato e a avaliação pessoal por meio do andamento fluido que a cronística de García Márquez quer implementar.

A crítica à Real Academia Española é feita de forma irônica e mordaz, com construções que merecem atenção especial na leitura em sala. García Márquez afirma que “*las palabras son admitidas cuando ya están a punto de morir, gastadas por el uso*”, e que suas definições “*parecen colgadas de un clavo*”. A imagem construída nessa metáfora, a de palavras mortas, penduradas, como peças inertes é potente, traz uma crítica ao conservadorismo institucional, à linguagem fossilizada e à rigidez normativa dos dicionários oficiais. Trabalhar essas metáforas com os alunos permite não apenas interpretar criticamente o texto, mas também refletir sobre as relações entre língua, poder e autoridade cultural. Aqui, a semântica do texto se amplia para o campo sociolinguístico, o que pode ser discutido com os alunos tendo em vista que são estudantes de espanhol como língua estrangeira, idioma oficial de 21 países e falado em diversas regiões do mundo, levando-os a refletir sobre com perguntas como o espanhol se reconhece como legítimo? Quem decide o que é certo ou errado em uma língua?

Esse trecho da crônica permite ao professor trabalhar, de forma integrada, temas linguísticos (como os tempos verbais e a estrutura coordenada com *no solo... sino que*), elementos discursivos (como o paralelismo sintático e o uso de metáforas) e aspectos temáticos fundamentais, como a crítica às instituições normativas; ou, ainda, o papel da mulher intelectual e a defesa da língua como prática viva e social. Além disso, trata-se de uma excelente oportunidade para problematizar com os alunos o papel do dicionário em sua vida cotidiana como ferramenta que pode tanto libertar quanto normatizar para incentivá-los a refletir sobre como usamos as palavras, por que as escolhemos, e o que isso revela sobre nós e o mundo que habitamos.

O professor segue com a análise do trecho seguinte mostrando como o autor aprofunda a dimensão temporal e emocional do trabalho de María Moliner, revelando ao leitor não apenas a magnitude da obra, mas também os sacrifícios pessoais e a obstinação envolvidos em sua realização. A primeira frase “*Calculó que lo terminaría en dos años, y cuando llevaba diez todavía andaba por la mitad*” oferece um ótimo ponto de partida para a observação dos tempos verbais como o uso do pretérito imperfecto (*llevaba, andaba*) transmitindo a ideia de uma ação prolongada no passado, não finalizada, marcada por frustração e persistência; o condicional compuesto como em “*terminaría*” aponta para uma expectativa futura que não se concretizou, sendo um recurso linguístico importante que os alunos podem aprender a reconhecer como marcador de hipótese ou de intenção frustrada.

Essa combinação de tempos verbais reforça a ideia de que a dedicação de Moliner ultrapassou largamente suas previsões iniciais.

Logo em seguida, o narrador recorre ao discurso indireto para incorporar uma fala do filho de María Moliner: «*Siempre le faltaban dos años para terminar*». Essa frase, curta e irônica, além de humanizar a narrativa com um tom familiar, reforça a noção de um projeto infinito. Aqui, o professor pode destacar a função da repetição temporal (“*dos años*”) como estratégia retórica que constrói a imagem de uma mulher que nunca se deu por satisfeita, cuja busca pela completude do dicionário parecia sempre inacabada.

No campo temático, o trecho mostra como o tempo da escrita foi sendo moldado pelas transformações da vida familiar: “*al principio le dedicaba dos o tres horas diarias, pero a medida que los hijos se casaban y se iban de la casa le quedaba más tiempo disponible*”. Com essa parte da narrativa o professor promove reflexões em sala sobre a figura da mulher na sociedade do século XX, em especial, no contexto espanhol. A dedicação à escrita do dicionário cresce na medida em que Moliner cumpre etapas de sua vida como mãe e dona de casa. A linguagem revela isso de forma sutil, com o uso de verbos no pretérito imperfecto (*dedicaba, quedaba*). O professor pode convidar os alunos a perceber como a temporalidade e os papéis sociais da protagonista se entrelaçam: uma mulher que esperou o “esvaziamento” da casa para, enfim, dedicar-se mais plenamente à sua obra intelectual.

Em continuação, os alunos são convidados a falar sobre a parte em que García Márquez escreve “*hasta que llegó a trabajar diez horas al día, además de las cinco de la biblioteca*”, na qual se destaca o esforço quase sobre-humano da protagonista. O uso do pretérito indefinido em (*llegó*) indica um ponto de virada, um ápice de dedicação. Trata-se de uma mulher que acumulava jornadas duplas, ou triplas entre a família, a biblioteca e o dicionário. Essa informação permite uma discussão crítica sobre a carga de trabalho das mulheres intelectuais e como, muitas vezes, sua produção é feita à margem das estruturas tradicionais de apoio acadêmico.

A passagem que informa a data de conclusão da obra, “*En 1967 – presionada sobre todo por la Editorial Gredos, que la esperaba desde hacía cinco años – dio el diccionario por terminado*”, pode ser explorada para voltar novamente ao uso do pretérito indefinido (*dio*), mostrando o fechamento formal do projeto, mesmo que, de fato, ele nunca tenha terminado totalmente. Essa contradição é explorada logo depois, quando o narrador afirma: “*Pero siguió haciendo fichas, y en el momento de morir tenía varios metros de palabras nuevas que esperaba ver incluidas en las futuras ediciones.*” A oposição introduzida pelo conector (*pero*) enfatiza a ideia de continuidade, mesmo depois da conclusão oficial. A

imagem das “fichas” e dos “metros de palavras novas” é quase visual, o que permite ao leitor imaginar o volume físico do trabalho e, ao mesmo tempo, compreender sua incompletude essencial. Essa frase também traz novamente o pretérito imperfecto (*tenía, esperaba*) para indicar ações não finalizadas e desejos que permaneciam até sua morte. O professor pode trabalhar aqui a dimensão semântica da linguagem como o léxico vivo e em constante transformação, que parece sempre escapar à possibilidade de ser completamente fixado por um dicionário.

No trecho seguinte, Gabriel García Márquez narra o cotidiano da criação do dicionário de María Moliner com uma riqueza de detalhes. O relato parte de um testemunho familiar: “*Su hijo Pedro me ha contado cómo trabajaba*”, o que já insere o leitor em um espaço de confiança e oralidade. O verbo “*ha contado*”, no pretérito perfecto compuesto, marca um vínculo entre passado e presente, sugerindo que essa memória continua viva. Já em “*cómo trabajaba*” traz o pretérito imperfecto, indicando uma ação habitual e contínua e mais uma vez o professor pode ressaltar com os alunos para compreender como os tempos verbais ajudam a construir nuances de sentido na narrativa.

A sequência “*Dice que un día se levantó a las cinco de la mañana, dividió una cuartilla en cuatro partes iguales y se puso a escribir fichas de palabras sin más preparativos*” emprega o pretérito indefinido (*se levantó, dividió, se puso*) para descrever ações pontuais e delimitadas no tempo. Essa escolha verbal dá ritmo e dinamismo ao trecho, reforçando o caráter decisivo e espontâneo do momento em que María Moliner inicia seu projeto. Aqui, o professor pode destacar com os alunos a progressão das ações que é uma estratégia narrativa que contribui para o efeito de verossimilhança, conduzindo o leitor como se estivesse vendo a cena em tempo real.

Tematicamente, essa passagem constrói a imagem de uma mulher determinada, autodidata, criativa e engenhosa, que inicia uma obra monumental com recursos extremamente simples. As expressões “*sin más preparativos*” e “*sus únicas herramientas de trabajo eran dos atriles y una máquina de escribir portátil*” ressaltam essa simplicidade, ao mesmo tempo que engrandecem sua façanha. Esse contraste entre a grandiosidade do feito e a modéstia dos meios é um ponto importante a ser discutido com os alunos, ressaltando mais vez como a crônica transforma uma cena doméstica em um gesto heroico e como isso se relaciona à figura da mulher intelectual e dona de casa. Esse tipo de reflexão ajuda os alunos a perceberem como a linguagem pode construir significados sociais e culturais profundos, dependendo da maneira como o escritor se propõe a tratar um tema com a escolha das ferramentas linguísticas certas.

O trecho seguinte “*cuando se sintió naufragar entre libros y notas, se sirvió de un tablero apoyado sobre el respaldar de dos sillas*” é particularmente interessante do ponto de vista estilístico, trazendo a metáfora “*se sintió naufragar*” que evoca a imagem de alguém afundando em um mar de papelada, o que transmite tanto o volume do trabalho quanto o envolvimento emocional de María Moliner com o projeto. Essa metáfora pode ser analisada para discutir figuras de linguagem, especialmente as metáforas verbais e seus efeitos expressivos. O professor pode explorar com os alunos a maneira como o vocabulário técnico e afetivo se mistura, reforçando o tom poético da crônica.

Outro ponto de destaque é a presença do marido “*Su marido fingía una impavidez de sabio, pero a veces medía a escondidas las gavillas de fichas con una cinta métrica*”. Aqui essa construção revela o estilo humorado e delicado de García Márquez, que mostra o companheirismo através de gestos discretos, quase cômicos. O uso do pretérito imperfecto (*fingía, medía, mandaba*) reforça a continuidade dessas ações e colabora para a construção de uma atmosfera doméstica afetiva. A frase final “*En una ocasión les contó que el diccionario iba ya por la última letra, pero tres meses después les contó, con las ilusiones perdidas, que había vuelto a la primera*” apresenta um exemplo marcante de como a crônica pode equilibrar humor, ternura e frustração. O conector adversativo “pero” introduz um giro na narrativa, típico do gênero. Já a expressão “*con las ilusiones perdidas*” dá um tom poético e resignado à persistência de María Moliner. Essa última cena pode ser usada para provocar nos alunos uma reflexão sobre o processo de criação, suas dificuldades, recomeços e a dedicação silenciosa que existe por trás de grandes obras. Como elemento característico da crônica, este trecho mantém o foco no cotidiano, no íntimo, no detalhe familiar, dando relevo à figura da mulher que escreve não em uma torre de marfim, mas entre filhos, cadernos, cadeiras e afeto. A linguagem é acessível, o tom é narrativo e afetivo, e há uma aproximação constante com o leitor, seja pelo uso do testemunho em primeira pessoa, seja pela escolha de situações com as quais qualquer leitor possa se identificar.

Agora já encaminhando para o final da análise desta nota jornalística, o professor convida os alunos a observarem como Gabriel García Márquez apresenta um olhar mais detalhado sobre a metodologia de María Moliner ao construir seu dicionário, revelando não apenas seu compromisso com a língua viva, mas também suas escolhas e limitações. A frase inicial “*Era natural, porque María Moliner tenía un método infinito*” já carrega uma carga poética e hiperbólica que merece atenção em sala de aula. A expressão “*método infinito*” é uma metáfora que transmite a ideia de uma busca ininterrupta, quase obsessiva, pelo registro

da linguagem em uso, um ponto fundamental para se discutir com os alunos a fim de que reflitam sobre o valor da observação da língua em seu funcionamento real, no cotidiano.

Do ponto de vista linguístico, a análise segue com foco nas formas verbais, como em “*tenía*”, conjugada no pretérito imperfecto, sugerindo continuidade e hábito, típico na construção de retratos de personalidade. Ela não apenas teve um método em um momento específico, mas esse método se estendia, de forma permanente, no tempo e na prática. Já a expressão “*pretendía agarrar al vuelo todas las palabras de la vida*” reforça, com linguagem figurada e coloquial, o esforço de capturar o dinamismo da língua. O verbo “agarrar al vuelo”, uma expressão idiomática, pode ser trabalhado com os alunos como exemplo da informalidade e oralidade presentes no gênero crônica, além de transmitir agilidade, atenção e sensibilidade diante da linguagem viva.

O trecho da entrevista citada por García Márquez “*Porque allí viene el idioma vivo, el que se está usando, las palabras que tienen que inventarse al momento por necesidad*” é central para a compreensão da proposta de María Moliner. Nessa fala direta da própria autora, os alunos podem identificar traços do registro oral, da variação linguística e do caráter inovador da linguagem. A ênfase em “*el idioma vivo*” abre espaço para discutir com a turma a oposição entre uma visão prescritiva e descritiva da língua, especialmente se comparada à perspectiva mais tradicional da Real Academia Española. A escolha de fontes como os jornais “*las que encuentro en los periódicos*” reforça o valor do texto jornalístico como espaço de produção e circulação da língua contemporânea. É interessante que o professor proponha atividades nas quais os alunos colem palavras atuais em meios digitais ou impressos, à maneira de Moliner.

O parágrafo final do trecho aborda um ponto polêmico e relevante: “*Sólo hizo una excepción: las mal llamadas malas palabras*”. A expressão “mal llamadas” já convida a uma leitura crítica, na qual o professor questiona os alunos por que essas palavras são chamadas de “más”. A crítica de García Márquez está embutida na própria forma como constrói a frase, colocando em dúvida o juízo moral sobre certos usos linguísticos. Esse é um excelente momento para discutir com os alunos os conceitos de tabu linguístico, censura lexical e o papel social da linguagem.

O narrador afirma que a exclusão dessas palavras é “*el defecto mayor de su diccionario*”, e conclui com uma frase que une lirismo e crítica: “*María Moliner vivió bastante para comprenderlo, pero no lo suficiente para corregirlo*”. Aqui temos um exemplo de estrutura paralela, que reforça a simetria da frase e imprime um ritmo

melancólico e conclusivo. Essa construção pode ser explorada como exemplo de efeito retórico, além de abrir discussões sobre a relação entre linguagem, tempo e legado.

Do ponto de vista do gênero crônica, o trecho mantém o tom reflexivo, intimista e ensaístico. Há diálogo com a oralidade (“*dijo en una entrevista*”), referências à vida cotidiana. O texto de García Márquez convida o leitor a pensar sobre os bastidores da criação de uma obra monumental sem recorrer a uma linguagem técnica ou distante. Ao contrário, ele aproxima o leitor da figura de María Moliner, humanizando-a, valorizando sua trajetória intelectual dentro dos espaços do lar e da biblioteca, algo essencial para se discutir o lugar da mulher na história das letras.

Em continuação, o narrador descreve os últimos anos de vida de María Moliner, já aposentada, vivendo em um apartamento no norte de Madrid. Logo na primeira frase, “*Pasó sus últimos años en un apartamento del norte de Madrid, con una terraza grande, donde tenía muchos tiestos de flores, que regaba con tanto amor como si fueran palabras cautivas*”, há um exemplo notável de uso de recursos literários. A comparação feita com “*palabras cautivas*” (palavras cativas) é altamente metafórica, e pode ser lida como um símbolo do amor da autora pelas palavras, pelo cuidado que ela dedicava à linguagem, agora transposto para o cuidado com as plantas. Essa metáfora pode ser analisada com os alunos como um recurso de estilo que reforça a sensibilidade da protagonista e a visão lírica do narrador. No que tange às construções linguísticas, o tempo verbal predominante neste trecho é o pretérito perfecto compuesto (“*le han llegado noticias*”, “*ha vendido*”) e o pretérito imperfecto (“*regaba*”, “*tenía*”, “*le complacían*”), ambos úteis para ensinar aos alunos a diferença entre ações passadas contínuas e ações passadas com repercussão no presente.

A menção à venda de *más de 10.000 copias, en dos ediciones*, e ao fato de que “*algunos académicos de la lengua lo consultaban en público sin ruborizarse*” traz à tona aspectos temáticos fundamentais como o reconhecimento institucional tardio da obra de Moliner e o embate entre uma linguista autodidata, mulher, e as estruturas tradicionais (e majoritariamente masculinas) da linguística oficial. Isso pode ser explorado em aula como um exemplo de resistência e também de como o conhecimento pode vir de fora dos centros formais do saber algo potente para alunos refletirem sobre a autoridade na produção do saber linguístico.

A crônica ainda preserva seu tom humorístico e leve ao narrar a resposta espirituosa que María deu a um jornalista: “*Porque soy muy perezosa*”. Aqui, vemos outro traço característico da crônica, o diálogo informal, a oralidade e o tom confessional, que humaniza

ainda mais a figura da autora. Essa fala direta e irônica também pode ser analisada como um recurso de caracterização indireta: García Márquez constrói a imagem de uma mulher simples, sincera, avessa à pompa e ao estrelato, mesmo tendo realizado uma obra monumental.

Por fim, do ponto de vista da construção narrativa e do gênero, o trecho exemplifica bem o estilo de García Márquez na crônica: a alternância entre dados factuais (edições, vendas, reconhecimento acadêmico) e elementos literários, como a metáfora das flores e a fala espirituosa da protagonista. Isso convida os alunos a pensarem a crônica como uma fusão entre o jornalístico e o literário, um gênero híbrido que permite explorar tanto a análise linguística quanto a sensibilidade estética.

O parágrafo final a narrativa culmina com a menção ao ano de 1972, quando María Moliner teve sua candidatura apresentada à Real Academia Espanhola, mas foi rejeitada, não por falta de mérito, e sim por conta de uma “*venerable tradición machista*”. A escolha do adjetivo “*venerable*”, normalmente associado a respeito e reverência, quando colocado junto a “*tradición machista*”, cria um efeito de ironia crítica, denunciando com elegância e sarcasmo a exclusão histórica das mulheres nos espaços formais de produção de conhecimento e esse trecho é especialmente rico para discutir com os alunos o contexto histórico-social: trata-se do período final da ditadura franquista na Espanha, quando estruturas acadêmicas e culturais ainda eram profundamente conservadoras e patriarcais. A ausência de mulheres na Real Academia, até então, reflete essa realidade e a recusa a Moliner simboliza uma resistência à renovação representada por ela, tanto por sua obra quanto por seu perfil: uma intelectual autodidata, bibliotecária, mulher e mãe.

Quanto o ponto de vista linguístico, o professor conduz os alunos a analisarem os seguintes aspectos: o uso do pretérito indefinido: “*fue la primera mujer*”, “*no se atrevieron*”, “*aceptaron*”, que marca fatos pontuais e concluídos no passado, a forma pronominal e reflexiva “*se alegró*”, que indica uma reação íntima, pessoal, sugerindo a humildade e a modéstia de María frente a uma possível nomeação, e também a construção da fala direta da personagem: «*¿Qué podía decir yo*», *dijo entonces*, «*si en toda mi vida no he hecho más que coser calcetines?*». Esta frase é fundamental para trabalhar com os alunos a oralidade incorporada ao discurso escrito. Ela revela, com um tom simultaneamente irônico e melancólico, a autoimagem da autora ou pelo menos a imagem que ela decide construir publicamente.

Esse fragmento também pode ser trabalhado do ponto de vista semântico-discursivo: a frase final de María Moliner, “*no he hecho más que coser calcetines*”, não pode ser lida de

maneira literal, mas sim como uma crítica à invisibilização do trabalho intelectual feminino. O uso do pretérito perfecto compuesto (*he hecho*) acentua a totalidade da experiência passada, como se todo o seu trabalho monumental pudesse ser reduzido a tarefas domésticas. Com esse contraste, García Márquez nos mostra como até mesmo uma mulher que escreveu o dicionário mais completo do espanhol pode se perceber, ou ser levada a se perceber como uma simples dona de casa.

No plano das características do gênero, o final retoma alguns elementos essenciais da crônica como a linguagem acessível, o tom coloquial, a crítica social sutil e o uso de anedotas ou pequenos gestos que revelam muito sobre os personagens (no caso, a recusa ao discurso de admissão, o medo da exposição pública, o retorno à imagem dos “calcetines”). O narrador opta por terminar não com um dado biográfico, mas com uma frase que tem peso simbólico e afetivo, reforçando a ideia de que a crônica é também uma arte de capturar a humanidade das pessoas comuns. Com esse encerramento, a análise da crônica pode inspirar não apenas a leitura crítica, mas também auxiliar na escrita de textos pelos próprios alunos, incentivando-os a contar histórias de figuras anônimas, do cotidiano, que também fizeram ou fazem grandes coisas “sem saber”. A figura de María Moliner, construída com tanto carinho por García Márquez, torna-se então um modelo de resistência, sensibilidade e inteligência e a crônica uma forma de homenagem duradoura, assim como também farão os alunos ao construírem suas próprias crônicas contemplando a vida de mulheres do século XX.

Encaminhamentos para uma produção inicial (*Lineamiento para una producción inicial*)

Nesta parte os alunos serão orientados a realizar um levantamento de informações que servirão de base para a produção de uma crônica. Essa etapa consiste em conversar com mulheres do século XX que desempenharam ou que ainda desempenham papéis de destaque na educação ou em outras áreas importantes da cidade. A proposta é que os alunos busquem essas histórias reais, ouvindo relatos que ajudem a construir um olhar mais sensível e contextualizado sobre o protagonismo feminino na sociedade. Para isso, poderão utilizar o celular para gravar as entrevistas, desde que com a autorização das entrevistadas, e também levar caneta e papel para fazer anotações durante a conversa. Esses registros serão fundamentais para a etapa seguinte, que é a escrita da crônica inspirada nas experiências dessas mulheres, valorizando suas trajetórias e contribuindo para a preservação da memória

local.

Contando relatos (*contando relatos*)

Nesta etapa, cada estudante deverá organizar e apresentar, em espanhol, um breve resumo sobre a vida das mulheres entrevistadas. O objetivo é narrar acontecimentos vividos por outras pessoas, desenvolvendo a habilidade de relatar experiências de forma clara e respeitosa, além de praticar a fala no idioma estrangeiro. Durante as apresentações, será importante ter caneta e papel em mãos para fazer anotações, tanto para registrar pontos relevantes das falas dos colegas quanto para refletir sobre o próprio desempenho. Essa atividade contribui para o aprimoramento da expressão oral e para o fortalecimento do vínculo entre língua, memória e identidade local.

Construindo uma crônica: Produção final (*Construyendo una crónica: Producción final*)

Aqui o professor propõe que os alunos comecem a escrita da crônica, utilizando como base as informações coletadas durante as entrevistas realizadas anteriormente. Para isso, será necessário organizar os dados obtidos e selecionar os acontecimentos mais relevantes, com atenção à escolha dos termos e tempos verbais mais adequados para construir uma narrativa coesa e envolvente. A escrita poderá ser feita no caderno ou no computador, conforme a preferência e os recursos disponíveis. Na parte final da atividade, será o momento de finalizar e apresentar a crônica em sala de aula. Os alunos deverão reler o texto com atenção, fazer os ajustes necessários e concluir a versão definitiva. Esse processo inclui a escrita final, a leitura atenta do próprio texto e a realização de anotações que ajudem a melhorar a clareza, o estilo e a correção gramatical. A crônica deverá estar pronta para ser compartilhada oralmente com a turma, valorizando não apenas a expressão escrita, mas também a comunicação oral e o olhar sensível para as histórias contadas.

Tabela 3: **SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 5: *Hablando de mujeres importantes del siglo XX con “La mujer que escribió un diccionario”***

AULAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
AULA 01 PARTE 1 Lectura compartilhada	-Trabalhar coesão textual e compreensão global. -Ampliação de vocabulários; -Desenvolvimento da pronuncia e entonação;	1.Leitura Podcast: Transformar a leitura em gravação;	-Cópias da crônica impressa; -Microfones e celular para a gravação do podcast	
PARTE 2	-Desenvolvimento da	1.Escuta do Podcast	-Cópias da crônica	1:20h

Escuta e entendimento	compreensão auditiva em espanhol; -Ampliação de vocabulários; -Praticar a oralidade	2.Opinar sobre a crônica	impressa; -Dispositivo para reprodução do podcast (Caixa de som)	
PARTE 3 Descrever características e comparação	-Revisar falar das características de uma pessoa; -Descrever e comparar María Moliner em espanhol	1.Jogo: Adivina quien es la mujer; 2.Diálogo: Describiendo y comparando a Maria Moliner	-Projetor; -imagens de várias mulheres importantes; -caderno e caneta para possíveis anotações.	
AULA 02 PARTE 1 usos do pretérito Pluscuamperfecto	-Aprender a falar de um passado anterior a outro passado;	1.Explicação e exemplos de uso do tempo Pluscuamperfecto; 2.Sublinhar na crônica os diferentes tipos de passados e diferenciá-los do pluscuamperfecto	-Projetor para mostrar exemplos; -quadro branco -Texto impresso; -Caneta, lápis ou marcadores de texto.	
PARTE 2 Praticando o uso do pretérito pluscuamperfecto	-Aprender perguntar e narrar fatos passados anteriores a outros; -Praticar a oralidade.	1. Criar perguntas sobre o texto lido usando o pluscuamperfecto; 2. Jogo “papa caliente” para responder as perguntas.	-Caderno ou folhas de papel, -Caneta; -Texto impresso	1:20h
PARTE 3 Produção inicial	-Ampliar vocabularios na língua espanhola;	1.Atividade de pesquisa em grupos: Pesquisar e escrever uma pequena crônica sobre uma mulher importante do século XX;	-Tablet, celular, computador ou livros para realizar a pesquisa; -caderno ou folhas para anotações.	
AULA 03 PARTE 1 Compartilhando experiências	Compartilhar a experiência da escrita coletiva e falar sobre os dados coletados em espanhol fazendo uso do pretérito pluscuamperfecto, vocabulário de características e comparações.	1.Roda de conversa para a apresentação oral da mini crônica em espanhol na qual cada aluno conta sobre o processo de escrita da crônica.	-Crônica produzida impressa ou projetada para apresentação	
PARTE 2 Aprender a escrever uma crônica	-Conhecer a estrutura de uma crônica; -Aprender a escrever uma crônica	1. Releitura da crônica “La mujer que escribió un diccionario” 2. Análise da estrutura e elementos que a compõem. 3. Leitura e análise de um outro exemplo de crônica.	-projektor para expor o texto; -Caderno para tomar notas; -texto impresso ou digital para marcar e identificar cada parte e elementos essenciais de uma crônica.	1:20h
PARTE 3 Encaminhamento para uma produção final.	-Coletar informações para usar na produção da crônica	-Conversar com mulheres do século XX que desempenharam ou que ainda desempenham papéis de destaque na educação ou em outra área em sua cidade.	-Celular para gravar informações; -Caneta e papel para fazer anotações.	
AULA 04 PARTE 1	-Narrar acontecimentos de outros em espanhol; -Praticar a oralidade	1.organizar e apresentar um resumo sobre a vida das mulheres entrevistadas na	-Caneta e papel para fazer anotações.	

Contando relatos.		atividade anterior;		
PARTE 2 Construir uma crônica.	-Separar as informações coletadas na entrevista para começar a escrita da crônica.	1.Escolha dos termos e tempos verbais adequados para narrar os acontecimentos.	-Computador ou caderno para a escrita.	1:20h
PARTE 3 Produção final; Apresentar a crônica na sala de aula.	-Fazer possíveis reajustes na escrita do texto para prepará-lo para uma apresentação final; -Finalizar a escrita da crônica.	1.Escrita final 2.Leitura; 3.Anotações.	-Computador ou caderno para a escrita.	
AULA 05 PARTE 1 Projeto de leitura	-Montar cronograma de apresentação das crônicas	1.Organização das apresentações.	-Microfone; -Projektor	1:20h
PARTE 2 Apresentação	-Apresentar ao público	1.1.Culminância do projeto.	-Microfone; -Projektor	
PARTE 3 Exposição	-Expor todas as crônicas produzidas pelos alunos	1.Espaço temático com bancas para a exposição das crônicas, 2. Conversa sobre as produções.	-Banca literária -Poster -Textos impressos	

3.2.4 Proposta 04: **Falar do jornal escrito e expressar a opinião sobre a evolução dos meios de comunicação com “Aquele quadro das notícias”** (*hablar de la prensa escrita y expresar la opinión sobre la evolución de los medios de comunicación con “Aquel tablero de las noticias”*)

Apresento a quarta proposta que pode ser trabalhada em turmas de módulo 6 (Módulo final, B1) do curso intermediário de espanhol com o objetivo de trabalhar nos alunos a habilidade de compreender, refletir e se expressar em espanhol em contextos que seja necessário valorizar, constatar, opinar e rebater a opinião de outros. Os alunos nesse módulo são do grupo denominado comunidade (adultos) e já possuem um certo conhecimento do idioma, e com essa proposta irão aprimorá-los um pouco mais, por meio da leitura, prática oral e escrita. Para o desenvolvimento da presente proposta encaminho a didatização da crônica “*Aquel tablero de las noticias*”, escrita e publicada por Gabriel García Márquez em 21 de setembro de 1983 na qual ele aborda a vida cotidiana e a relação humana com a comunicação, por meio de uma situação interessante que observou durante anos em uma esquina de Bogotá. Trata-se na verdade de uma espécie de quadro de notícias escrito a giz e exposto duas vezes ao dia na varanda do jornal *El espectador* com informes de última hora. O autor narra com riquezas de detalhes os efeitos desse quadro e as vidas cotidianas que se

entrelaçavam por meio da curiosidade coletiva em que leitores esperavam impacientes por notícias “quentinhas”. Também são abordadas questões sobre a evolução dos meios de comunicação e os impactos das novas formas de transmitir informações, bem como a relação de amizade e parceria entre jornalistas.

Com o mesmo objetivo das propostas anteriores, esta também visa ao trabalho com a prática do uso da língua espanhola por meio do estudo das construções linguísticas presentes na crônica. Serão abordados o discurso direto e indireto, expressões de opinião, valorar e constatar, e sobre o jornal escrito e meios de comunicação, bem como diferentes tempos e modos verbais como os tipos de pretéritos, o presente do subjuntivo usado para expressar a subjetividade, ou seja, tudo o que não é afirmado como fato, mas sim como desejo, dúvida, hipótese e opinião, também o *pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo* que se usa para falar de sentimento ou incerteza e expressar ações hipotéticas ou irrealis no passado, geralmente anteriores a outra ação também passada, em contextos que envolvem desejos não realizados, lamentações, condições irrealis no passado, juízos e hipóteses retrospectivas. Além disso, também, serão abordadas a temática e estrutura da crônica a fim de preparar o estudante para a etapa final da proposta que é a produção e apresentação de sua própria crônica em um projeto de leitura.

Conhecendo jornais importantes (*Conociendo periódicos importantes*)

Os alunos serão organizados em pequenos grupos e convidados a responder, em espanhol, a perguntas relacionadas ao universo do jornalismo, como a função do jornalista, a importância da imprensa, os desafios da profissão, os jornais mais conhecidos e a credibilidade das notícias. A proposta estimula a escuta ativa, a troca de ideias e o uso de vocabulário específico do campo jornalístico.

Conhecendo importantes jornalistas (*Conociendo a importantes periodistas*)

Na segunda parte da sequência didática, propõe-se uma atividade cujo objetivo é ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos em língua espanhola a partir do conhecimento de importantes jornalistas ao redor do mundo, com especial atenção à trajetória de Gabriel García Márquez como profissional da imprensa. A atividade inicia-se com um jogo intitulado “Si me conoces”, no qual os alunos observam imagens de jornalistas de diferentes países e são convidados a dizer, em espanhol, se conhecem ou não a pessoa

apresentada. Essa dinâmica busca promover a escuta atenta, a produção oral espontânea e a ativação de conhecimentos prévios sobre figuras conhecidas da mídia. Em seguida, os alunos são organizados em grupos para realizar uma pesquisa sobre a carreira jornalística de Gabriel García Márquez, utilizando fontes em espanhol. Ao final da pesquisa, os grupos compartilham suas descobertas com a turma, seja por meio de uma breve apresentação oral ou de uma conversa guiada. A intenção é aprofundar o conhecimento sobre o autor a partir de seu ofício jornalístico, destacando como essa experiência influenciou sua produção literária e contribuiu para o cenário da imprensa latino-americana.

Leitura colaborativa (*lectura colaborativa*)

Realiza-se uma leitura coletiva com foco na coesão textual, na compreensão global do texto e na ampliação do vocabulário em língua espanhola, além do desenvolvimento da pronúncia e da entonação. A dinâmica propõe um jogo chamado “Escolha uma carta”, em que os alunos selecionam entre cartas azuis e verdes: quem pega uma carta azul deve realizar a leitura do trecho correspondente, enquanto quem escolhe a verde faz uma breve síntese oral do que foi lido. A atividade utiliza cópias impressas do texto, projetor e cartas de Uno ou personalizadas, favorecendo a participação ativa e colaborativa da turma.

Praticando o uso do presente do subjuntivo (*Practicando el uso del presente del subjuntivo*)

Na terceira parte da aula, os alunos são convidados a praticar a oralidade em contextos que exigem o uso do presente do subjuntivo em língua espanhola. A atividade tem início com um jogo de quiz, que pode ser realizado em plataformas digitais como o Wordwall ou o Kahoot, incentivando a participação lúdica e o raciocínio rápido em grupo. Em seguida, os alunos realizam exercícios escritos em que devem completar frases utilizando corretamente o presente do subjuntivo, reforçando a compreensão do uso desse tempo verbal em diferentes situações comunicativas. A proposta busca integrar prática oral e escrita de forma dinâmica e significativa.

Constatar, valorar e rebater a opinião (*Practicando el uso del presente del subjuntivo*)

Nesta atividade os alunos são estimulados a conhecer e utilizar expressões em espanhol que servem para constatar fatos, valorar situações e rebater opiniões. A atividade

se desenvolve por meio de um diálogo coletivo sobre os temas e posicionamentos apresentados na crônica trabalhada em sala. A partir da leitura e análise do texto, eles expressam suas próprias opiniões, reagem às falas dos colegas e exploram diferentes formas de argumentar, concordar ou discordar com base no conteúdo discutido. Essa prática visa desenvolver a competência argumentativa e ampliar o repertório linguístico dos alunos em contextos reais de interação.

Regras e uso do pretérito pluscuamperfecto do subjuntivo (*Reglas y uso del pluscuamperfecto del subjuntivo*)

Aqui os alunos trabalham com a identificação e o uso do pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo em contextos comunicativos. O objetivo é compreender como esse tempo verbal é utilizado para expressar ações passadas anteriores a outra ação também passada, especialmente em situações hipotéticas, condicionais, de desejo ou de dúvida. A atividade propõe que os alunos escolham trechos de entrevistas ou dados de uma pesquisa previamente trabalhada e os reescrevam ou narrem utilizando o pluscuamperfecto del subjuntivo, transformando os enunciados em construções que revelem hipóteses não realizadas, arrependimentos, expectativas ou condições não cumpridas. Essa prática contribui para o domínio da estrutura e do uso contextualizado do tempo verbal de forma significativa.

Produção inicial: Criando um crônica coletiva (*Producción inicial: creación colectiva de una crónica*)

A proposta desta atividade é praticar a escrita do gênero crônica em língua espanhola por meio de uma produção coletiva. Reunidos em grupos, os alunos escrevem uma crônica inspirada nas informações obtidas durante suas pesquisas ou entrevistas, escolhendo como tema um jornal, uma situação relacionada à imprensa ou a trajetória de um jornalista investigado. A escrita se desenvolve de forma colaborativa, permitindo que os alunos mobilizem recursos do gênero, como a subjetividade, o humor, a crítica ou a observação do cotidiano, ao mesmo tempo em que constroem um texto coeso e criativo. Essa atividade favorece a consolidação de conhecimentos linguísticos, o trabalho em grupo e a aproximação entre prática pedagógica e experiências reais.

Proposta de análise de “Aquele quadro das notícias” (*Propuesta de análisis de “Aquel tablero de las noticias”*)

Essa proposta de análise é essencial para o trabalho com a crônica, pois visa dar aos alunos recursos para reconhecer e produzir sua própria crônica para o projeto de leitura. Assim, o professor por meio de uma leitura comentada conduz os alunos a “desmembrar” o texto trecho por trecho, a fim de entender como o autor constrói a narrativa e como essa construção contribui para a compreensão do estudante em relação à função e ao uso de palavras e expressões.

Na crônica em análise, o professor conduz os alunos a perceberem como Gabriel García Márquez constrói uma evocação nostálgica de um tempo passado, em que formas alternativas de comunicação exerciam um papel central na vida urbana. Ao afirmar que, a partir da terceira década do século, existiu em Bogotá um jornal que talvez não tivesse muitos antecedentes no mundo, ele já antecipa ao leitor que está diante de algo extraordinário, mas, ao mesmo tempo, esquecido. A escolha do verbo “existió” reforça o caráter concluído e distante dessa experiência, marcada pela brevidade (“durante unos diez años”) e pela singularidade. Em seguida, o autor descreve esse “periódico” como um quadro negro escolar, no qual as notícias de última hora eram escritas com giz e exposto duas vezes ao dia na sacada do jornal El Espectador. A imagem proposta por Gabo é ao mesmo tempo simples e potente que levam o aluno a entender que esse “tablero” é um objeto cotidiano (o quadro de escola) se transforma em veículo de comunicação coletiva, conferindo à notícia um aspecto efêmero, artesanal, e profundamente humano.

Linguisticamente, o fragmento traz estruturas temporais que localizam a narrativa com precisão como em “desde la tercera década de este siglo” e “durante unos diez años” que marcam o início e a duração do fenômeno descrito, situando o leitor na Bogotá de meados do século XX. O uso do pretérito indefinido em verbos como “existió” contribui para construir uma atmosfera de memória fechada, como se esse jornal tivesse habitado um tempo já inalcançável. A forma verbal “tal vez no tenía muchos antecedentes” traz um tom avaliativo, subjetivo, típico do estilo cronístico do autor, e revela sua intenção não apenas de informar, mas de suscitar no leitor uma sensação de surpresa e admiração.

Neste novo trecho da crônica, Gabriel García Márquez segue reconstruindo, com uma linguagem marcada pela memória e pelo lirismo, um cenário urbano que, aos poucos, se transforma quase em personagem. Aqui, o professor pode guiar os alunos a perceber como o autor desloca o foco do objeto central, o quadro de notícias, para o efeito coletivo que ele produzia na vida da cidade. O cruzamento da avenida Jiménez de Quesada com a carrera séptima, que é apresentado como “la mejor esquina de Colombia”, ganha um valor

simbólico, ao ser identificado como “el sitio más concurrido de la ciudad”. Esse espaço urbano deixa de ser apenas um ponto geográfico e se converte num lugar de encontro e tensão, revelando uma cidade que pulsa ao ritmo da chegada das notícias.

O professor pode chamar atenção para a expressão “la mejor esquina de Colombia”, colocada entre travessões, recurso que sinaliza uma digressão explicativa, com valor enfático e subjetivo. Trata-se de uma visão compartilhada, quase afetiva, que dá prestígio àquele espaço. Isso é reforçado pela forma como o cronista menciona “las horas en que aparecía el tablero de las noticias”, como se o surgimento do quadro fosse um espetáculo público aguardado com expectativa. É importante que os alunos percebam que o tempo verbal “aparecía” (pretérito imperfeito) contribui para construir uma noção de repetição habitual no passado, um costume coletivo, e que verbos como “esperaba” e “se volvía difícil” reforçam esse mesmo aspecto.

Do ponto de vista semântico, a ideia de que “el paso de los tranvías se volvía difícil, si no imposible” marca com precisão o impacto que aquele simples quadro gerava na rotina da cidade. A linguagem empregada por García Márquez é clara, mas não deixa de conter recursos estilísticos que fortalecem o tom narrativo. A expressão “el estorbo de la muchedumbre que esperaba impaciente” é um bom exemplo, pois, nela, o coletivo é tratado como um corpo único que obstrui fisicamente a passagem dos bondes, mas também como um conjunto de sujeitos movidos por desejo e urgência de saber, de estar informado, de participar do cotidiano comum. O uso da palavra “muchedumbre”, em vez de termos mais neutros como “personas” ou “gente”, carrega uma carga expressiva que vale ser debatida em sala: trata-se de uma massa viva, densa, compacta, que confere peso e intensidade ao cenário descrito.

Nesse momento, é possível instigar os alunos a pensar sobre os efeitos que o texto causa instigando-os a refletir e opinar por que uma simples lousa com giz mobilizava tantas pessoas e o que isso diz sobre a relação das pessoas com a notícia, com a rua, com o coletivo. Além disso, o professor pode provocar a turma a imaginar como esse momento seria vivido hoje, que lugares ou eventos ainda geram esse tipo de aglomeração urbana? A crônica, então, funciona como ponto de partida para um diálogo intercultural e também intergeracional, permitindo que os alunos articulem passado e presente, linguagem e espaço público.

García Márquez constrói no parágrafo seguinte um contraste direto entre passado e presente, que pode ser explorado com os alunos. Ao afirmar que “tenían una posibilidad que no tenemos los de ahora”, ele cria uma relação de perda, no tempo do quadro de notícias, as pessoas podiam reagir imediatamente ao que liam; hoje, já não mais. A coordenação dessas

ações: “aplaudir”, “rechiflar” e “tirar piedras”, mostra uma gradação de envolvimento afetivo e físico do leitor com o conteúdo da notícia. A ordem dos verbos também carrega um efeito de progressão emocional como o entusiasmo (aplaudir) a decepção (rechiflar) e até a revolta (tirar piedras). O professor pode destacar como esse recurso sintático contribui para construir uma imagem de leitura visceral, em que o corpo inteiro reage à palavra escrita.

No plano semântico, essa reação coletiva é interpretada por Gabo como uma “forma de participación democrática activa e inmediata”, o que oferece excelente oportunidade para o professor discutir com os alunos o conceito de democracia e seus modos de expressão através da linguagem. A metáfora final do parágrafo “tenía un termómetro más eficaz que cualquier otro para medirle la fiebre a la opinión pública” é riquíssima para análise, pois transforma o jornal em um médico da sociedade e a opinião coletiva em uma doença febril. A imagem da febre sugere intensidade, urgência, descontrole, ou seja, um estado que exige atenção e resposta. O professor pode, com os estudantes, refletir sobre o uso dessa metáfora e discutir como se “mede” a opinião pública na atualidade ou comentar sobre os recursos usados pelas mídias contemporâneas para captar as reações dos leitores/espectadores.

Outro ponto importante para comentar em sala é a crítica implícita à passividade da leitura atual. Quando García Márquez afirma que os leitores de agora não têm essa possibilidade de reação direta, ele convida a pensar sobre o lugar da audiência na produção de sentido. Trata-se de uma crítica sutil ao consumo de informação como algo individual e silencioso, contrastado com a vivência anterior, que era comunitária e, de certo modo, performática. Isso pode levar os alunos a refletirem sobre seus próprios hábitos de leitura e a repensarem o papel do leitor na sociedade. Portanto, este trecho da crônica se apresenta como uma chave interpretativa para o texto como um todo: ele mostra que mais do que informar, o jornal mural de El Espectador ativava a coletividade, criava vínculos de pertencimento e oferecia ao cidadão comum um espaço de expressão política direta. Ao explorar essas camadas de sentido com os alunos, o professor não apenas os ajuda a compreender melhor a construção do texto, mas também os provoca a pensar criticamente sobre o lugar da linguagem na organização da vida pública e nas formas de participação social.

Neste trecho, García Márquez continua sua reconstrução nostálgica de uma experiência coletiva de leitura e informação, agora destacando o modo como as pessoas se organizavam ao redor do quadro de notícias antes da existência da televisão. O professor, ao conduzir a leitura comentada com os alunos, pode começar chamando atenção para o contexto histórico evocado logo na primeira frase: “Aún no existía la televisión y había

noticieros de radio muy completos, pero a horas fijas”. Com essa construção, o autor situa o leitor em um tempo anterior ao fluxo contínuo e imediato de informação que conhecemos hoje. Isso é essencial para que os estudantes compreendam que o quadro não era apenas um recurso alternativo, mas uma necessidade prática e simbólica para a população, que recorria a ele para se manter atualizada entre os intervalos dos noticiários radiofônicos:

O uso do pretérito imperfeito em “uno se quedaba esperando” e “había noticieros” reforça essa ideia de costume, de hábito enraizado na rotina das pessoas. O quadro aparece, assim, como parte integrante do cotidiano, tanto quanto a refeição que vinha depois. O professor pode ajudar os alunos a perceberem como essa espera ativa pela chegada do quadro constrói um tipo de relação com a informação muito distinta da experiência digital de hoje, marcada pela instantaneidade e dispersão. A frase “para llegar a casa con una visión más completa del mundo” resume esse gesto comovente: as pessoas buscavam compreender o mundo antes mesmo de se sentarem à mesa.

A segunda parte do trecho introduz o efeito emocional que algumas notícias causavam na população, como a morte de Carlos Gardel, narrada aqui com a força de uma revelação coletiva: “*se supo – con un mormullo de estupor – que Carlos Gardel había muerto*”. O professor pode destacar a expressividade de “*con un mormullo de estupor*”, que funciona como uma imagem sonora que representa o impacto social da notícia. Trata-se de uma figura de linguagem que aproxima a leitura da escuta, revelando como a notícia reverberava de forma imediata entre os leitores reunidos na rua. Há também um valor narrativo no uso do pretérito perfeito composto (“se supo”) em contraposição ao imperfeito anterior, ele marca uma irrupção, um acontecimento inesperado que rompe o curso da normalidade.

Na sequência, o texto informa que, quando surgiam notícias muito grandes, o quadro era atualizado fora dos horários habituais, como se o próprio jornal mural se adaptasse ao ritmo da urgência pública. O professor pode provocar os alunos a refletirem sobre essa prática com questionamentos sobre o que significa para uma cidade alterar sua rotina em função do acesso coletivo à informação? A expressão “alimentar con boletines extraordinários la ansiedad del público” é de especial interesse semântico, pois personifica o quadro como se ele tivesse consciência da sede de notícias dos cidadãos.

Neste trecho da crônica García Márquez entrelaça um acontecimento histórico de impacto nacional com a memória afetiva do quadro de avisos que outrora marcava o ritmo da vida urbana. O professor pode iniciar a leitura comentada destacando como a narrativa ganha aqui uma dimensão histórica mais evidente, com a menção à data exata: “El 9 de abril

de 1948, a la una de la tarde” e ao nome de Jorge Eliécer Gaitán, líder popular colombiano cuja morte provocou uma das maiores revoltas civis da história do país. A precisão do tempo e do fato evocado confere ao texto uma carga de veracidade e urgência, o que torna ainda mais significativa a ausência simbólica do quadro nesse momento crucial. É fundamental que os alunos compreendam essa articulação entre memória individual e memória coletiva, pois a crônica não trata apenas de um objeto informativo, mas daquilo que sua ausência revela sobre as transformações culturais e sociais ao longo do tempo.

O professor pode conduzir os alunos à percepção de como o autor mobiliza recursos expressivos para atribuir vida e história ao quadro de notícias. A frase “Nunca, en la tormentosa historia del tablero, una noticia tan grande había ocurrido tan cerca de él” é construída com uma linguagem altamente literária, marcada pela personificação. O quadro é apresentado como um sujeito que possui uma história própria, descrita como “tormentosa”, o que sugere que ele já havia “vivido” situações intensas e complexas. Essa projeção de atributos humanos sobre um objeto inanimado tem função estética e afetiva: ela transforma o quadro em símbolo da memória coletiva e do vínculo entre informação e experiência urbana compartilhada.

No entanto, apesar da gravidade do acontecimento, o quadro não pôde registrar essa notícia, e esse vazio é construído com uma carga de melancolia crítica. A justificativa dada pelo narrador, “*porque ya El Espectador había cambiado de lugar y se habían modernizado los sistemas y los hábitos informativos*”, traz uma crítica implícita à modernização que rompeu com o ritual público e afetivo do acesso à informação. O professor pode ajudar os alunos a explorar esse ponto, perguntando: o que se perde quando tudo se torna mais rápido, mais moderno, mais distante? A modernidade, aqui, não é celebrada, mas tratada como uma ruptura com algo que organizava o tempo e o afeto dos leitores.

Na parte final do trecho, a frase “*sólo unos pocos nostálgicos atrasados nos acordábamos de los tiempos...*” reforça o tom elegíaco do texto. O narrador se inclui entre os que guardam a lembrança daqueles tempos, assumindo uma posição que mistura ternura, resistência e ironia. Chamar os nostálgicos de “atrasados” pode soar como crítica ou autocrítica, mas também como provocação ao leitor: o que é estar atrasado? É resistir ao esquecimento, ou simplesmente não se adaptar ao novo? A construção final “uno sabía cuándo eran las doce del día o las cinco de la tarde porque veíamos aparecer en el balcón el tablero de las noticias” encerra o parágrafo com uma imagem que sintetiza todo o papel simbólico do quadro: mais do que informar, ele organizava a experiência do tempo. O

aparecimento do quadro era o relógio da cidade, mas também o marco da atenção, da expectativa e da convivência.

Neste trecho da crônica o narrador introduz uma inflexão afetiva e pessoal ao recuperar, de forma quase narrativa, a figura do responsável pela manutenção do quadro de notícias. O professor, ao conduzir a leitura comentada em sala, pode começar chamando a atenção dos alunos para o tom memorialista do parágrafo, que contrasta com os anteriores ao deslocar o foco da multidão e do espaço urbano para a origem anônima e quase apagada de uma ideia jornalística inovadora. A frase inicial: “Nadie recuerda ahora en El Espectador de quién fue la idea original...”, é construída de maneira a enfatizar o esquecimento institucional da autoria, e esse esquecimento é apresentado não como descaso, mas como uma consequência do tempo e das mudanças. A escolha das palavras “directa y estremecedora” para descrever aquela forma de jornalismo atribui ao quadro uma força comunicativa intensa, quase física, como se ele tivesse o poder de abalar o leitor.

É interessante observar com os alunos como o autor constrói uma imagem ambígua da cidade: Bogotá é chamada de “*remota y lúgubre*”, o que carrega um juízo valorativo que remete a uma época de isolamento e melancolia. Essa adjetivação contribui para intensificar o contraste entre a cidade e o gesto inovador de quem criou o quadro de notícias. Do ponto de vista linguístico, o professor pode destacar o uso do tempo verbal no presente (“nadie recuerda”, “se sabe”, “sabemos”) para indicar que, embora o episódio pertença ao passado, sua memória ainda está em circulação, uma estratégia discursiva que aproxima o leitor do texto e o convida a participar da recordação.

A passagem em que o autor revela que o responsável pelo quadro era “un muchacho que apenas andaba por los 20 años” e que “*iba a ser sin duda uno de los mejores periodistas de Colombia*” introduz um tom de reconhecimento e admiração. A estrutura “iba a ser” remete a um futuro do passado, uma projeção que já se realizou, e que é confirmada pela frase final: “*Hoy – al cumplir 50 años de actividad profesional – sabemos que se llamaba y sigue llamándose José Salgar.*” O professor pode chamar a atenção para a elegância dessa construção: ao dizer que “se llamaba y sigue llamándose”, García Márquez joga com os tempos verbais para enfatizar a continuidade da identidade, pois Salgar não é apenas uma figura do passado, mas uma presença viva na memória do autor e do jornalismo colombiano.

Esse trecho também abre espaço para o professor discutir com os alunos a presença da subjetividade no texto, especialmente no uso do verbo “sabemos”. Quando García Márquez diz “sabemos que se llamaba...”, ele não apenas informa, mas compartilha um saber afetivo, construído ao longo de uma vida. Trata-se de uma forma de inclusão do leitor num

círculo de lembrança e reconhecimento que reforça o caráter humano e relacional do texto. Assim, ao trabalhar esse fragmento em sala, o professor conduz os estudantes a perceber como o autor mobiliza tempos verbais, jogos de memória, recursos afetivos e valorativos para construir um texto que celebra não apenas um formato jornalístico, mas as pessoas comuns e os gestos silenciosos que moldam a história da linguagem e da sociedade.

O professor, ao conduzir a análise comentada do próximo trecho, pode chamar a atenção para o deslocamento final do foco narrativo, o quadro de notícias, até então o centro da narrativa memorialística, cede lugar à figura do jornalista que, silenciosamente, esteve por trás daquela prática tão significativa para a vida urbana e afetiva da cidade. A crônica se aproxima do encerramento e, com isso, o narrador também se aproxima emocionalmente de seu personagem, revelando não apenas fatos, mas sensações, memórias compartilhadas e afetos.

Logo na primeira frase, temos a cena recente de *“un homenaje interno del periódico”*, onde Salgar teria dito, *“más en serio que en broma”*, que recebeu em vida todos os elogios que normalmente são dirigidos aos mortos. Essa formulação, que brinca com a fronteira entre o humor e a gravidade, pode ser explorada em sala para pensar com os alunos sobre os efeitos do uso do humor como recurso de aproximação e como forma de relativizar a solenidade. O jogo entre o *“serio”* e a *“broma”* revela uma ironia fina, mas também um reconhecimento melancólico: na cultura latino-americana, é comum que o reconhecimento público venha apenas após a morte, e Salgar, aqui, parece rir disso, com gratidão, mas também com lucidez. A escolha de palavras como *“más en serio que en broma”* carrega uma ambiguidade proposital, que pode ser analisada como um recurso estilístico que aproxima o texto da oralidade e do tom confessional.

Na frase seguinte, García Márquez assume novamente o papel de narrador que conhece intimamente o homenageado, e diz que talvez Salgar *“no ha oído decir”* que o mais impressionante de sua trajetória não é ter completado cinquenta anos de profissão, o que, segundo o autor, *“les ha sucedido a muchos viejos”*, mas sim *“al revés”*: ter começado aos doze anos, e ainda por cima já depois de buscar emprego na área por quase dois. Aqui, o professor pode orientar os alunos a observar a forma como o autor manipula o tempo e a expectativa do leitor. O uso da expressão *“al revés”* marca uma inversão lógica e cronológica, e confere humor e surpresa à narrativa. Trata-se de uma construção que brinca com a noção de maturidade e experiência profissional, Salgar não apenas começou jovem, começou tão jovem que já tinha *“quase dois anos”* de experiência na busca por trabalho. Essa hipérbole, combinada ao uso da linguagem coloquial e das expressões familiares,

aproxima o texto do leitor e o convida a rir junto, mas sem perder de vista o espanto diante da precocidade do jornalista.

Essa última parte do texto é particularmente interessante para inspirar os alunos a pensar em como contar histórias reais com afeto, ironia e lirismo sem abrir mão da crítica e da reflexão. A maneira como García Márquez transforma o dado biográfico em uma anedota cheia de significado é uma lição poderosa sobre como narrar vidas e reconhecer trajetórias. Trabalhar esse trecho em sala pode, portanto, não apenas aprofundar a leitura da crônica, mas também motivar a escrita de textos em que os próprios alunos escolham alguém de seu convívio para homenagear, explorando esse equilíbrio entre informação, emoção e linguagem criativa que é tão característico do gênero.

Aqui o professor conduz os alunos a perceberem como o narrador mergulha de forma ainda mais íntima na infância de José Salgar, oferecendo aos leitores e aos alunos, com a mediação do professor uma cena que revela o nascimento do desejo de escrever e ser lido, desejo este que atravessa a trajetória de tantos sujeitos marcados pelo encanto da palavra impressa. A narrativa começa com a imagem de um menino que, ao voltar da escola por volta de 1930, se detinha a observar, pela janela, as prensas de pedal onde se imprimia o jornal *Mundo al Día*. Essa cena, aparentemente simples, é rica de significados: ela mostra um olhar encantado que transforma a rotina em fascínio, e a observação silenciosa em expectativa criativa. O professor pode convidar os alunos a refletirem sobre essa imagem inicial.

O jornal *Mundo al Día* é descrito como um periódico de variedades, mas com uma seção muito popular que já apontava para uma forma autêntica de jornalismo: “Lo vi con mis propios ojos”. O título da seção é, por si só, uma expressão carregada de veracidade e subjetividade e o professor pode destacar como o uso da primeira pessoa e da visão direta cria um efeito de verdade experiencial. A seção era composta por relatos enviados pelos próprios leitores, ou seja, um jornalismo que valorizava a vivência cotidiana do cidadão comum. Isso pode abrir uma conversa rica em sala sobre o papel do leitor como produtor de sentido e de conteúdo, e sobre como esse modelo se assemelha, em alguns aspectos, ao que hoje se vê em redes sociais ou plataformas colaborativas.

A enumeração dos itens que custavam cinco centavos, apresentada logo depois, “el diario, una taza de café, lustrarse los zapatos...”, tem um efeito rítmico e quase poético, construindo uma lista que desenha o cotidiano popular da época. Trata-se de um recurso estilístico que, além de trazer musicalidade ao texto, contribui para criar uma atmosfera de época, uma espécie de inventário afetivo da vida simples. O professor pode incentivar os

alunos a perceberem como essa enumeração funciona não apenas como informação, mas como uma estratégia literária que envolve e emociona.

Quando García Márquez relata que José Salgar, aos dez anos, começou a enviar suas próprias experiências à seção “Lo vi con mis propios ojos”, temos o nascimento de um gesto fundacional: a vontade de escrever e ver seu texto publicado. O autor faz questão de sublinhar que o interesse do menino não era o dinheiro, mas o reconhecimento – “*no tanto por el interés de los cinco centavos, como por el de verlas publicadas*”. Essa distinção é fundamental, pois revela o valor simbólico da escrita: escrever é, antes de tudo, um modo de existir para o outro, de ter voz. A escrita, aqui, é desejo de presença. É possível que o professor, ao trabalhar esse ponto com os alunos, proponha que eles pensem sobre os próprios motivos que os levam a escrever, seja por necessidade, prazer, expressão ou pertencimento.

A última frase deste trecho é um fechamento repleto de humor e lirismo. O autor diz que Salgar “nunca lo consiguió”, ou seja, nunca teve suas histórias publicadas naquela seção, mas em seguida declara, com fina ironia, que isso foi “por fortuna”, pois do contrário teria completado cinquenta anos de jornalista dois anos antes, “lo cual hubiera sido casi un abuso”. Essa brincadeira com o tempo e a contagem de anos evidencia o tom afetuoso e bem-humorado de García Márquez, ao mesmo tempo em que dá leveza à trajetória de alguém que começou a buscar a palavra muito cedo. O uso do pretérito pluscuamperfecto do subjuntivo “*hubiera sido*” marca uma hipótese que, embora absurda, é usada para provocar um sorriso no leitor e dar à narrativa um final espirituoso.

Com esse trecho, o professor pode reforçar aos alunos que a crônica, como gênero, permite essa costura entre a experiência pessoal, o comentário social e o efeito literário. O texto nos mostra que contar histórias não é apenas descrever fatos, mas também construir atmosferas, brincar com a linguagem, emocionar e refletir. E, talvez o mais importante é mostrar que há beleza e valor até nos fracassos inaugurais, como o de um menino de dez anos que nunca viu seu texto publicado, mas que se tornaria, por essa paixão persistente, um dos grandes nomes do jornalismo colombiano.

Agora, já no trecho seguinte, o narrador retoma a trajetória de José Salgar, agora em sua inserção no mundo profissional do jornalismo, e o faz com uma linguagem que equilibra informação objetiva, observação sensível e crítica social implícita, marcas características da crônica jornalística literária. O trecho se inicia com a expressão “Empezó en orden: por lo más bajo”, que condensa, em tom quase proverbial, a ideia de uma ascensão construída a partir de uma base humilde. A colocação em ordem e a escolha da expressão “lo más bajo”

já instauram um movimento de superação, tema que será tecido ao longo do parágrafo. Esse início direto e coloquial aproxima o texto do leitor e o posiciona como observador de uma narrativa de vida.

A seguir, há uma riqueza de detalhes contextuais, como a referência aos jornais *El Tiempo* e *El Espectador*, e à prática comum nas redações da época: turnos extenuantes e o trabalho nos bastidores gráficos. Esses elementos ambientam o leitor no universo jornalístico do início do século XX, ao mesmo tempo em que revelam aspectos sociais importantes, como a precariedade e o esforço invisível dos trabalhadores da imprensa.

A construção da trajetória de Salgar é descrita com uma progressão narrativa clara, que passa do trabalho braçal com o chumbo das linotipos (uma máquina de compor) a uma posição um pouco mais intelectual, o de mensageiro da redação. Essa progressão é intermediada pelo olhar de um “linotipista estrella”, cuja descrição é carregada de ironia e humor sutil. O narrador menciona que ele se parecia com o presidente Marco Fidel Suárez e que dominava tão bem a língua que chegou a ser candidato à Academia de La Lengua. Esse tipo de descrição, que mistura o caricatural com o admirável, é típico do estilo de García Márquez, que confere um tom de realismo mágico leve mesmo em crônicas de fundo autobiográfico.

Do ponto de vista linguístico, o trecho oferece uma sintaxe fluida, com orações coordenadas e subordinadas que ampliam o sentido, sem tornar o texto hermético. As escolhas vocabulares são acessíveis, mas ricas, e os tempos verbais predominantes são o pretérito perfeito e imperfeito, que constroem a narrativa retrospectiva com naturalidade. É interessante observar como os nomes próprios (Alberto Galindo, Marco Fidel Suárez) funcionam como marcadores de autoridade e verossimilhança, reforçando o caráter híbrido da crônica entre memória e documento.

Em termos discursivos, é um momento que reforça a ideia de mérito pessoal, mas também insinua que o reconhecimento de Salgar dependia de sua postura séria e da intervenção de figuras que souberam ver além da função mecânica que ele exercia. A crítica à elitização do saber e às barreiras do campo letrado está sutilmente implícita, especialmente quando se diz que Salgar foi enviado a uma escola “aunque fuera para aprender las normas elementales de la ortografía” frase que sugere certa condescendência da parte do redator-chefe, ao mesmo tempo em que expõe a dureza das exigências do campo editorial.

Neste novo parágrafo, a frase inicial “*A partir de allí hizo toda la carrera por dentro, hasta ser lo que es hoy*”, oferece uma síntese da trajetória de ascensão, retomando o movimento iniciado no trecho anterior. A expressão “por dentro” merece destaque: ela indica

não apenas que Salgar subiu degrau por degrau na estrutura do jornal, mas também remete a um envolvimento profundo com o fazer jornalístico, não como figura externa ou convidada, mas como alguém que cresceu a partir da base, conhecendo o funcionamento interno da máquina da imprensa. Isso reforça um tema recorrente na crônica, no caso, o valor da experiência, da constância e da dedicação invisível.

O fechamento com a frase *“En sus fotos de hoy no se parece a nadie más que a sí mismo”* é breve, mas densamente significativa. Ela traz uma reflexão sutil sobre identidade, autenticidade e o passar do tempo. Num contraste com a imagem anterior, moldada por modismos, Salgar agora tem uma aparência singular, construída ao longo da vida. É como se, após décadas de trabalho, ele tivesse conquistado não apenas um cargo ou reconhecimento, mas uma identidade consolidada e autêntica. O narrador encerra, assim, com um gesto de respeito profundo, valorizando o ser humano por trás do profissional. Do ponto de vista linguístico e estilístico, o parágrafo mantém a economia verbal e o tom intimista. A construção das frases é simples, mas carregada de sentidos indiretos, o que oferece excelente material para leitura crítica e interpretação em sala de aula. A alternância entre o presente e o passado (“hizo”, “le hicieron”, “no se parece”) espelha o contraste entre o antes e o agora, estratégia textual que favorece o jogo temporal, típico do gênero crônica.

Este parágrafo marca a entrada do próprio García Márquez na narrativa, promovendo uma mudança no foco, ou seja, o perfil de Salgar se cruza com a autobiografia do cronista. Isso reforça o caráter híbrido da crônica, simultaneamente testemunho, memória pessoal e reflexão jornalística. A presença do “yo” narrador-personagem é típica desse gênero e intensifica o tom de cumplicidade e subjetividade.

A frase de abertura, *“Cuando ingresé a la redacción de El Espectador, en 1953 –”* situa historicamente a cena e ancora o texto em uma experiência real. O uso do travessão para inserir o ano serve como marca de precisão documental, ao mesmo tempo em que preserva o ritmo informal da crônica. Esse recurso linguístico é útil para que o professor explore com os alunos o equilíbrio entre registro jornalístico e literário, característico do estilo de Gabo. Ao descrever Salgar como *“el jefe de redacción desalmado”* que lhe deu a ordem *“Tuérzale el cuello al cisne”*, o autor recorre a uma ironia sutil. A expressão, metafórica e provocadora, é fundamental: remete à crítica da retórica rebuscada, sentimental ou artificial simbolizada aqui pelo “cisne”. No contexto da prática jornalística, trata-se de um chamado à sobriedade, à clareza e ao enfrentamento direto da realidade. Para o “novato de provincia”, no entanto, aquilo parecia um ataque à arte literária e por isso a sensação de

insulto. Esse conflito entre literatura e jornalismo, entre lirismo e objetividade, é um dos eixos temáticos centrais do texto.

O narrador reconhece, porém, que a maior qualidade de Salgar era sua capacidade de orientar sem impor, de exercer autoridade com humildade *“no con cara de jefe, sino de subalterno”*. Essa construção antitética revela um traço discursivo do texto: a valorização do líder que orienta com humanidade, um contraponto à figura tradicional de autoridade rígida. Essa crítica à hierarquia vertical pode ser explorada em sala de aula para discutir modelos de liderança e relações no ambiente profissional e inclusive entre professor e aluno.

A virada final *“No sé si le hice caso o no, pero en vez de sentirme ofendido le agradecí el consejo, y desde entonces – hasta el sol de hoy – nos hicimos cómplices”* confere ao parágrafo um tom confessional e caloroso. O narrador já não fala de Salgar como personagem distante, mas como cúmplice, termo carregado de afeto e parceria. Essa cumplicidade constrói uma relação ética e estética entre mestre e aprendiz, onde a aprendizagem se dá menos pela imposição de regras e mais pela partilha de valores.

A anedota do papa Pío XII com hipo (soluço) persistente é o centro narrativo desse trecho e exemplifica o estilo crônico de García Márquez: transforma um fato inusitado em matéria de humor e reflexão sobre a lógica da imprensa. A hiperbolização do papa com um hipo interminável, a vigilância permanente dos jornalistas, a expectativa absurda por um “desenlace” constrói um tom irônico que revela a tensão entre a importância simbólica da figura papal e o ridículo de um soluço tratado como potencial manchete mundial. Isso permite discutir, com os alunos, a crítica implícita aos critérios de noticiabilidade, ao sensacionalismo e à espetacularização de eventos triviais.

A imagem dos dois repórteres circulando de carro aos domingos, *“con el radio conectado para seguir sin pausa el ritmo del hipo del papa”*, beira o surrealismo cômico. No entanto, ela é narrada com naturalidade, como uma lembrança cotidiana, o que intensifica o efeito de humor e cumplicidade. O trecho encerra com uma preocupação profissional sincera: *“pero sin alejarnos demasiado, para poder regresar a la redacción tan pronto como se conociera el desenlace”*. Isso revela que, sob a anedota, havia um comprometimento sério com a responsabilidade jornalística, o que reforça a coerência interna da crônica: o jornalismo é vivido como missão, mesmo que atravessado por absurdos.

Agora já no trecho final da crônica García Márquez retoma, com delicadeza e afeto, o fio condutor memorialístico que atravessa o texto. A evocação do passado se articula a um acontecimento presente, o jantar de jubileu de José Salgar e funciona como ponto de chegada de uma reflexão que se desdobra com suavidade narrativa: a ideia de que a dedicação

incansável ao ofício jornalístico, traço marcante da personalidade de Salgar, talvez tenha se originado naquele hábito de infância, (“la costumbre incurable del tablero de las noticias”).

O uso da primeira pessoa (“me acordaba”, “creo”) reforça o tom confessional e intimista que perpassa toda a crônica. Essa voz que narra e não apenas compartilha memórias, interpretando o passado à luz do presente, traçando vínculos afetivos e causais entre a experiência vivida e a trajetória profissional de Salgar. O advérbio “tal vez” introduz uma hipótese que não pretende ser definitiva, mas profundamente humana: a de que as raízes de uma vocação podem estar nos gestos aparentemente banais da infância. Trata-se de uma leitura carinhosa e poética da formação do caráter.

O adjetivo “*insomne*” também merece destaque, pois ele não apenas sugere um trabalho sem descanso, mas evoca a paixão e a vigilância constante que o jornalismo exige. Ao chamar esse sentido de “insomne”, García Márquez o reveste de nobreza e sacrifício, indicando que não se trata apenas de uma rotina laboral, mas de uma entrega vital. O trecho final encerra, assim, a crônica com uma estrutura de retorno (circularidade narrativa), pois remete diretamente à cena inicial: o menino, fascinado, que contempla o quadro de notícias. Essa técnica reforça a coesão textual e dá à crônica um tom de homenagem, ao mesmo tempo lírico e respeitoso, a um colega cuja trajetória, segundo o autor, tem raízes em um gesto simples, mas revelador.

Para concluir o trabalho com a crônica “Aquel tablero de las noticias”, o professor pode conduzir os alunos a uma reflexão orientada sobre as principais características do gênero que se manifestam no texto. A proposta é que, a partir da leitura atenta e da análise dos trechos já discutidos, os alunos reconheçam como Gabriel García Márquez mobiliza elementos típicos da crônica para construir um texto literário que parte de um fato corriqueiro: a contemplação de um quadro de notícias na juventude e se transforma em uma homenagem sensível a um amigo e colega de profissão.

Tabela 4: **SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMA DE MÓDULO 6: *La prensa escrita y otros medios de comunicación: Debater, Rebatir, opinar, valorar y constatar.***

AULAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
AULA 01 PARTE 1 Introdução	-Conversar em língua espanhola sobre situações que envolvem o jornalismo.	1. Conversa em grupo: Responder oralmente perguntas sobre o jornalismo.	-Projeto e Slide com as perguntas.	
PARTE 2 Conhecendo	-Conhecer jornalistas de todo o mundo; -Conhecer e conversar sobre o	1. Jogo: Si me conoces: Os alunos veem a foto e dizem se conhecem ou não o	-Projeto e Slide com as fotos de jornalistas; -Computador, celular ou tablet para a	

importantes jornalistas	lado jornalista de Gabriel García Márquez.	jornalista da imagem; 2.Pequisa em grupo: Os alunos pesquisam sobre a carreira jornalística de gabriel García Marquez	pesquisa.	1:20h
PARTE 3 Conhecendo importantes jornais	-Conhecer jornais importantes no mundo e locais	1.Exposição de imagens e nomes dos principais jornais do mundo e jornais locais;	-Projeter e Slide com as fotos de jornais;	
AULA 02 PARTE 1 Leitura coletiva	-Trabalhar coesão textual e compreensão global. -Ampliação de vocabulários; -Desenvolvimento da pronuncia e entonação;	1.Jogo: Escolha uma carta: Os alunos escolhem uma carta entre as opções azul e verde. Azul ler e verde faz uma pequena síntese do trecho lido.	-Cópias do texto impresso; -Projeter; -Cartas de uno ou personalizadas azuis e verde	1:20h
PARTE 2 Explicação das regras de uso do presente do subjuntivo.	-ampliar a competência comunicativa do aluno, permitindo que ele consiga se expressar em situações que envolvem subjetividade, desejo, dúvida, hipótese, sentimento, opinião e incerteza.	1.sublinhar o texto: Verificar e sublinhar verbos em presente do subjuntivo	-A mesma folha do texto impresso, -Marcadores textuais.	
PARTE 3 Praticando o uso do presente do subjuntivo.	-Praticar a oralidade em contextos que demandem o uso do presente do subjuntivo.	1.Jogo de quiz: Pode ser no Wordwall ou kahoot. 2.Responder atividades completando com presente do subjuntivo.	-computador, tablet ou celular para praticar	
AULA 03 PARTE 1 Constatar, valorar e rebater a opinião	-Conhecer e aprender a usar as expressões de valoracao , onstatação e debate de opinião	1.Diálogo sobre temas e opiniões expostas na crônica	-Projeter; -Caderno e caneta	1:20h
PARTE 2 Pesquisa	-Conhecer e falar de jornais e jornalistas locais.	1.Pesquisar ou conversar com donos de jornais da cidade o com jornalistas e reporter sobre suas trajetorias e noticias e anedotas marcantes.	-Caderno e caneta para anotações.	
PARTE 3 Compartilhando experiências.	-Praticar a oralidade em espanhol falando sobre sua entrevista ou pesquisa.	1.Roda de conversa: Os alunos compartilham sobre sua pesquisa ou entrevista ao mesmo tempo que praticam o idioma.	-Folha com anotações	

AULA 04 PARTE 1 Regras e uso do pretérito pluscuamperfecto do subjuntivo.	identificar e usar o tempo verbal pluscuamperfecto do subjuntivo para expressar ações anteriores a outra ação passada, dentro de contextos hipotéticos, condicionais, desejados ou duvidosos	1. Escolher situações da entrevista/pesquisa para narrar usando pluscuamperfecto do subjuntivo.	-Folha com anotações; -Caderno e caneta	
PARTE 2 Escrita inicial	-Praticar a escrita de uma crônica.	Escrita coletiva: Em grupos os alunos escrevem uma crônica abordando jornal ou jornalistas de suas pesquisas/entrevista.	-Computador/celular; -Caderno e caneta	
PARTE 3 Aprender a formular uma crônica	-Explicação de regras e estrutura de uma crônica;	1. Leitura da crônica inicial produzida pelos alunos; 2. Análise da estrutura e elementos que compõem a crônica “Aquel tablero de noticias” 3. Leitura e análise de um outro exemplo de crônica 3. Correção e escrita final	-projeter para expor o texto; -Caderno para tomar notas; -texto impresso ou digital para marcar e identificar cada parte e elementos essenciais de uma crônica.	1:20h
AULA 05 PARTE 1 Projeto de leitura	-Montar cronograma de apresentação das crônicas	1. Organização das apresentações.	-Microfone; -Projeter	
PARTE 2 Apresentação	-Apresentar ao público	1.1. Culminância do projeto.	-Microfone; -Projeter	1:20h
PARTE 3 Exposição	-Expor todas as crônicas produzidas pelos alunos	1. Espaço temático com bancas para a exposição das crônicas, 2. Conversa sobre as produções.	-Banca literária -Poster -Textos impressos	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal demonstrar de maneira prática, como utilizar as crônicas jornalísticas do livro *Notas de prensa 1980-1984* de Gabriel García Márquez em aulas de língua espanhola. Baseado em tudo que foi desenvolvido ao longo da presente pesquisa, é possível afirmar que o uso dessas crônicas a partir dos métodos

adotados, revelou-se, uma estratégia didática potente para o ensino de língua espanhola no contexto do Núcleo de Estudos de Línguas (NEL). A proposta de didatização ancorada no referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), se mostrou-se eficaz para fomentar a produção de discursos orais e escritos em língua estrangeira, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

A partir das atividades propostas com base em quatro crônicas específicas de García Márquez, observou-se que a utilização de gêneros discursivos autênticos e curtos favorece a motivação dos estudantes e estimula a aprendizagem significativa. Além disso, as propostas apresentadas demonstraram que é possível trabalhar, de maneira articulada, aspectos linguísticos, discursivos, culturais e pragmáticos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais completa e contextualizada. A escolha pelo gênero crônica e pela obra *Notas de prensa* justifica-se por seu potencial comunicativo, e em muitas delas a atemporalidade temática e sua capacidade de estabelecer pontes entre o cotidiano dos estudantes e a realidade dos países hispano-americanos. Por meio dessa abordagem, o ensino da língua espanhola deixa de ser pautado exclusivamente por regras gramaticais descontextualizadas, tornando-se uma prática mais dialógica, crítica e conectada à vida dos aprendizes.

A fundamentação teórica adotada, especialmente os aportes de Bronckart, Vygotsky, Bakhtin, Dolz e Schneuwly, ofereceu um arcabouço sólido para pensar o ensino de línguas a partir de práticas discursivas reais. A noção de sequência didática como proposta metodológica permitiu organizar o ensino por meio de etapas coerentes com os objetivos comunicativos e formativos do curso, valorizando o papel do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Assim, conclui-se que a articulação entre gêneros discursivos, abordagem comunicativa e sequências didáticas, tal como foi realizada nesta pesquisa, é uma alternativa viável e promissora para enfrentar os desafios do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Ainda que esta dissertação tenha se centrado em um contexto específico (o NEL de Cruzeiro do Sul), acredita-se que as propostas aqui desenvolvidas podem ser adaptadas e replicadas em outros espaços educativos, especialmente aqueles comprometidos com uma educação crítica, democrática e socialmente referenciada.

Por fim, reconhece-se que esta pesquisa tem suas limitações, sobretudo no que diz respeito à aplicação em larga escala das propostas didáticas apresentadas. Como encaminhamento para futuras investigações, sugere-se a realização de estudos empíricos que envolvam a aplicação das sequências didáticas em turmas variadas, com o acompanhamento

de seus efeitos ao longo do tempo. Além disso, novas pesquisas podem explorar outros gêneros discursivos de García Márquez ou de outros autores hispano-americanos, ampliando o repertório didático disponível para o ensino de língua espanhola em contextos escolares e comunitários.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. D. ; LIMA, L. E. P. . **As marcas da oralidade no Texto escrito (uma análise da crônica "minhas férias" de Luis Fernando Veríssimo.** Anais V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade , v. ÚNICO, p. 1-11, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas**, 1986. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018> Acesso em: 20 jul. 2024.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso (1952-1953).** In.: **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BRUTTI, E. A.; CONTRI, A. M.; ZAMBERLAM, E. L. M. **O ensino da Língua Espanhola: um desafio para uma linguagem comunicativa.** In: XVII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO MERCOSUL, 2015, Cruz Alta.: Universidade de Cruz Alta, 2017. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20ARTIGOS/O%20ENSINO%20DA%20LINGUA%20ESPANHOLA%20UM%20DESAFIO%20PARA%20UM%20LINGUAGEM%20COMUNICATIVA.PDF>. Acesso em 19 de julho de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2w7rLPz> >. Acesso em: 22 de agosto de 2024.

BRANCO, Sinara Oliveira.: SANTOS, Luciana Soares dos. **O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em sala de aula de língua inglesa como le.** Rev. EntreLínguas, Araquara, v.3, n. 2, jul./dez. 2017.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional.** In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** São Paulo: Contexto, 2004.

CANDIDO, Antônio et al. (1992). **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** Campinas/Rio de Janeiro: Ed. da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa.

CAMILOTTI, C. P. **Shakespeare na Itália: construção intersemiótica de Re Lear e La Tempesta em Giorgio Strehler.** 2014. 426f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CARVALHO, João Carlos de. **Memorial e outros textos.** - 1º ed. - Rio de Janeiro: IICEM, 2022.

CASTRO SILVA, A. N.; DE SCOVILLE, A. L. M. L. **O Ensino da Língua Estrangeira: Processos Metodológicos na Aprendizagem.** Revista Intersaberes, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 627–642, 2015. DOI: 10.22169/revint.v10i21.735. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/735>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAVALCANTI, C. M. B.; GOMES, V. S. **Crônica: uma tradição discursiva entre o jornalismo e a literatura.** Encontros de Vista, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 19–35, 2021. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4661>. Acesso em: 11 set. 2025.

DOLZ, J.- SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona), 1998.** In Gêneros orais e escritos na escola/tradução Mercado de letras, Campinas, SP, 2004, p.41-70

DOLZ, J.- SCHNEUWLY, B, NOVERRAZ, M. **Sequências didáticas para o oral e escrita: Apresentação de um procedimento.** In Gêneros orais e escritos na escola/tradução Mercado de letras, Campinas, SP, 2001, p.95-128

GOMES, V. P. **Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Espanhola: Contrastes da Teoria à Prática Pedagógica.** Revista Brasileira de História, Educação e Matemática (HIPÁTIA), v. 3, n. 1, p. 87, 2018.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Notas de prensa: 1980-1984.** Editorial Norma S.A., Colombia, 1995.

JAKOBSON, Roman. **On linguistic aspects of translation.** In: BROWER, Reuben Arthur (org.). *On translation.* Cambridge: Harvard University Press, 1959. p. 232-239.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEVÝ, Jiří. **The Art of Translation. Translated by Patrick Corness.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011a.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e escrita.** Signótica, Goiânia, v. 9, n. 1 (1997), p. 119–146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MELO, Girleide S. da Silva. **Marcadores discursivos: Interfaces Português-Espanhol na oralidade. Análise dos valores semântico-pragmáticos.** 2018. Pdf. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2018/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_GirleideSantos-SL.pdf Acesso em: 30 jun. 2025.

MORAES, Vinicius de, 1913-1980. **Para viver um grande amor 1962 / Vinicius de Moraes ; organização Eucanaã Ferraz.** — São Paulo : Companhia das Letras, 2010.

MORAES, V. de. **Vinícius de Moraes: poesia completa e prosa**. Volume único/organização: Eucanaã Ferraz. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

NEIVA, É. M.; C. **A crônica no jornal impresso brasileiro**. Disponível em . Acesso em: 11 de fevereiro de 2008.

OLIVEIRA, Claudio Luiz da Silva. **Uma missivista no Rio da Prata: tradução comentada e anotada de cartas de Mariquita Sánchez**. Florianópolis, 2022.

PACHECO, L. P. **O gênero entrevista como ferramenta de ensino em aulas de língua portuguesa**. *Linguagens & Cidadania, [S. l.]*, v. 10, n. 2, 2017. DOI: 10.5902/1516849228271. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28271>. Acesso em: 10 set. 2025.

PLAZA, Julio. **Tradução intersemiótica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. vii, 217.

POZA, J. A. M.; MELO, G. S. **A Interferência Linguística no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola em professores e aprendizes brasileiros**. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, v. 3, n. 9, p. 45–61, 2018 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/10457>. Acesso em: 20 jul 2024.

RODRIGUES, J. F. **Literatura e jornalismo em García Márquez: uma leitura de crônicas**. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/D.8.2005.tde-08012008-102243. Acesso em: 2024-07-10.

ROJO, C.; CORDEIRO, G. S. **Tradução e organização/Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de letras, Campinas, SP, 2004.

RAMOS, F. J. F. **Mitos e lendas da Amazônia brasileira e peruana: estratégias de ensino de língua espanhola**. Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), Campus Floresta, Cruzeiro do Sul (AC), 2023.

SOUZA, Stepheson Emmanuel Araujo de. **O gênero discursivo vlog como possibilidade metodológica para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental e médio**. Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), Campus Floresta, Cruzeiro do Sul (AC), 2021.

SALES, Germana Maria Araújo. **Folhetins: uma prática de leitura no século XIX**. Entrelaces, Fortaleza, p.44-56, Ago., 2007. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23198/1/2007_art_gmasales.pdf

SANTOS, Joice Gomes Dos et al.. **O ensino de língua espanhola e a tradução: dialogando com o livro didático**. CONEDU - Ensino de línguas... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/91505>>. Acesso em: 11/09/2025 15:56

UCHÔA, J. M. S. **Concepções sobre sequência didática: Contribuições para produção e aplicação no ensino de línguas.** In: Caminhos investigativos: O ensino em foco. -1º ed. Curitiba (PR): CRV, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2002.

VEÇOSI, C. E. **O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov).** Linguagens & Cidadania, [S. l.], v. 16, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849222376. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376>. Acesso em: 20 jul. 2024.

WILLSON, Patricia. La constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabalá; tradução Ernani F. da F. Rosa -- Porto Alegre: Artmed,. 1998. 224 p

ZETHSEN, Karen Korning. O lugar da tradução intralingual nos Estudos da Tradução: uma discussão teórica. Porto Alegre, n. 48, 2022.

ZEMKE, Agatha Christie de Souza. **¡Luz, Cámara, Educación! ensino da língua espanhola por meio da produção de curta – metragem no IFRO campus Cacoal.** Porto Velho/RO. 2019. 114p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós - Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2019

ANEXOS:

Crônicas trabalhadas nas propostas de atividades interativas

El río de la vida (25 marzo de 1981)

Por lo único que quisiera volver a ser niño es para viajar otra vez en un buque por el río Magdalena. Quienes no lo hicieron en aquellos tiempos no pueden ni siquiera imaginarse cómo era. Yo tuve que hacerlo dos veces al año una vez de ida y otra de vuelta durante los seis años del bachillerato y dos de la universidad, y cada vez aprendí más de la vida que en la escuela, y mejor que en la escuela. En la época en que era bueno el caudal de las aguas, el viaje de subida duraba cinco días de Barranquilla a Puerto Salgar, donde se tomaba el tren hasta Bogotá. En tiempos de sequía, que eran los más y los más divertidos para viajar, podía durar hasta tres semanas. El tren de Puerto Salgar subía como gateando por las cornisas de rocas durante un día completo. En los tramos más empinados se descolgaba para tomar impulso y volvía a intentar el ascenso resollando como un dragón, y en ocasiones era necesario que los pasajeros se bajaran y subieran a pie hasta la cornisa siguiente, para aligerarlo de su peso. Los pueblos del camino eran helados y tristes, y las vendedoras de toda la vida ofrecían por la ventanilla del vagón unas gallinas grandes y amarillas, cocinadas enteras, y unas papas nevadas que sabían a comida de hospital. A Bogotá se llegaba a las seis de la tarde, que desde entonces era la hora peor para vivir. La ciudad era lúgubre y glacial, con tranvías ruidosos que echaban chispas en las esquinas y una lluvia de agua revuelta con hollín que no escampaba jamás. Los hombres vestidos de negro, con sombreros negros, caminaban deprisa y tropezando como si anduvieran en diligencias urgentes, y no había una sola mujer en la calle. Pero allí teníamos que quedarnos todo el año, haciendo como si estudiáramos, aunque en realidad sólo esperábamos a que volviera a ser diciembre para viajar otra vez por el río Magdalena.

Eran los tiempos de los barcos de tres pisos con dos chimeneas, que pasaban de noche como un pueblo iluminado, y dejaban un reguero de músicas y sueños quiméricos en los pueblos sedentarios de la ribera. A diferencia de los buques del Misisipí, la rueda de impulso de los nuestros no estaba en la borda, sino en la popa, y en ninguna parte del mundo he vuelto a ver otros iguales. Tenían nombres fáciles e inmediatos: Atlántico, Medellín, Capitán de Caro, David Arango. Sus capitanes, como los de Conrad, eran autoritarios y de buen corazón, comían como bárbaros, y nunca durmieron solos en sus camarotes remotos. Los tripulantes se llamaban marineros por su extensión, como si fueran del mar. Pero en las cantinas y burdeles

de Barranquilla, a donde se llegaban revueltos con los marineros de mar, los distinguieron con un nombre inconfundible: vaporinos.

Los viajes eran lentos y sorprendentes durante el día, los pasajeros nos sentábamos por la terraza a ver pasar la vida. Veíamos los caimanes que parecían troncos de árboles en la orilla, con las fauces abiertas, esperando que algo les cayera adentro para comer. Se veían las muchedumbres de garzas que alzaban el vuelo asustadas por la estela del buque, las bandadas de patos silvestres de las ciénagas interiores, los cardúmenes interminables, los manatíes que amamantaban a sus crías y gritaban como si cantaran en los playones. A veces, una tufarada nauseabunda interrumpía la siesta, y era el cadáver de una vaca ahogada, inmensa, que descendía casi inmóvil en el hilo de la corriente con un gallinazo solitario parado en el vientre. A lo largo de todo el viaje, uno despertada al amanecer, aturdido por el alboroto de los micos y el escándalo de las cotorras.

Ahora es raro que uno conozca a alguien en los aviones. En los buques del río Magdalena, los pasajeros terminábamos por parecer una sola familia, pues nos poníamos de acuerdo todos los años para coincidir en el viaje. Los Eljach se embarcaban en Calamar, los Pena y los Del Toro paisanos del hombre caimán se embarcaban en Plato; los Estorninos y los Vinas, en Magangué; los Villafanes, en el Banco. A medida que el viaje avanzaba, la fiesta se hacía más grande. Nuestra vida se vinculaba de un modo efímero, pero inolvidable, a la de los pueblos de las escalas, y muchos se enredaron para siempre con su destino. Vicente Escudero, que era estudiante de Medicina, se metió sin ser invitado en un baile de bodas en Gamarra, bailó sin permiso con la mujer más bonita del pueblo, y el marido lo mató de un tiro. En cambio. Pedro Pablo Guillén se casó en una borrachera homérica con la primera muchacha que le gustó en Barranca bermeja, y todavía es feliz con ella y con sus nueve hijos. El irrecuperable José Palencia, que era un músico congénito, se metió en un concurso de tamboreros en Tenerife, y se ganó una vaca que allí mismo vendió por cincuenta pesos: una fortuna de la época. A veces el buque encallaba hasta quince días en un banco de arena. Nadie se preocupaba, pues la fiesta seguía, y una carta del capitán sellada con el escudo de su amigo servía como justificación para llegar tarde al colegio.

Una noche, en mi último viaje de 1948, nos despertó un lamento desgarrador que llegaba a la ribera. El capitán Climaco Conde Abello, que era uno de los grandes, dio orden de buscar con reflectores el origen de semejante desgarramiento. Era una hembra de manatí que se había enredado en las ramas de un árbol caído. Los vaporinos se echaron al agua, le amarraron con un cabestrante, y lograron desencallarla. Era un animal fantástico y enternecedor, de casi

cuatro metros de largo, y su piel era pálida y tersa, y su torso era de mujer, con grandes tetas de madre amantísima, y de sus ojos enormes y tristes brotaban lágrimas humanas. Fue al mismo capitán Conde Abello a quien le oí decir por primera vez que el mundo se iba a acabar si seguían matando a los animales del río, y prohibió disparar desde su barco. «El que quiera matar a alguien, que vaya a matarlo en su casa», gritó. «No en mi barco». Pero nadie le hizo caso. Trece años después el 19 de enero de 1961, un amigo me llamó por teléfono en México para contarme que el vapor David Arango se había incendiado y convertido en cenizas en el puerto de Magangué. Yo colgué el teléfono con la impresión horrible de que aquel día se había acabado mi juventud, y que todo lo último que quedaba de nuestro río de nostalgias se había ido al carajo.

Se había ido, en efecto. El río Magdalena está muerto, con sus aguas envenenadas y sus animales exterminados. Los trabajos de recuperación de que ha empezado a hablar el Gobierno desde que un grupo de periodistas concentrados pusieron de moda el problema, es una farsa de distracción. La rehabilitación del Magdalena sólo será posible con el esfuerzo continuado e intenso de por lo menos cuatro generaciones conscientes: un siglo entero.

Se habla con demasiada facilidad de la reforestación. Esto significa, en realidad, la siembra técnica de 59.110 millones de árboles en las riberas del Magdalena. Lo repito con todas sus letras: cincuenta y nueve mil ciento diez millones de árboles. Pero el problema mayor no es sembrarlos, sino dónde sembrarlos. Pues la casi totalidad de la tierra útil de las riberas es propiedad privada, y la reforestación completa tendría que ocupar el 90% de ellas. Valdría la pena preguntar cuáles serían los propietarios que tendrían la amabilidad de ceder el 90% de sus tierras sólo para sembrar árboles y renunciar en consecuencia al 90% de sus ingresos actuales.

La contaminación, por otra parte, no sólo afecta al río Magdalena, sino a todos sus afluentes. Son alcantarillados de las ciudades y los pueblos ribereños, que arrastran y acumulan, además, desechos industriales, agrícolas, animales y humanos, y desembocan en el inmenso mundo de porquerías nacionales de bocas de ceniza. En noviembre del año pasado, en Tocaima, dos guerrilleros se arrojaron en el río Bogotá huyendo de las fuerzas armadas. Lograron escapar, pero estuvieron a punto de morir infectados por las aguas. De modo que los habitantes del Magdalena, sobre todo la parte baja, hace mucho tiempo que no toman ni usan agua pura ni comen pescados sanos. Sólo reciben como dicen las señoras mierda pura. La tarea es descomunal, pero esto es tal vez lo mejor que tiene. El proyecto completo de lo que hay que hacer está en un estudio realizado hace algunos años por una comisión mixta de

Colombia y Holanda, cuyos treinta volúmenes duermen el sueño de los injustos en los archivos del Instituto de Hidrología y Meteorología (IMAT). El subdirector de ese estudio monumental fue un joven ingeniero antioqueño, Jairo Murillo, que consagró a él media vida, y antes de terminarle entregó la que le quedaba: murió ahogado en el río de sus sueños. En cambio, ningún candidato presidencial de los últimos años ha corrido el riesgo de ahogarse en esas aguas. Los habitantes de los pueblos ribereños que en los próximos días van a estar en las primeras líneas de la intención nacional con el viaje de la Caracola deberían ser conscientes de eso. Y recordar que desde Honda hasta las Bocas de Ceniza, hay suficientes votos para elegir un presidente de la República.”

Se necesita un escritor (06 de septiembre de 1982)

Me preguntan con frecuencia qué es lo que me hace más falta en la vida, y siempre contesto la verdad: "Un escritor". El chiste no es tan bobo como parece. Si alguna vez me encontrara con el compromiso ineludible de escribir un cuento de quince cuartillas para esta noche, acudiría a mis incontables notas atrasadas y estoy seguro de que llegaría a tiempo a la imprenta. Tal vez sería un cuento muy malo, pero el compromiso quedaría cumplido, que al fin y al cabo es lo único que he querido decir con este ejemplo de pesadilla. En cambio, no sería capaz de escribir un telegrama de felicitación ni una carta de pésame sin reventarme el hígado durante una semana. Para estos deberes indeseables, como para tantos otros de la vida social, la mayoría de los escritores que conozco quisieron apelar a los buenos oficios de otros escritores. Una buena prueba del sentido casi bárbaro del honor profesional lo es sin duda esta nota que escribo todas las semanas, y que por estos días de octubre va a cumplir sus primeros dos años de sociedad. Sólo una vez ha faltado en este rincón, y no fue por culpa mía: por una falla de última hora en los sistemas de transmisión. La escribo todos los viernes, desde las nueve de la mañana hasta las tres de la tarde, con la misma voluntad, la misma conciencia, la misma alegría y muchas veces con la misma inspiración con que tendría que escribir una obra maestra. Cuando no tengo el tema bien definido me acuesto mal la noche del jueves, pero la experiencia me ha enseñado que el drama se resolverá por sí solo durante el sueño y que empezará a fluir por la mañana, desde el instante en que me siento ante la máquina de escribir. Sin embargo, casi siempre tengo varios temas pensados con anticipación, y poco a poco voy recogiendo y ordenando los datos de distintas fuentes y comprobándolos con mucho rigor, pues tengo la impresión de que los lectores no son tan indulgentes con mis metidas de pata como tal vez lo serían con el otro escritor que me hace falta. Mi primer propósito con estas

notas es que cada semana les enseñen algo a los lectores comunes y corrientes, que son los que me interesan, aunque esas enseñanzas les parezcan obvias y tal vez pueriles a los sabios doctores que todo lo saben. El otro-propósito -el más difícil- es que siempre estén tan bien escritas como yo sea capaz de hacerlo sin la ayuda del otro, pues siempre he creído que la buena escritura es la única felicidad que se basta de sí misma.

Esta servidumbre me la impuse porque sentía que entre una novela y otra me quedaba mucho tiempo sin escribir, y poco a poco -como los peloteros- iba perdiendo la calentura del brazo. Más tarde, esa decisión artesanal se convirtió en un compromiso con los lectores, y hoy es un laberinto de espejos del cual no consigo salir. A no ser que encontrara, por supuesto, al escritor providencial que saliera por mí. Pero me temo que ya sea demasiado tarde, pues las tres únicas veces en que tomé la determinación de no escribir más estas notas me lo impidió, con su autoritarismo implacable, el pequeño argentino que también yo llevo dentro.

La primera vez que lo decidí fue cuando traté de escribir la primera, después de más de veinte años de no hacerlo, y necesité una semana de galeote para terminarla. La segunda vez fue hace más de un año, cuando pasaba unos días de descanso con el general Omar Torrijos en la base militar de Farallón, y estaba el día tan diáfano y tan pacífico el océano que daban más ganas de navegar que de escribir. "Le mando un telegrama al director diciendo que hoy no hay nota, y ya está", pensé, con un suspiro de alivio. Pero no pude almorzar por el peso de la mala conciencia y, a las seis de la tarde, me encerré en el cuarto, escribí en una hora y media lo primero que se me ocurrió y le entregué la nota a un edecán del general Torrijos para que la enviara por télex a Bogotá, con el ruego de que la mandaran desde allí a Madrid y a México. Sólo al día siguiente supe que el general Torrijos había tenido que ordenar el envío en un avión militar hasta el aeropuerto de Panamá, y, desde allí, en helicóptero, al palacio presidencial, desde donde me hicieron el favor de distribuir el texto por algún canal oficial.

Escribo la novela todos los días

La última vez, hace ahora seis meses, cuando descubrí al despertar que ya tenía madura en el corazón la novela de amor que tanto había anhelado escribir desde hacía tantos años, y que no tenía otra alternativa que no escribirla nunca o sumergirme en ella de inmediato y de tiempo completo. Sin embargo, a la hora de la verdad, no tuve suficientes riñones para renunciar a mi cautiverio semanal, y por primera vez estoy haciendo algo que siempre me pareció imposible: escribo la novela todos los días, letra por letra, con la misma paciencia, y ojalá con la misma suerte con que picotean las gallinas en los patios, y oyendo cada día más

cerca los pasos temibles de animal grande del próximo viernes. Pero aquí estamos otra vez, como siempre, y ojalá para siempre.

Ya sospechaba yo que no escaparía jamás de esta jaula desde la tarde en que empecé a escribir esta nota en mi casa de Bogotá y la terminé al día siguiente bajo la protección diplomática de la embajada de México; lo seguí sospechando en la oficina de Telégrafos de la isla de Creta, un viernes del pasado julio, cuando logré entenderme con el empleado de turno para que transmitiera el texto en castellano. Lo seguí sospechando en Montreal, cuando tuve que comprar una máquina de escribir de emergencia porque el voltaje de la mía no era el mismo del hotel. Acabé de sospecharlo para siempre hace apenas dos meses, en Cuba, cuando tuve que cambiar dos veces las máquinas de escribir porque se negaban a entenderse conmigo. Por último, me llevaron una electrónica de costumbres tan avanzadas que terminé escribiendo de mi puño y letra y en un cuaderno de hojas cuadriculadas, como en los tiempos remotos y felices de la escuela primaria de Aracataca. Cada vez que me ocurría uno de estos percances apelaba con más ansiedad a mis deseos de tener alguien que se hiciera cargo de mi buena suerte: un escritor.

Con todo, nunca he sentido esa necesidad de un modo tan intenso como un día de hace muchos años en que llegué a la casa de Luis Alcoriza, en México, para trabajar con él en el guión de una película.

Lo encontré consternado a las diez de la mañana, porque su cocinera le había pedido el favor de escribirle una carta para el director de la Seguridad Social. Alcoriza, que es un escritor excelente, con una práctica cotidiana de cajero de banco, que había sido el escritor más inteligente de los primeros guiones para Luis Buñuel y, más tarde, para sus propias películas, había pensado que la carta sería un asunto de media hora. Pero lo encontré, loco de furia, en medio de un montón de papeles rotos, en los cuales no había mucho más que todas las variaciones concebibles de la fórmula inicial: por medio de la presente, tengo el gusto de dirigirme a usted para... Traté de ayudarlo, y tres horas después seguíamos haciendo borradores y rompiendo papel, ya medio borrachos de ginebra con vermouth y atiborrados de chorizos españoles, pero sin haber podido ir más allá de las primeras letras convencionales. Nunca olvidaré la cara de misericordia de la buena cocinera cuando volvió por su carta a las tres de la tarde y le dijimos sin pudor que no habíamos podido escribirla. "Pero si es muy fácil", nos dijo, con toda su humildad. "Mire usted". Y entonces empezó a improvisar la carta con tanta precisión y tanto dominio que Luis Alcoriza se vio en apuros para copiarla en la máquina con la misma fluidez con que ella la dictaba. Aquel día -como todavía hoy- me quedé

pensando que tal vez aquella mujer, que envejecía sin gloria en el limbo de la cocina, era el escritor secreto que me hacía falta en la vida para ser un hombre feliz.

La mujer que escribió un diccionario (10 de febrero de 1981)

Hace tres semanas, de paso por Madrid, quise visitar a María Moliner. Encontrarla no fue tan fácil como yo suponía: algunas personas que debían saberlo ignoraban quién era, y no faltó quien la confundiera con una célebre estrella de cine. Por fin logré un contacto con su hijo menor, que es ingeniero industrial en Barcelona, y él me hizo saber que no era posible visitar a su madre por sus quebrantos de salud. Pensé que era una crisis momentánea y que tal vez pudiera verla en un viaje futuro a Madrid. Pero la semana pasada, cuando ya me encontraba en Bogotá, me llamaron por teléfono para darme la mala noticia de que María Moliner había muerto. Yo me sentí como si hubiera perdido a alguien que sin saberlo había trabajado para mí durante muchos años.

María Moliner -para decirlo del modo más corto- hizo una proeza con muy pocos precedentes: escribió sola, en su casa, con su propia mano, el diccionario más completo, más útil, más acucioso y más divertido de la lengua castellana. Se llama Diccionario de uso del español, tiene dos tomos de casi 3.000 páginas en total, que pesan tres kilos, y viene a ser, en consecuencia, más de dos veces más largo que el de la Real Academia de la Lengua, y -a mi juicio- más de dos veces mejor. María Moliner lo escribió en las horas que le dejaba libre su empleo de bibliotecaria, y el que ella consideraba su verdadero oficio: remendar calcetines. Uno de sus hijos, a quien le preguntaron hace poco cuántos hermanos tenía, contestó: «Dos varones, una hembra y el diccionario». Hay que saber cómo fue escrita la obra para entender cuánta verdad implica esa respuesta.

María Moliner nació en Paniza, un pueblo de Aragón, en 1900. O, como ella decía con mucha propiedad: « En el año cero». De modo que al morir había cumplido los ochenta años. Estudió Filosofía y Letras en Zaragoza y obtuvo, mediante concurso, su ingreso al Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios de España. Se casó con don Fernando Ramón y Ferrando, un prestigioso profesor universitario que enseñaba en Salamanca una ciencia rara: base física de la mente humana. María Moliner crió a sus hijos como toda una madre española, con mano firme y dándoles de comer demasiado, aun en los duros años de la guerra civil, en que no habla mucho que comer. El mayor se hizo médico investigador, el segundo se hizo arquitecto y la hija se hizo maestra. Sólo cuando el menor empezó la carrera de ingeniero industrial,

María Moliner sintió que le sobraba demasiado tiempo después de sus cinco horas de bibliotecaria, y decidió ocuparlo escribiendo un diccionario. La idea le vino del Learner's Dictionary, con el cual aprendió el inglés. Es un diccionario de uso; es decir, que no sólo dice lo que significan las palabras, sino que indica también cómo se usan, y se incluyen otras con las que pueden reemplazarse. «Es un diccionario para escritores», dijo María Moliner una vez, hablando del suyo, y lo dijo con mucha razón. En el diccionario de la Real Academia de la Lengua, en cambio, las palabras son admitidas cuando ya están a punto de morir, gastadas por el uso, y sus definiciones rígidas parecen colgadas de un clavo. Fue contra ese criterio de embalsamadores que María Moliner se sentó a escribir su diccionario en 1951. Calculó que lo terminaría en dos años, y cuando llevaba diez todavía andaba por la mitad. «Siempre le faltaban dos años para terminar», me dijo su hijo menor. Al principio le dedicaba dos o tres horas diarias, pero a medida que los hijos se casaban y se iban de la casa le quedaba más tiempo disponible, hasta que llegó a trabajar diez horas al día, además de las cinco de la biblioteca. En 1967 -presionada sobre todo por la Editorial Gredos, que la esperaba desde hacía cinco años- dio el diccionario por terminado. Pero siguió haciendo fichas, y en el momento de morir tenía varios metros de palabras nuevas que esperaba ver incluidas en las futuras ediciones. En realidad, lo que esa mujer de fábula había emprendido era una carrera de velocidad y resistencia contra la vida.

Su hijo Pedro me ha contado cómo trabajaba. Dice que un día se levantó a las cinco de la mañana, dividió una cuartilla en cuatro partes iguales y se puso a escribir fichas de palabras sin más preparativos. Sus únicas herramientas de trabajo eran dos atriles y una máquina de escribir portátil, que sobrevivió a la escritura del diccionario. Primero trabajó en la mesita de centro de la sala. Después, cuando se sintió naufragar entre libros y notas, se sirvió de un tablero apoyado sobre el respaldo de dos sillas. Su marido fingía una impavidez de sabio, pero a veces medía a escondidas las gavillas de fichas con una cinta métrica, y les mandaba noticias a sus hijos. En una ocasión les contó que el diccionario iba ya por la última letra, pero tres meses después les contó, con las ilusiones perdidas, que había vuelto a la primera. Era natural, porque María Moliner tenía un método infinito: pretendía agarrar al vuelo todas las palabras de la vida. «Sobre todo las que encuentro en los periódicos», dijo en una entrevista. «Porque allí viene el idioma vivo, el que se está usando, las palabras que tienen que inventarse al momento por necesidad». Sólo hizo una excepción: las mal llamadas malas palabras, que son muchas y tal vez las más usadas en la España de todos los tiempos. Es el

defecto mayor de su diccionario, y María Moliner vivió bastante para comprenderlo, pero no lo suficiente para corregirlo.

Pasó sus últimos años en un apartamento del norte de Madrid, con una terraza grande, donde tenía muchos tiestos de flores, que regaba con tanto amor como si fueran palabras cautivas. Le complacían las noticias de que su diccionario había vendido más de 10.000 copias, en dos ediciones, que cumplía el propósito que ella se había impuesto y que algunos académicos de la lengua lo consultaban en público sin ruborizarse. A veces le llegaba un periodista desperdigado. A uno que le preguntó por qué no contestaba las numerosas cartas que recibía le contestó con más frescura que la de sus flores: «Porque soy muy perezosa». En 1972 fue la primera mujer cuya candidatura se presentó en la Academia de la Lengua, pero los muy señores académicos no se atrevieron a romper su venerable tradición machista. Sólo se atrevieron hace dos años, y aceptaron entonces la primera mujer, pero no fue María Moliner. Ella se alegró cuando lo supo, porque le aterrizzaba la idea de pronunciar el discurso de admisión. «¿Qué podía decir yo », dijo entonces, «si en toda mi vida no he hecho más que coser calcetines?».

Aquel tablero de las noticias (21 de septiembre de 1983)

Desde la tercera década de este siglo, y durante unos diez años, existió en Bogotá un periódico que tal vez no tenía muchos antecedentes en el mundo.

Era un tablero como el de las escuelas de la época, donde las noticias de última hora estaban escritas con tiza de escuela, y que era colocado dos veces al día en el balcón de El Espectador. Aquel cruce de la avenida Jiménez de Quesada y la carrera séptima —conocido durante muchos años como la mejor esquina de Colombia— era el sitio más concurrido de la ciudad, sobre todo a las horas en que aparecía el tablero de las noticias: las doce del día y las cinco de la tarde. El paso de los tranvías se volvía difícil, si no imposible, por el estorbo de la muchedumbre que esperaba impaciente.

Además, aquellos lectores callejeros tenían una posibilidad que no tenemos los de ahora, y era la de aplaudir con una ovación cerrada las noticias que les parecían buenas, de rechiflar las que no les satisfacían por completo y de tirar piedras contra el tablero cuando las consideraban contrarias a sus intereses. Era una forma de participación democrática activa e inmediata, mediante la cual El Espectador —el vespertino que patrocinaba el tablero— tenía un termómetro más eficaz que cualquier otro para medirle la fiebre a la opinión pública.

Aún no existía la televisión y había noticieros de radio muy completos, pero a horas fijas, de modo que antes de ir a almorzar o a cenar, uno se quedaba esperando la aparición del tablero para llegar a casa con una visión más completa del mundo. Una tarde se supo —con un mormullo de estupor— que Carlos Gardel había muerto en Medellín en el choque de dos aviones. Cuando eran noticias muy grandes, como esa, el tablero se cambiaba varias veces fuera de sus horas previstas, para alimentar con boletines extraordinarios la ansiedad del público. Esto se hacía casi siempre en tiempos de elecciones, y se hizo de un modo ejemplar e inolvidable cuando el vuelo resonante del capitán Concha Vanegas entre Lima y Bogotá, cuyas peripecias se vieron reflejadas hora tras hora en el balcón de las noticias. El 9 de abril de 1948, a la una de la tarde, el líder popular Jorge Eliécer Gaitán cayó fulminado por tres balazos certeros. Nunca, en la tomentosa historia del tablero, una noticia tan grande había ocurrido tan cerca de él. Pero no pudo registrarla, porque ya El Espectador había cambiado de lugar y se habían modernizado los sistemas y los hábitos informativos, y sólo unos pocos nostálgicos atrasados nos acordábamos de los tiempos en que uno sabía cuándo eran las doce del día o las cinco de la tarde porque veíamos aparecer en el balcón el tablero de las noticias. Nadie recuerda ahora en El Espectador de quién fue la idea original de aquella forma directa y estremecedora de periodismo moderno en una ciudad remota y lúgubre como la Bogotá de entonces. Pero se sabe que el redactor responsable, en términos generales, era un muchacho que apenas andaba por los 20 años y que iba a ser sin duda uno de los mejores periodistas de Colombia sin haber ido más allá de la escuela primaria. Hoy —al cumplir 50 años de actividad profesional— sabemos que se llamaba y sigue llamándose José Salgar.

La otra noche, en un homenaje interno del periódico, José Salgar dijo más en serio que en broma que con motivo de este aniversario había recibido en vida todos los elogios que suelen hacerse a los muertos. Tal vez no ha oído decir que lo más sorprendente de su vida de periodista no es haber cumplido medio siglo —cosa que les ha sucedido a muchos viejos—, sino al revés: el haber empezado a los 12 años en el mismo periódico, y cuando ya llevaba casi dos buscando trabajo de periodista. En efecto, siempre que volvía de la escuela, por allá por 1930, José Salgar se demoraba contemplando por la ventana las prensas de pedal donde se imprimía Mundo al Día, un periódico de variedades muy solicitado en su tiempo, cuya sección más leída era ya periodismo puro. Se llamaba “Lo vi con mis propios ojos”, y eran experiencias de los lectores contadas por ellos mismos. Por cada nota enviada y publicada, Mundo al Día pagaba cinco centavos, en una época en que casi todo costaba cinco centavos: el diario, una taza de café, lustrarse los zapatos, el viaje en tranvía, una gaseosa, una cajetilla

de cigarrillos, la entrada al cine infantil, y muchas otras cosas de primera y de segunda necesidad. Pues bien, José Salgar, desde los diez años cumplidos, empezó a mandar sus experiencias escritas, no tanto por el interés de los cinco centavos, como por el de verlas publicadas, y nunca lo consiguió. Por fortuna, pues de haber sido así habría cumplido el medio siglo de periodista desde hace dos años, lo cual hubiera sido casi un abuso.

Empezó en orden: por lo más bajo. Un amigo de la familia que trabajaba en los talleres de *El Tiempo* —donde se imprimía entonces *El Espectador*— lo llevó a trabajar con él en un turno que empezaba a las cuatro de la madrugada. A José Salgar le asignaron la dura tarea de fundir las barras de metal para los linotipos, y su seriedad le llamó la atención a un linotipista estrella —de aquellos que ya no se hacen—, el cual a su vez llamaba la atención de sus compañeros por dos virtudes distinguidas: porque se parecía como un hermano gemelo al presidente de la República don, Marco Fidel Suárez, y porque era tan sabio como él en los secretos de la lengua castellana, hasta el punto de que llegó a ser candidato a la Academia de la Lengua. Seis meses después de estar fundiendo plomo de linotipos, José Salgar fue mandado a una escuela de aprendizaje rápido por el jefe de redacción —Alberto Galindo—, aunque fuera para aprender las normas elementales de la ortografía, y lo ascendió a mensajero de redacción. A partir de allí hizo toda la carrera por dentro, hasta ser lo que es hoy: subdirector del periódico y su empleado más antiguo. En los tiempos en que empezó a escribir el tablero de las noticias, le hicieron una foto callejera con un vestido negro de solapas anchas cruzadas y un sombrero de ala inclinada, según la moda del tiempo impuesta por Carlos Gardel. En sus fotos de hoy no se parece a nadie más que a sí mismo.

Cuando ingresé a la redacción de *El Espectador* —en 1953—, José Salgar fue el jefe de redacción desalmado que me ordenó como regla de oro del periodismo: “Tuérzale el cuello al cisne”. Para un novato de provincia que estaba dispuesto a hacerse matar por la literatura, aquella orden era poco menos que un insulto. Pero tal vez el mérito mayor de José Salgar ha sido el saber dar órdenes sin dolor, porque no las da con cara de jefe, sino de subalterno. No sé si le hice caso o no, pero en vez de sentirme ofendido le agradecí el consejo, y desde entonces —hasta el sol de hoy— nos hicimos cómplices. Tal vez lo que más nos agradecemos el uno al otro es que mientras trabajamos juntos no dejábamos de hacerlo ni siquiera en las horas de descanso. Recuerdo que no nos separamos ni un minuto durante aquellas tres semanas históricas en que al papa Pío XII le dio un hipo que no se le quitaba con nada, y José Salgar y yo nos declaramos en guardia permanente esperando que ocurriera cualquiera de los dos extremos de la noticia: que al papa se le quitara el hipo, o que se muriera. Los domingos nos

Íbamos en el carro por las carreteras de la sabana, con el radio conectado para seguir sin pausa el ritmo del hipo del papa, pero sin alejarnos demasiado, para poder regresar a la redacción tan pronto como se conociera el desenlace. Me acordaba de esos tiempos la noche de la semana pasada en que asistimos a la cena de su jubileo, y creo que hasta entonces no había descubierto que tal vez aquel sentido insomne del oficio le venía a José Salgar de la costumbre incurable del tablero de las noticias.