



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

VIVIAN CROSS TURNES

**CURSOS TÉCNICOS BINACIONALES EN INFORMÁTICA: LA UTILIZACIÓN DE
OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE VARIEDADES
LINGÜÍSTICAS**

**Jaguarão
2018**

VIVIAN CROSS TURNES

**CURSOS TÉCNICOS BINACIONALES EN INFORMÁTICA: LA UTILIZACIÓN DE
OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE VARIEDADES
LINGÜÍSTICAS**

Relatório crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Pureza Duarte Boéssio

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Machado

**Jaguarão
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

T954c Turnes, Vivian Cross

Cursos Técnicos Binacionales en Informática: la utilización de objetos de aprendizaje para la enseñanza de variedades lingüísticas / Vivian Cross Turnes.

122 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2018.

"Orientação: Cristina Pureza Duarte Boéssio".

1. Linguística. 2. Variedades linguísticas. 3. Objetos de aprendizagem. 4. Fronteira. 5. Intervenção Pedagógica. I.

Título.

VIVIAN CROSS TURNES

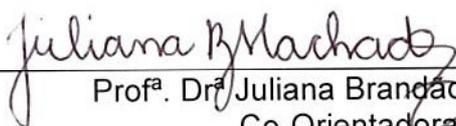
**CURSOS TÉCNICOS BINACIONALES EN INFORMÁTICA: LA UTILIZACIÓN DE
OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE VARIEDADES
LINGÜÍSTICAS**

Relatório crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

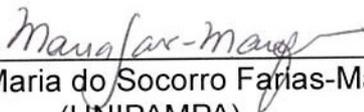
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 28 de fevereiro de 2018.



Prof.ª. Dr.ª Cristina Pureza Duarte Boéssio
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof.ª. Dr.ª Juliana Brandão Machado
Co-Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof.ª. Dr.ª Maria do Socorro Farias-Marques
(UNIPAMPA)



Prof.ª. Dr.ª Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet
(UFPeI)



Prof. Dr. Érico Hoff do Amaral
UNIPAMPA

Dedico este trabajo a mi madre Lilian, a mi padre Omar, a mi hermano Junior, a mi hija Melanie y a mi esposo Izidoro porque siempre estuvieron en el aguante durante esta jornada difícil y de mucha lucha, en los estudios y en la salud. Los amo.

“Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar...”

Antonio Machado

RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo planificar e implementar un proyecto de intervención que proponía metodologías alternativas para la enseñanza de variedades lingüísticas en la región de frontera, dentro de la asignatura de Español, utilizando, para sistematizar estos conocimientos, los objetos de aprendizaje por medio de las tecnologías digitales, buscando evaluar si el trabajo corroboró con el aprendizaje de los alumnos. La intervención fue realizada en el *Instituto Federal-rio-grandense*, en la ciudad de Sant'Ana do Livramento (RS), con un Primer Año del curso Técnico en Informática para Internet. El referencial teórico utilizado trajo informaciones referentes al contexto en que se realizó la investigación; a la utilización de objetos de aprendizaje en clase. La metodología de este proyecto fue la intervencionista, utilizando metodologías alternativas, que enfocaran el tema variedades lingüísticas. Los sujetos involucrados en la intervención fueron veinticinco alumnos con edades entre quince y diecisiete años. Los instrumentos de recolecta de datos fueron el diario de campo de la investigadora y el análisis documental. Los resultados de este trabajo fueron presentados en categorías como "Trabajando el tema variedades lingüísticas"; "Reacciones de los alumnos al tema variedades lingüísticas"; "Especificidades de un salón en la frontera"; "Utilización de los OA en clase"; "Dificultades Encontradas" y "Aspectos Valorados de la Intervención". La investigación indicó que, por lo general, la utilización de los OA como metodologías alternativas para la enseñanza de variedades lingüísticas, en la región de frontera, fueron herramientas que despertaron el interés de los alumnos y los auxiliaron, haciéndolos protagonistas de sus formas de aprendizaje.

Palabras clave: Variedades Lingüísticas. Objetos de Aprendizaje. Frontera. Intervención Pedagógica.

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo planejar e implementar um projeto de intervenção que propusesse metodologias alternativas para o ensino de variedades linguísticas na região de fronteira, dentro do componente curricular Espanhol, utilizando, para sistematizar estes conhecimentos, os objetos de aprendizagem por meio das tecnologias digitais, buscando avaliar se o trabalho colaborou com a aprendizagem dos alunos. A intervenção foi realizada no Instituto Federal-rio-grandense, na cidade de Sant'Ana do Livramento (RS), com um Primeiro Ano do curso Técnico em Informática para Internet. O referencial teórico utilizado trouxe informações referentes ao contexto em que foi realizada a pesquisa; à utilização de objetos de aprendizagem em sala de aula. A metodologia deste projeto foi a intervencionista, utilizando metodologias alternativas, com foco no tema variedades linguísticas. Os sujeitos envolvidos na intervenção foram vinte e cinco alunos com idades entre quinze e dezessete anos. Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo da pesquisadora e a análise documental. Os resultados deste trabalho foram apresentados em categorias como "Trabalhando o tema variedades linguísticas"; "Reações dos alunos ao tema variedades linguísticas"; "Especificidades de uma sala de aula na fronteira"; "Utilização dos OA na aula"; "Dificuldades Encontradas" e "Aspectos Valorizados da Intervenção". A pesquisa indicou que, no geral, a utilização dos OA como metodologias alternativas para o ensino de variedades linguísticas, na região de fronteira, foram ferramentas que despertaram o interesse dos alunos e os auxiliaram, tornando-os protagonistas das suas formas de aprendizagem.

Palavras-Chave: Variedades Linguísticas. Objetos de Aprendizagem. Fronteira. Intervenção Pedagógica.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1	Cuadro demostrativo del cronograma de la intervención	39
Figura 2	Imagen de las ciudades de Rivera y Livramento	40
Figura 3	Cuadro demostrativo de los sujetos involucrados en la intervención	43
Figura 4	Cuadro explicativo de las actividades intervencionistas	46
Figura 5	Mapa indicativo de países que tienen al español como lengua oficial	48
Figura 6	Famosos hispanohablantes del mundo	49
Figura 7	Mapa conteniendo audios de registros lingüísticos de hispanohablantes de varias regiones de Europa	50
Figura 8	Mapa conteniendo audios de registros lingüísticos de hispanohablantes de varias regiones de América	50
Figura 9	Diapositiva utilizada para trabajar con la distinta pronunciación de fonemas	53
Figura 10	Diapositiva utilizada para trabajar con la distinta pronunciación de fonemas	53
Figura 11	Concepto elaborado por el alumno Arturo a partir de su búsqueda en internet	55
Figura 12	Momento de creación de trabajos	61
Figura 13	Organización de los trabajos para la presentación	61
Figura 14	OA - Doblaje en Portugués	74
Figura 15	OA - Video de los alumnos utilizando jergas	75
Figura 16	OA - Video de los alumnos utilizando jergas	75
Figura 17	OA - Expresiones riverenses	76
Figura 18	Producción de OA en distintos locales de la Institución	80
Figura 19	OA producido por los alumnos (dibujos)	80
Figura 20	Cuadro síntesis con los videos de autoevaluación	81
Figura 21	OA producido por los alumnos (videos)	84

LISTA DE SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizaje

CEPAL - Comisión Económica para la América Latina y el Caribe

CETP-UTU - Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFSUL - Instituto Federal Sul-rio-grandense

LTSC - Comité de Patronización de las Tecnologías de Aprendizaje

MOODLE - Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular

NTDIC - Nuevas Tecnologías Digitales de Información y Comunicación

OA - Objetos de Aprendizaje

ONU - Organización de las Naciones Unidas

PPC - Proyecto Pedagógico de Curso

REGESD - Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância

TCC - Trabajo de Conclusión de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologías de la Información y Comunicación

URCAMP - Universidade da Região da Campanha

ÍNDICE

1 TRAYECTORIA	24
2 INTRODUCCIÓN	18
3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	20
3.1 Aspectos lingüísticos de la frontera Rivera y Livramento	21
3.2 La enseñanza de la lengua española en el contexto fronterizo Rivera-Livramento	23
3.3 La importancia de las tecnologías digitales en la escuela	27
3.3.1 Objetos de aprendizaje	33
3.4 La utilización de OA y sus propósitos	34
4 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS	37
4.1 Contexto de la intervención	39
4.2 Sujetos involucrados en la intervención	43
4.3 Método de la intervención	45
4.3.1 Descripción de las acciones y utilización de los OA en la intervención....	46
4.4 Método de Evaluación de la Intervención	63
4.4.1 Diario de Campo	63
4.4.2 Análisis Documental.....	64
5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS	66
5.1 Trabajando el tema variedades lingüísticas	67
5.1.1 Reacciones de los alumnos al tema variedades lingüísticas	68
5.1.2 Especificidades de un salón en la frontera	71
5.2 Utilización de los OA en clase	76
5.2.1 Dificultades Encontradas	76
5.2.2 Aspectos Valorados de la Intervención	78
6 CONSIDERACIONES FINALES	86
REFERENCIAS	89
APÉNDICES	101
ANEXOS	105

1 TRAYECTORIA

Ingresé a la facultad de Letras Portugués-Español y sus respectivas Literaturas en la Universidad de la Región de la Campaña (URCAMP). Empecé las clases en el segundo semestre de 2001 y las terminé en 2006.

Durante el curso, siempre tuve gran interés en estudiar aspectos de la variedad lingüística, característica de la frontera Rivera y Sant'Ana do Livramento. A partir de esa curiosidad desarrollé mi Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) denominado "El Bilingüismo en la frontera Rivera-Livramento" y desde entonces seguí siempre trabajando e investigando sobre estas características peculiares del lenguaje fronterizo.

La pasantía supervisada obligatoria, antes de la defensa del TCC, fue realizada en dos escuelas públicas en Sant'Ana do Livramento. Durante la pasantía, actividades relacionadas al español fueron implementadas, tratando siempre de utilizar materiales didácticos orientadores que trajeran el español Rio-platense, que es la variedad lingüística utilizada en el Uruguay y también la que los alumnos fronterizos más se identifican.

Buscando seguir perfeccionándome en el área académica y en mis estudios, en agosto de 2006, luego de haber terminado la Licenciatura, ingresé a un Programa de Postgrado en Gestión Escolar con la finalidad de conocer más a fondo la realidad de las escuelas de la frontera. Adquirí nuevos conocimientos en el área de Gestión de Escuelas y busqué investigar un tema relevante y actual, desarrollando el TCC que tenía como tema la inclusión de alumnos con necesidades especiales en las escuelas, defendiéndola en julio de 2007 en la ciudad de Sant'Ana do Livramento.

Enseguida, comencé un trabajo con alumnos de 4 a 6 años de edad en la Escuela Infantil *Algodão Doce*, donde daba clases de español y mostraba la importancia de la lengua española, y, principalmente, sus peculiaridades en la frontera. Estas clases eran desarrolladas en un laboratorio de informática, juntando las tecnologías digitales a la enseñanza, ya que así los pequeños alumnos tenían más recursos para poder ver y escuchar las músicas, las historietas, los cuentos y hacer dibujos en la computadora al finalizar los temas trabajados.

Resalto que fue un momento de intenso aprendizaje, y fue posible desarrollar clases en que se utilizaban las tecnologías digitales, en las cuales brasileños y uruguayos interactuaban en un mismo espacio, específicamente en un laboratorio de

informática. Estas prácticas me llevaron a una reflexión sobre aliar las tecnologías digitales a la enseñanza, porque vi que aquí funcionaba. Los alumnos utilizaban la computadora como una herramienta para auxiliar en el aprendizaje de español, para buscar el significado de las palabras con imágenes, miraban y escuchaban historietas y cuentos y, además de todo, les brindaba un nuevo elemento tecnológico añadido a la enseñanza de español que los mantenía bien involucrados e interesados.

En 2008 obtuve una beca del *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) como tutora presencial de un programa novedoso de formación docente llamado *Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância* (REGESD). Durante este tiempo de tutoría tuvimos varias formaciones y encuentros con profesores que nos proporcionaron una mejor comprensión de la Educación a Distancia y de la enseñanza de lenguas, así como también despertó mi curiosidad por aprender y utilizar más las tecnologías digitales en nuestras clases.

Todavía, en este escenario de gran crecimiento, realicé actividades de docencia en Escuelas Públicas, una de ellas era una escuela rural llamada *Coxilha de Santo Inácio* en el interior de la ciudad de Sant'Ana do Livramento en la divisa con Uruguay donde pude vivir la dura realidad de la enseñanza y educación en locales donde los alumnos y profesores casi no teníamos recursos para elaborar las clases. La estructura de la escuela era muy precaria, ningún libro de español había en el local. Pude, a partir de la vivencia en ese contexto constatar que, a diario, el portuñol¹ era utilizado como lengua principal por estos alumnos rurales. La mayoría de ellos lo utilizaba para comunicarse y también escribir en sus cuadernos. Según Maia González (1992, p. 23), lo que hablamos en la frontera “é uma interlúngua (ou língua de confluência) originada a partir da mistura de palavras da língua portuguesa e da espanhola”. Por lo tanto, vemos que en la frontera tenemos una mezcla de palabras, de lenguas y que conforme Sturza (2010), no se restringen en saber cuánto hay de contacto entre una lengua y la otra, porque en la frontera tenemos formas lingüísticas que nos fueron prestadas.

¹ Conforme la designación de portuñol (o Portunhol), según Mota (2010), es utilizada por los hablantes de la frontera para referirse a la práctica lingüística decurrente de la mezcla de español y portugués. A la vez es también utilizada en otros contextos, como los de adquisición de Español o Portugués. Entretanto, en el caso de la región fronteriza, el portuñol puede ser identificado como una de las variedades lingüísticas de la frontera y que algunos investigadores denominan, también, como Fronterizo (RONA, 1965).

Durante los años siguientes seguí trabajando como docente de portugués y español y siempre me mantuve estudiando la temática del portuñol dentro de los salones de la frontera. Al final del 2011, todavía trabajando en una escuela departamental, fui llamada en el concurso del Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) para ministrar clases de español en los novedosos cursos binacionales de la frontera. Esta experiencia aún la sigo viviendo, y es uno de los mayores desafíos que tengo como docente. Esta realidad trae muchas expectativas, muchas preguntas, y, principalmente, destaca la importancia de buscar trabajar con metodologías atractivas para la enseñanza del español.

Por saber que la formación docente instiga al profesional a desarrollar actividades en la tríada académica: enseñanza, investigación y extensión, tratamos de contemplar estas tres esferas para generar una propuesta de trabajo que pueda ser satisfactoria para proporcionar una educación de calidad.

En el área de la investigación, estuve, en los años de 2015 y 2016, vinculada a una beca del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) para realizar, en conjunto con compañeros de varias asignaturas e instituciones del Uruguay, una investigación sobre la Enseñanza Media de Brasil y Uruguay, analizando sus equivalencias y diferencias. Este proyecto de investigación nombrado *e-compartindo: plataforma colaborativa de saberes da Educação Média Binacional* empezó el 26 de febrero de 2014 y terminó en febrero de 2016. Aquí pude aprender un poco más sobre las equivalencias de la educación entre Brasil y Uruguay, aprovechando para pensar en estrategias y metodologías que puedan ser utilizadas en los salones binacionales e involucrada con las tecnologías digitales.

En 2015 ingresé a la Maestría Profesional en Educación y fue cuando, con base en la primera práctica docente, con éxito, que tuve enseñando español en un laboratorio de informática pensé en el tema del uso de las tecnologías digitales en el aula. Este tema se mantuvo siempre alineado a mis prácticas docentes durante mi trayectoria y pienso ser un buen momento para proponer esta intervención, ya que el curso solicita como trabajo final un informe sobre una intervención pedagógica. La idea surge porque desde que las inserté, por primera vez, en mis contextos educacionales y vi como los alumnos se involucraban en las clases de español, trato de utilizarlas en mi salón.

Por toda esta trayectoria, dónde aliar las tecnologías digitales a las clases de español surtieron resultados positivos busqué planear una intervención pedagógica

para alumnos adolescentes y direccionada a la enseñanza de español en nuestro contexto. Los discentes que se involucraron en nuestra intervención están en la Educación Media y, por eso, buscamos conformar un espacio donde pudiéramos trabajar el contexto fronterizo, en el aula de español.

Me di cuenta, especialmente a través de charlas con los alumnos y mis colegas de la maestría, un deseo de trabajar con las tecnologías digitales en el aula de español podría ser un camino para no repetir experiencias anteriores, caracterizadas por ellos como clases muy fastidiosas a las que no les daban el debido significado y, consecuentemente, no colaboraban para el aprendizaje de la lengua española.

Por eso, en la maestría pude reflexionar sobre la educación en la actualidad, encontrar metodologías alternativas para el aula de español y también identificar los impactos de la utilización de las tecnologías digitales en las clases de español. En la próxima sección presentaremos la introducción del trabajo.

2 INTRODUCCIÓN

El trabajo que presento fue resultado de la participación en la maestría y tuvo como objetivo planificar e implementar un proyecto de intervención que proponía metodologías alternativas para la enseñanza de variedades lingüísticas en la región de frontera, dentro de la asignatura de Español, utilizando, para sistematizar estos conocimientos, los objetos de aprendizaje por medio de las tecnologías digitales, buscando evaluar si el trabajo corroboró con el aprendizaje de los alumnos. La intervención fue realizada en el IFSul, en Sant'Ana do Livramento y participaron 25 alumnos, del primer año de la Enseñanza Media, del Curso Técnico en Informática para Internet Binacional.

Por buscar siempre estar actualizada y brindarle a los alumnos clases más diversificadas, intentando siempre reconstruir y reelaborar las prácticas, que son acciones fundamentales en la formación personal y profesional del ser humano, pensé, al planificar este trabajo, buscar actividades más dinámicas y motivadoras para el aprendizaje de variedades lingüísticas. Así, Delizoicov (2011) nos afirma que es necesario que sean incorporadas metodologías diversificadas en la práctica escolar. De esta manera, la utilización plural y sistemática de medios alternativos puede favorecer el progreso del aprendizaje con la intención de que los alumnos puedan abandonar la recepción pasiva del conocimiento, movilizándolo y movilizando habilidades y posibilitando su participación como protagonistas del proceso de enseñanza (DEMO, 1998).

También se justifica este trabajo por la necesidad de, al utilizar tecnologías digitales en el salón, ajustar mi práctica diaria al *Projeto do Curso Técnico em Informática para Internet* (2014, p. 06-07), donde consta que

a área de Informática vem se mostrando importante no contexto atual, na medida em que, cada vez mais, os sistemas informatizados ocupam espaços de gerenciamento e controle em praticamente todas as dimensões do conhecimento humano. Um dos segmentos da Informática é a Internet, a grande rede mundial, que vem tornando possível a comunicação de dados, voz e imagem entre computadores espalhados em qualquer local com acesso disponível, o que se pode dimensionar na ordem de milhões de pontos disponíveis. Estamos caminhando para o desenvolvimento de uma sociedade da informação, com a utilização massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que a Internet disponibiliza.

Además de incorporar a las tecnologías digitales en la práctica escolar, las buscamos utilizar, también, porque sabemos que después de la efectivización de la red mundial de computadoras, sumadas a las tecnologías digitales en la sociedad globalizada, nuevas posibilidades tecnológicas y educativas han emergido constantemente (MORAN, 2013). Así vemos que, cada vez más, se incorpora y crece la sociedad en red que es caracterizada según Castells (1999) por una sociabilidad en un espacio virtual que se mueve por las nuevas tecnologías digitales y que ultrapasa tiempo y espacio.

Esta sociedad en red está vinculada a nuestro día a día y a nuestras interacciones con el mundo. De esta forma, lo hacemos cuando leemos un periódico en internet, buscamos informaciones en la gran red, nos comunicamos por las redes sociales, todo esto puede ser realizado en tiempo real.

Así, con estas acciones a diario nos vemos en una rutina y vivencia social distinta. Conforme Castells y Cardoso (2005), a través de las redes tecnológicas tenemos nuevas capacidades para una vieja manera de organización social que son, ahora, las redes.

Por todos los aspectos anteriormente mencionados, planteé la propuesta de intervención que desarrollé y que presento a lo largo de este trabajo. A pesar de tener varias secciones sus enfoques están conectados y organizados para darle mayor sentido al texto.

En la secuencia presentaré algunas discusiones teóricas que fueron fundamentales para profundizar la temática trabajada en la intervención. Así, la próxima sección denominada 3 Fundamentación Teórica, trae el aporte teórico que utilizamos para este trabajo y estará compuesto por: 3.1 Aspectos lingüísticos de la frontera Rivera y Livramento; 3.2 La enseñanza de la lengua española en el contexto fronterizo Rivera-Livramento; 3.3 La importancia de las tecnologías digitales en la escuela y 3.3.1 Objetos de aprendizaje, que se subdivide en 3.4 La utilización de OA y sus propósitos.

Los capítulos siguientes estarán de esta forma organizados: 4. Procedimientos Metodológicos dividido en subsecciones 4.1 Contexto de la intervención; 4.2 Sujetos involucrados en la intervención; 4.3 Método de la Intervención, subdividido en 4.3.1 Descripción de las acciones y utilización de los OA en la intervención; 4.4 Método de evaluación de la intervención, subdividido en 4.4.1 Diario de Campo y 4.4.2 Análisis Documental; 5 Proceso de análisis de los datos recolectados; 5.1 Trabajando el tema

variedades lingüísticas; 5.1.1 Reacciones de los alumnos al tema variedades lingüísticas; 5.1.2 Especificidades de un salón en la frontera; 5.2 Utilización de los OA en clase; 5.2.1 Dificultades Encontradas; 5.2.2 Aspectos Valorados de la Intervención; 6 Consideraciones Finales; Referencias; Apéndices y Anexos.

3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta sección es oportuna para entender la investigación, visto que discute, a partir de autores consagrados, temas que dan base a este trabajo. Traigo, inicialmente, algunos datos sobre los aspectos lingüísticos que se presentan en la frontera Rivera-Livramento. Para esto, fueron utilizados los presupuestos teóricos de Eagleton (2005), Sturza (2010), Irala (2013), Luce (2014). Enseguida, mostraremos la enseñanza de la lengua española en este contexto.

Como ejemplo de autores que utilizamos para poder enfocar este tema tenemos Behares (1996), Antunes (2009), Irandé (2009) y también los Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007). Luego, discutiremos sobre la importancia de las tecnologías digitales en la escuela. Para ello, utilizamos como aporte teórico Castells (1999), Prensky (2001), Alonso (2002), Becker (2012) entre otros.

Y, por último, para tratar sobre los objetos de aprendizaje (OA), en específico los que fueron utilizados en la intervención nos basamos en teóricos como: Sánchez (2008), Grando (2011), Gomes et al. (2015). En las subsecciones, a continuación, trataremos sobre estos temas de una forma más detallada.

3.1 Aspectos lingüísticos de la frontera Rivera y Livramento

Nuestra frontera está formada por culturas e identidades cuya singularidad fue construida a partir de la convivencia adentro de un espacio de cotidiano e integración, de diversidad cultural que sobrepasa los límites políticos reflejados en las estrategias de vida, formando un cotidiano de integración de los dos países (Brasil y Uruguay). Según Luce (2014, p. 04), “Nas fronteiras, as línguas e as linguagens, que nos distanciam e aproximam, nos constituem simbolicamente em peculiar identidade”. Por tratarse de fronteras sociales, en ella conviven brasileños y uruguayos, y el contacto lingüístico es una consecuencia peculiar de esta región.

El concepto de frontera tiene su identidad formada por la combinación de varios elementos históricos, económicos y sociales, o sea, una dimensión cultural con un escenario de vida y un lugar de pertenencia. Así lo dice Pereira (2012, p. 27), “nossa cultura, costumes e tradições se interligam e pulverizam umas nas outras, gerando assim, uma construção cultural dos povos de fronteira, com características e

peculiaridades próprias”. La acción del tiempo y de la convivencia en la frontera contribuyó para la formación del portuñol y conforme Sturza (2010, p. 34):

A identidade do povo fronteiriço também se evidencia nas línguas da fronteira, em um processo de identidade particular da região, transitando entre o habitar e o viver. Na qual, muitos moradores da região circulam entre uma língua e outra, entre o português e o espanhol (...).

Esta variedad lingüística, que se genera en las fronteras, es analizada lingüística y culturalmente, puede ser criticada o valorada, puede causar orgullo y prejuicio entre los habitantes fronterizos, y, en nuestras escuelas, los alumnos utilizan, a diario, el portuñol. Es importante resaltar la dificultad de clasificar al portuñol, que es una variante lingüística utilizada en la frontera como una "lengua", porque no presenta reglas ortográficas y puede variar de acuerdo con cada hablante.

Esta variante, presente en el contexto fronterizo, no es ni español y ni portugués, es otra forma diferenciada de comunicación en la región de frontera, y, también, debe estar contemplada en el contenido de enseñanza de variedades lingüísticas en los espacios escolares de la frontera Rivera-Livramento. Según Faraco (2008, p.180)

(...) cabe reiterar que nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (...) não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação.

Esta variedad lingüística es diferenciada, porque en ella se establecen relaciones sociales entre ciudadanos uruguayos y brasileños. Se encuentra en situación de “entre lenguas” por un lado el portugués y el español que aparecen lado a lado, a lo largo de las fronteras geográficas (lenguas oficiales y predominantes) y por otro lado la variante portuñol muy utilizada pero no tan valorada.

Este contexto de frontera, efectivamente, como lo afirma Eagleton (2005, p. 30) “pode ser aproximadamente resumido como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” y hacemos una reflexión sobre el contexto fronterizo que debe ser insertado y pensado en la enseñanza de lenguas de esta región. Si no contemplamos, en el contexto escolar,

los valores y las costumbres, no representaremos al grupo de alumnos. De esta forma, vi la necesidad de profundizar el tema enseñanza de lengua española en el contexto fronterizo, que lo hago en la siguiente sección.

3.2 La enseñanza de la lengua española en el contexto fronterizo Rivera-Livramento

Para enseñar, primero, debemos saber lo que significa la palabra lengua, que es un sistema de signos y es esencialmente social (SAUSSURE, 2004). Para que se concrete una lengua es necesario que exista un sistema, que garantice la comprensión de los hablantes y según Antunes (2009, p. 21)

Língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do sistema em si mesmo, do sistema autônomo, conjunto de recursos disponíveis, algo pronto para ser ativado pelos sujeitos quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão do sistema em uso de sistema preso à realidade histórico social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se e construindo-se.

Del concepto mencionado podemos entender que, en este escenario, debemos dar gran importancia a la relación entre la lengua y su contexto de uso, o sea, considerar sus especificidades y peculiaridades al enseñarla puede ser una forma de motivar a los alumnos. Según los Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007, p. 68) “la presencia del Español y el Portugués en Educación no tienen como objetivo la enseñanza de estas lenguas como extranjeras, sino la de servir de base para una enseñanza bilingüe en ambas lenguas”.

La enseñanza de lenguas en la frontera no es regular, toma forma en medio a la contradicción, está constituida en la diversidad, en la diferencia del contexto, aquí se presentan hablantes heterogéneos. Conforme nos afirma Irandé (2009, p. 21), “por essa heterogeneidade de falares é que a língua se torna complexa, pois, por eles, se instaura o movimento da língua: que está sendo, que continua igual e da língua que vai ficando”.

De esta forma podemos decir que las prácticas educativas de la frontera abarcan la totalidad de las experiencias de saberes, producto de relaciones culturales y sociales, por eso, en este contexto, trabajamos de forma diferenciada, pues

contemplamos a las especificidades de la enseñanza de la lengua española con las diversidades y mezclas que allí se presentan. De esta forma, según Irala (2013), no es posible pensar en enseñanza en regiones de frontera que se maneje sobre las mismas bases pedagógicas iguales a las ejecutadas en regiones que no son de frontera.

Las prácticas lingüísticas de esta región, en general, son, aún, poco trabajadas en la enseñanza de lenguas para alumnos de la frontera (AMARAL, 2008). Muchas veces la escuela transmite informaciones tan desvinculadas a la realidad del alumno, que causa la sensación de que aquel conocimiento no es válido. Por esto, llevar en cuenta el contexto histórico de quien aprende es un proceso de diálogo, abierto a la contribución de todos y así, el conocimiento escolar, para estos alumnos, podrá ser relevante.

Según Pabis (2012, p. 29) “para uma educação que tem como objetivo a transformação do aluno e por decorrências a transformação das relações sociais, cabe aos seus profissionais buscar conhecer a realidade” y, en este escenario, el aprendizaje de lenguas objetiva contemplar a la realidad y diversidad cultural del contexto.

Contemplar esta cultura local permite reconstruir su historia, transformándolos en sujetos críticos y conscientes de su contexto a partir de la interacción entre compañeros uruguayos y brasileños. Según Farias-Marques (s/f, p. 02, traducción nuestra) las clases de español “son lugares en que los alumnos pueden reflexionar sobre la utilización de la lengua a partir de sus diferentes manifestaciones, sean estas socio-culturales o lingüísticas”.

Además de esto, es en el salón que aparecen las oportunidades de mostrar para el discente que las habilidades que se desarrollan en el aula pueden ser, también, utilizadas en situaciones de interacción afuera del contexto escolar, siempre destacando las particularidades locales. Por ser el aprendizaje

(...) un proceso complejo que puede describirse de maneras distintas. Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se ha descrito en función de lo que hacen los profesores, esto es, a partir de las acciones y comportamientos que los profesores llevan a cabo en la clase y su efecto en los alumnos (RICHARDS; LOCKHART, 1994, p. 34).

Así, busco generar una mejor comprensión del tema para estos alumnos y poder traer reflexiones, construcciones y llevar a cabo acciones diferenciadas que

tengan efectos positivos para el proceso de aprendizaje. Este proceso complejo del aprendizaje de lenguas busca brindar efectos en los alumnos y, según Demo (1997), son esenciales en la formación personal del ser humano, que, al abandonar la recepción pasiva de conocimiento, puede movilizar habilidades y posibilitar su participación en el aula como sujeto protagonista, capaz de crear alternativas de aprendizaje.

Para que ocurra esta movilización y participación, construyendo representaciones significativas en el aprendizaje de lenguas en el espacio escolar fronterizo es necesario tener en cuenta la identidad de los alumnos que, es según Japiassú y Marcondes (2001, p. 99), una “relação de semelhança absoluta e completa (...) possuindo as mesmas características essenciais”. Para ello, nuestra institución apuesta en una enseñanza de lenguas que pueda valorar, no solamente a la cultura local, como también a la identidad del alumnado fronterizo (*Projeto do Curso Técnico em Informática para Internet*, 2014)².

Conforme Behares (1996, p. 32) “la zona fronteriza es otra cosa que una línea, es un lugar, lleno de otros sentidos derivados de la cotidianidad (...)”. Por eso, el material para trabajar con alumnos de zonas fronterizas necesita traer elementos que simbolicen lo fronterizo, el contexto diferenciado, adaptado a la realidad, para poder contemplar las especificidades de la enseñanza de lenguas, con las diversidades culturales que allí se presentan porque, según Irlandé (2009, p. 22),

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela tivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem.

Para los alumnos fronterizos brasileños, el español no es considerado como una lengua extranjera sino que es considerada, por algunos alumnos, como lengua materna, porque no es raro en la frontera que algunos de los alumnos posean padre o madre uruguayos. Según la Real Academia Española, lengua materna es “una expresión común que también suele presentarse como lengua popular, lengua materna, lengua nativa o primera lengua”³.

² El proyecto del curso será referenciado de aquí en adelante como PPC.

³ Todas las informaciones citadas en esta investigación, cuya referencia es la Real Academia Española, están disponibles en: www.rae.es/definicion.de/lengua-materna/.

El español, en la frontera, también puede ser una lengua adicional porque conforme Schlatter y Garcez (2009), se utiliza el término lengua adicional, y no extranjera, para expresar que esta lengua nos pertenece y no es algo extranjero a nosotros. Elegimos adicionar esta lengua a nuestro cotidiano para poder usarla en nuestro repertorio y participar, así, de las prácticas sociales y del día a día.

Estas nomenclaturas para lengua extranjera, lengua adicional, así como lengua materna están en constantes discusiones en la actualidad, por ejemplo, el sitio de la Real Academia Española define lengua materna “tal como se desprende del significado de las dos palabras que la forman, a la primera lengua que consigue dominar un individuo”. Trabajar las lenguas de una forma que aparezca la realidad y el contexto diferenciado de la frontera, no está en el plan de todas las escuelas, según lo afirma Santomé (2002, p. 51), “o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam”.

Por eso, es fundamental, para cualquier docente, conocer el contexto para generar una práctica educativa reflexiva que valore al grupo y a las vivencias del alumnado, llegando hasta ellos, ocurriendo de forma diversificada e atractiva. Según los Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2007, p. 68)

De todos modos, la variedad local estará presente a través de la oralidad de alumnos y docentes de frontera. Asimismo, se recomienda el trabajo en el aula con producciones orales y escritas en la variedad local que permita analizar las diferencias dialectales y generar un espíritu de respeto y valoración de las tradiciones culturales propias de la región. Es necesario señalar que toda justificación de la educación bilingüe en la frontera como instrumento para eliminar y erradicar el Portugués del Uruguay, es un acto extravagante y reñido con las actitudes democráticas, y una afrenta a las personas que lo hablan y a su identidad lingüística.

Esta afirmación corroboró con mi propuesta de trabajo y demuestra la importancia de señalar y trabajar lenguas en este contexto diferenciado, valorando a las personas que utilizan la variedad local, las tradiciones culturales y su identidad lingüística en la frontera. Dentro de esta sección vimos que el contexto educacional de los discentes debe ser contemplado, generar vínculo y para ello busqué propiciar a mis alumnos la posibilidad de trabajar insertados en su cotidiano, con producciones que valoraran a las variedades lingüísticas locales.

Visto que estos alumnos concurren a un curso técnico en informática (ver 4.1 Contexto de la Intervención), este cotidiano diferenciado también es rodeado por tecnologías digitales y, de esta forma, las referidas tecnologías fueron utilizadas en este proyecto de intervención. Por este motivo, paso a describir su importancia dentro del espacio escolar.

3.3 La importancia de las tecnologías digitales en la escuela

El contexto educacional actual, en conformidad con los cambios sociales, presenta modificaciones, adentro y afuera de la escuela y se llevan a cabo por medio de la cultura contemporánea y por la globalización que es, conforme la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas (2002, p. 13), una

(...) creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional. Aunque no se trata de un proceso nuevo sus raíces históricas son profundas, los drásticos cambios en los espacios y tiempos generados por la revolución de las comunicaciones y la información le han dado nuevas dimensiones, que representan transformaciones cualitativas con respecto al pasado.

Con la globalización y el constante avance de las tecnologías digitales en la llamada Era de la Información, los niños de la actualidad “ya nacen zambullidos en este mundo tecnológico y sus intereses y patrones de pensamiento ya hacen parte de este nuevo universo” (WEISS; CRUZ, 1999, p. 13). De esta forma, el gran desafío del siglo XXI de las escuelas y docentes “tem sido o de conciliar a tecnologia com o processo de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2011, p. 38).

Los constantes cambios y evolución de la sociedad, respecto al uso de las tecnologías digitales, en general, están potenciando el hecho innegable de que es importante la presencia de estas herramientas en las escuelas. Con ello, los educadores necesitan estar, constantemente, adaptándose a esta realidad tecnológica, porque según Parra (1996, p. 49)

Se a escola e os educadores descuidarem e se manterem estáticos ou com movimento vagaroso em comparação com a velocidade externa, origina-se um afastamento entre a escola e a realidade ambiental, que faz com que os alunos se sintam pouco atraídos pelas atividades de aula.

Entonces, dado lo expuesto y, por ser mi ambiente de estudios un curso del área tecnológica, donde los alumnos utilizan, en su cotidiano, celulares, computadoras, *smartphones*, entre otros, existe la necesidad de utilizar las “tecnologías emergentes (...), atendiendo desta forma, às demandas do mundo do trabalho na área da informática e à melhoria das condições de vida da sociedade de forma sustentável” (PPC, 2014, p. 09). Para poder dar soporte al aprendizaje, valorando los saberes, las referidas tecnologías digitales son utilizadas en clase con la posibilidad de pensar que la escuela necesita insertarse al mundo tecnológico y reconstruir su proceso pedagógico.

Pero, no basta simplemente asumir a las tecnologías digitales como única herramienta, debemos pensar en otras formas de organizar y construir el proceso pedagógico con la presencia de ellas. Además de esto, este nuevo escenario tecnológico nos trae alumnos que se ven cada vez más involucrados al mundo de la cibercultura y para definirla volvemos a la década de setenta cuando aparecen las tecnologías de base micro-electrónicas cuya conexión con las tecnologías digitales emergentes son asociados a las conductas sociales e originan la cibercultura (LEMOS; CUNHA, 2003).

Conforme los autores anteriormente mencionados (2003, p. 03), “A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais e representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”. La cibercultura ya era vivida desde la invención de los teléfonos celulares, y, a partir de estas invenciones, la unión de la informática con las telecomunicaciones origina lo que hoy en día llamamos de sociedad de la información (CASTELLS, 1999). Según el referido autor⁴,

A Sociedade da Informação é um conceito utilizado para descrever uma sociedade e uma economia que faz o melhor uso possível das Tecnologias da Informação e Comunicação no sentido de lidar com a informação, e que torna esta como elemento central de toda a atividade humana.

En la visión de Lévy (1999, p. 17), cibercultura es “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores”. Estas prácticas de nuevas formas de pensamiento y valores son conceptualizadas por Lemos y Lévy (2010), como una forma sociocultural que modifica

⁴ Id., 2002, p. 698.

hábitos sociales, prácticas de consumición cultural, ritmo de producción y distribución de la información, creando nuevas relaciones en el trabajo, nuevas formas de sociabilidad y de comunicación social a partir del desarrollo y uso de las tecnologías digitales. Así, se marca una pertenencia de la técnica de lo social que proviene de la actualidad.

Las tecnologías digitales, en la cibercultura, permiten que espacio y tiempo sean modificados por medio de internet. Así, la sociedad de la información se conecta en redes y las tecnologías digitales permiten una idea de tiempo real. Para Lemos y Cunha (2003, p. 43), “a sociedade da informação é marcada pela ubiquidade e pela instantaneidade, saídas da conectividade generalizada”.

Este concepto de ubicuidad es, conforme Santaella (2010), lo que hace coincidir desplazamiento y comunicación, pero no es lo mismo que la movilidad porque ella designa la posibilidad de compartir, a la vez, espacios-tiempos. De esta manera, nos damos cuenta que “em sua fase atual, a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades” (SANTOS, 2012 apud SANTOS; WEBER, 2013, p. 287).

Las tecnologías digitales⁵ se relacionan con los sistemas de computación y su relación con internet viene generando cambios en la educación y, de esta forma, son pensadas con el objetivo de apoyar al proceso de aprendizaje. Para Becker (2012), las escuelas deben buscar transformarse cada vez más en laboratorios y menos en auditorios. De esta manera se trata de incentivar, cada vez más, a que los alumnos sean participativos y agentes activos en la construcción del aprendizaje (SILVA, 2011). En este sentido, Moran (2013, p. 34) afirma que

O modelo de passar conteúdo e cobrar sua devolução é insuficiente. Com tanta informação disponível, o importante para o educador é encontrar a ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo, de espectador.

Por eso, delegarles, a todos los sujetos involucrados en la intervención, la característica de no a la pasividad al interactuar, permite que la clase se vuelva más propicia a la construcción de ideas por los propios alumnos. También, porque al

⁵ En esta investigación, llamaremos de tecnologías digitales a campos específicos de las TIC, a todo lo que recorte a las teorías específicas del campo digital (ALONSO, 2002). Ya Alonso (2002), nos dice que las TIC y las tecnologías digitales coinciden, asociando las tecnologías digitales y las TIC a las NTDIC (Nuevas Tecnologías Digitales de Información y Comunicación) que son todas las tecnologías que tienen a la computadora como instrumento principal.

interactuar y elaborar, se transforman en co-autores de la construcción de aprendizaje, y, por fin, permitiéndoles, a los alumnos, la libertad de intervenir en el aula y compartir lo que por ellos fue producido.

En este sentido, Kenski (2003, p. 137) afirma que “o aluno assume maior responsabilidade na condução do seu próprio processo educacional”. De esta forma, la utilización de estrategias que valoren las tecnologías digitales destacando la necesidad de estos nuevos procesos de comunicación e insertándolos a nuestras prácticas en el aula de español, haciéndolas fácilmente accesibles a los discentes, posibilitando transformar el salón en un lugar cautivador e interesante para aprender.

Con el surgimiento de las tecnologías digitales, vivimos involucrados en un cotidiano, siempre aliados a las tecnologías de la información, que conforme Castells (1999, p. 43) “junto com a habilidade para usá-las e adaptá-las, são o fator crítico para gerar e possibilitar acesso à riqueza, poder e conhecimento no nosso tempo”. En estos tiempos esperamos que los procesos de aprendizaje sean más flexibles, integrados e involucrados con las tecnologías digitales que estén en red y que puedan ser accedidos fácilmente por nuestros alumnos porque ellos son los nativos digitales.

Este concepto fue dado por el educador e investigador Marc Prensky (2001) para describir a la generación de jóvenes nacidos a partir de la disponibilidad de informaciones rápidas y accesibles en la gran red de computadoras y que utilizan a diario a las tecnologías digitales. Estos alumnos ya no son los mismos, ellos cambiaron drásticamente (PRENSKY, 2001), y, así, debemos pensar que las escuelas también ya no son las mismas. Por esto, la práctica con estos sujetos también nos hizo cambiar para adaptarnos a las nuevas exigencias, buscando estrategias que se asemejen a las vivencias de los alumnos. Según Santos et al. (2012, p. 03)

(...) Mudanças socioculturais demandadas pelas tecnologias digitais nos fazem pensar sobre o papel e a importância de novos espaços de interação e de aprendizagem. Numa perspectiva menos centralizadora, mais interativa e horizontal, precisamos pesquisar práticas colaborativas que tragam fundamentos e outras metodologias nos diversos espaços tempos de aprendizagem.

Los alumnos de hoy son estimulados por *videogames*, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, etc. Estas tecnologías llegan dictando el ritmo, los lenguajes y lecturas de la actual sociedad. Este es el mundo de nuestros discentes, este es su lenguaje.

Estos alumnos se comunican en una nueva perspectiva que está basada en la utilización de nuevos caminos de aprendizaje. Este es el desafío mayor de los profesores de la actualidad, y así, Cavalcanti (2002, p. 84) corrobora con esta idea al decir que “é preciso que o professor (...) se aproprie deles como ferramentas auxiliares em seu trabalho”.

Privilegiar el uso de las tecnologías digitales en nuestras prácticas docentes es, como nos asegura Lampert (2000, p. 08), “tomar consciência de como se aprende e aproveitar o potencial da tecnologia para atender interesses, peculiaridades e o ritmo de aprendizagem dos discentes”, generando, así, un movimiento de renovación en el aprendizaje. Según López (2012) los constantes cambios y evolución de la sociedad respecto a la utilización de las tecnologías digitales en general, y en el ámbito educativo, en particular, están potenciando el hecho innegable de que es importante utilizarlas en las escuelas.

En relación a este nuevo contexto educacional y social, Kachar (2001, p. 122), afirma que “A geração mais nova tem intimidade e atração pelos artefatos tecnológicos, assimila facilmente as mudanças, pois já convive desde tenra idade, explorando os brinquedos eletrônicos e/ou brincando com o celular dos pai”. Por eso, estos sujetos ven a la educación de otra forma y ya están plenamente adaptados a la cibercultura.

Pero, la presencia de las tecnologías digitales en la educación no es vista de la misma manera por profesores y alumnos. Conforme afirman Silva y Azevedo (2001, p. 34),

Os alunos parecem encará-las com naturalidade tanto no ambiente de aprendizagem, quanto no seu dia a dia. Professores devem usar as tecnologias, de forma adequada e natural, em sintonia com os desejos e expectativas de seus alunos, aumentando, assim, a motivação e a participação dos educandos.

Aún los profesores y escuelas no han tenido un papel más significativo rumbo al camino del éxito, todavía, no lograron sobrepasar los obstáculos del conservadorismo y de lo tradicional en la educación. Para Silva y Azevedo (2001, p. 76), parte de los profesores utiliza las tecnologías digitales en sus vidas, pero, “o mesmo nem sempre é verdadeiro no caso de sua prática pedagógica”.

Según Cavalcanti (2002), nosotros, como educadores, debemos potencializar las chances de un trabajo que permita que los alumnos se involucren de forma más

participativa a las actividades de enseñanza. De esta forma, aliando las tecnologías digitales al aula podremos transformar al trabajo pedagógico, dejándolo más dinámico, creativo y poner en práctica acciones novedosas que puedan atender a la demanda de las generaciones que llegan a la escuela, en la actualidad y repercutir en aprendizajes significativos para nuestros discentes.

Pero, conforme Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015, p. 47), “Estructuralmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior”. Los adolescentes se ven cada vez más conectados a las tecnologías digitales, configurándose como una generación que establece nuevas relaciones con el aprendizaje y conocimiento y que, así, requieren que transformaciones ocurran en las instituciones de enseñanza (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Vemos ya algunos cambios, precarios y pequeños porque, estructuralmente, llegan los recursos a las escuelas pero la cuestión está en la forma de utilización de estos nuevos recursos y la actualización de los docentes en temas relacionados a las tecnologías digitales.

Por todos estos cambios en el cotidiano y las nuevas estructuras que llegarán a nuestras escuelas, nosotros, como profesores de la actualidad, tenemos el desafío de construir estrategias educacionales que desarrollen y generen la diseminación del conocimiento con recursos didácticos tecnológicos y para esto “o uso crítico das tecnologias digitais, com o devido encaixe na estratégia pedagógica e sem a exclusão de outros meios, revela-se extremamente útil e oportuno” (KENSKI, 2001 p. 69).

Buscar establecer estas nuevas relaciones con el aprendizaje se justifica porque sabemos que a cada día alguna nueva tecnología digital es desarrollada, generando un contraste con el modelo educacional utilizado actualmente en las escuelas, que se mantienen, aún, adentro de las mismas características, sin muchas evoluciones concretas.

La propuesta de intervención intentó hacer con que las actividades escolares estuviesen basadas en la realidad de los alumnos que se comunican por redes sociales, utilizan a las tecnologías digitales para estudiar y realizar tareas, o sea, están insertados en el mundo virtual y forman parte de un contexto fronterizo peculiar. A continuación presentaré algunos conceptos de OA.

3.3.1 Objetos de aprendizaje

En esta sección expondré a los conceptos de OA y su posible contribución para el aprendizaje de variedades lingüísticas. Según el *Learning Technology Standards Committee*⁶ (LTSC), son definidos como “qualquer entidade digital ou não digital que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia” (IEEE, 2002, p. 12).

Abarcando a las tecnologías digitales, utilizar a los OA como recursos para el aprendizaje puede ser esencial pues, de acuerdo con Gazzoni et al., (2006, p. 01), los mismos son

(...) recursos tecnológicos que possibilitam criar materiais didáticos que podem estimular o aprendiz, tornando-o um cúmplice do processo de aprendizagem, engajando-o no processo do seu desenvolvimento e o professor se torna um facilitador desse processo.

Así, su utilización sirve para desarrollar estrategias y acciones educativas de innovación, que favorezcan a los procesos de producción y diseminación del conocimiento por la utilización de recursos didácticos adaptados al contexto y a las nuevas tecnologías. Por esto, elegimos estos recursos para que pudieran ser aliados al proceso educacional, sirviendo como recursos digitales que brindaron soporte al aprendizaje de variedades lingüísticas. Según Behar (2009) apud Gomes et al. (2015), los utilizamos en

(...) diferentes áreas do conhecimento, possibilitando práticas pedagógicas alternativas. Eles permitem que conteúdos sejam abordados na forma de imagens digitais, vídeos, hiperdocumentos, animações, simulações, páginas web, jogos educacionais, entre outros.

Además de las referidas utilizaciones, también, los OA, según Sánchez, (2008, p. 70) sirven para

(...) obter a atenção, informar os objetivos, estimular o conhecimento prévio, apresentar material novo, orientar a aprendizagem, suscitar o rendimento individual, proporcionar a retroalimentação, avaliar a eficácia e aumentar a retenção do conhecimento.

⁶ Comité de Patronización de las Tecnologías de Aprendizaje (LTSC).

En una perspectiva educacional, nos brindan una nueva dimensión que consigue atender a las necesidades de aprendizaje, con interés, interactividad y flexibilidad. Buscando aliar las tecnologías digitales al aula de español, la utilización de los OA fue pensada como herramienta facilitadora, porque son recursos digitales dinámicos, interactivos y que se pueden utilizar en diferentes ambientes de aprendizaje y además de esto, pueden ser compartidos en la gran red.

De esta forma, en el sentido de favorecer al aprendizaje y utilizar recursos tecnológicos en el aula, les presento, enseguida, la importancia de la utilización de los OA y sus propósitos.

3.4 La utilización de OA y sus propósitos

Docentes preocupados con la enseñanza de los discentes, pueden actualizarse y utilizar, en los salones, técnicas que generen mayor motivación, preparando el nuevo espectador de la generación digital para actuar en un espacio de interactividad, haciendo pensar a los alumnos y educarlos en la actualidad (SILVA, 2005). Sobre la utilización y los propósitos del OA es posible destacar, en primer lugar, que ellos favorecen a la "(...) Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno" (GRANDO, 2011, p. 06).

Por saber que los alumnos "son todos hablantes nativos" (PRENSKY, 2001, p. 01, traducción nuestra) de la era digital, es importante conectar siempre la enseñanza con la vida del discente para poder motivarlos. Esta motivación, según Moran (2013, p. 69) puede venir "(...) pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*", o sea, por todos los caminos posibles.

Como segundo propósito, Grandó (2011, p. 06) destaca la que los OA son importantes para una mejor "(...) introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão" y "significação para conceitos aparentemente incompreensíveis", o sea, ayudarlos a aprehender los distintos conceptos, ir de lo más concreto a lo abstracto (MORAN, 2013). Como también observó Grandó (2011, p. 06), todavía tratando sobre los propósitos de la utilización de los OA, es necesario que el estudiante pueda "aprender a tomar decisões e saber avaliá-las" y utilizarlos también según Grandó (2011, p. 06) "requer participação ativa do aluno na construção do seu

próprio conhecimento (...)”. En este sentido, las acciones del sujeto como aprendiz son señaladas por Moran (2013, p. 142), porque

O conceito de aprender está ligado diretamente a um sujeito (que é o aprendiz) que, por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos de diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se.

A pesar de todas las acciones mencionadas anteriormente, vemos que la utilización de los OA no anula el papel del profesor, al contrario, el docente asume la posición de mediador del protagonismo del aprendiz (MORAN, 2013). Para que esto se efectivice, es necesario evitar las clases tradicionales e intentar hacer con que los alumnos se involucren y participen de las actividades propuestas, buscando ir más allá de apenas pasar el contenido.

Utilizarlos, según Moran (2013), puede facilitar en la investigación, en la comunicación y en la difusión en red, además de ampliar las posibilidades de aprender juntos. Este proceso integrado de aprendizaje puede llevarse a cabo con facilidad.

Estas herramientas son consideradas como la segunda generación del movimiento de la Internet, más abiertos, que pueden ser de la propia autoría del usuario, compartidos y además son gratuitos (*blogs, wikis, etc*)⁷. Para Moran⁸:

Os alunos podem ser protagonistas dos seus processos de aprendizagem que facilitam a aprendizagem horizontal, isto é, dos alunos entre si, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem pró-ativos, a saberem tomar iniciativas, a saber inter-agir.

La idea de que los alumnos puedan interactuar y ser proactivos es lo que me motivó a utilizar los OA en mi salón, visto que se tratan de medios que facilitan el aprendizaje, llevando a que los alumnos vengan a ser los agentes de sus propias formas de aprender. Se sabe que después de la efectivización de la red mundial de computadoras, sumadas a las tecnologías digitales en la sociedad globalizada, los OA

⁷ Id., 2013.

⁸ Id., 2013, p. 320.

surgen como nuevas posibilidades tecnológicas y educativas, emergiendo constantemente.

Así, la utilización de los OA en la educación son desafíos necesarios para señalar una renovación en el ambiente escolar, principalmente, en lo que se refiere a los materiales didácticos utilizados para enseñar lenguas en la región de frontera. Para estas acciones Teixeira y Azevedo (2005, p. 51) afirman que

Observamos um alto percentual de atitudes favoráveis manifestadas pelos alunos das escolas públicas e particulares, evidenciando que estes desejavam lidar com o computador e a Internet em sua aprendizagem. (...) além de desejarem lidar com as tecnologias em sua aprendizagem, consideravam o computador como uma ferramenta e, a Internet, um instrumento de comunicação e pesquisa.

De esta forma, vemos que las tecnologías digitales añadidas a nuestros salones son herramientas e instrumentos de comunicación que posibilitan actitudes favorables para aprender. Según Moran (2000, p. 62) “integrar as novas tecnologias aos procedimentos metodológicos tradicionais, de forma inovadora, busca atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico”. Utilizar OA es fundamental para alcanzar una mejor relación entre los contenidos y la tecnología digital, y Behar (2009) nos afirma que se hacen necesarios otros modelos educativos que contemplen el paradigma de interacción entre el sujeto y el medio exterior.

Contemplar a las tecnologías digitales auxilia en el proceso de aprendizaje y para ello, Leffa (2006, p. 26) argumenta que “não implica a substituição do professor, mas se destina a ampliar sua ação por meio da tecnologia disponível”, señalando a las tecnologías digitales como instrumentos que ultrapasan a los contenidos que se trabajan en clase y que vincule el acceso a los conocimientos construidos a las tecnologías digitales.

Mill (2009, p. 45) declara que “a associação entre áreas educacional e tecnológica tornou-se o centro dos esforços pedagógicos para a formação do cidadão”. Este esfuerzo se debe a que la integración de los OA, en la práctica educativa, constituye una de las demandas que la sociedad plantea al mundo educativo y en este sentido, de acuerdo con Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015, p. 49), los OA “oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas

pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor”.

Por eso, poner en funcionamiento una serie de prácticas organizadas y dirigidas a la integración y aplicación efectiva de la tecnología educativa, como los OA, en los procesos educacionales, además de ser novedoso es un trabajo que exige esfuerzo, actualización y dedicación. De esta forma, al proponer la utilización de los OA, estaré buscando, como lo dice Kenski (2003, p. 75), “o ponto fundamental da nova lógica de ensinar”.

Por eso, pensé en una manera de mejorar mi práctica docente, usando a los OA para ampliar las posibilidades de enseñanza. Al permitir que los alumnos explotaran e investigaran conceptos en internet, haciendo también sus propias producciones, les posibilite que trabajaran las variedades lingüísticas de distintas formas, que serán, detalladas en el capítulo siguiente.

4 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

La metodología de este trabajo consistió en una investigación de tipo intervencionista (DAMIANI, 2012). Conforme define la autora (2012, p. 02), el término intervención, está relacionado a la “pesquisa educacional na qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”.

Esta forma de investigación busca ser una propuesta que puede ser ejecutada para poder auxiliar en las actividades vividas, a diario, en mi salón. Así, busqué desarrollar actividades más dinámicas y motivadoras para el aprendizaje de variedades lingüísticas, utilizando para ello, los OA.

Este tipo de investigación, según Bogdan y Biklen (1994), es la que desarrolla la capacidad de analizar los hallazgos y no comprobar teorías o modelos que ya existen. Esta actividad intervencionista abre espacio para la interpretación de los datos obtenidos y, principalmente, muestra vías alternativas para las prácticas educacionales, generando, al final, nuevas informaciones y una reflexión sobre nuestras actividades docentes.

Además de esto, una intervención se caracteriza como una investigación cualitativa, en la cual, según Deslauriers y Kérisit (2008, p. 128),

(...) o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Para mejor comprensión de las diferentes etapas de esta intervención, a continuación, mostraré un cuadro con el cronograma de las actividades realizadas.

Figura 1 – Cuadro demostrativo del cronograma de la intervención

ETAPAS	PROCEDIMIENTOS	PERÍODO DE EJECUCIÓN
1 ^a	Definición sobre el área de estudio;	2º semestre de 2015
2 ^a	Elaboración del proyecto de investigación	1º y 2º semestres de 2016
3 ^a	Calificación	2º semestre 2016
4 ^a	Intervención; Recolección de datos	1º semestre 2017
5 ^a	Análisis de los datos; Redacción del “Relatório Crítico Reflexivo”	1º y 2º semestre del 2017
6 ^a	Presentación final	1º semestre 2018

Fuente: Colección de la investigadora (2017)

4.1 Contexto de la intervención

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Sant’Ana do Livramento en el IFSul – Câmpus de Santana do Livramento. Esta institución está situada bien en la divisa entre Brasil y Uruguay y su ubicación fue estratégicamente pensada para que los alumnos brasileños y uruguayos pudieran acceder, con facilidad, a la escuela. Según el PPC (2014, p. 05-06)

(...) está lotado a apenas três quadras do Parque Internacional – área turística dividida por Brasil e Uruguai – que constitui um marco de limites do território dos dois países. Este espaço é símbolo de irmandade, ostentando, lado a lado, uma flâmula verde e amarela e outra, azul e branca. As relações políticas, econômicas e culturais entre as duas localidades são intensas e constantes de modo a emprestar ao lugar o título de “Fronteira da Paz”. Dessa forma, a ideia de fronteira aqui vai muito além da abordagem conceitual geográfica ou política, ampliando-a para a das fronteiras culturais, que “remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos ethos, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias.

De esta forma, vemos que la ubicación de este Campus conlleva toda una especial localización, previamente pensada para poder contemplar a las especificidades de los alumnos de los cursos binacionales.

Figura 2 - Imagen de las ciudades de Rivera y Livramento.



Fuente: Colección del IFSul, Câmpus Santana do Livramento (s/f)

Esto está pensado para incentivar el ingreso de brasileños y uruguayos para poder, así, conformar los grupos binacionales. Situada al Sureste del Río Grande del Sur (Brasil), nuestra ciudad está separada de la vecina ciudad de Rivera (Uruguay) apenas por una línea imaginaria, simbolizada y demarcada por marcos que están cementados a lo largo de las calles que separan estas dos ciudades.

Mota (2010, p. 09) destaca que “Na prática estes marcos são ignorados ou passam despercebidos, pois o dia a dia dessa fronteira está caracterizado por constantes movimentos, cruzamentos que vão de um lado a outro, tornando a rua que as divide um corredor de intensa transição”. El IFSul desarrolla un novedoso proyecto de cursos binacionales para intensificar la unión entre los dos países, sus diferentes lenguas y formas de pensar en la región de frontera entre Brasil y Uruguay.

En las ciudades gemelas⁹ de Rivera y Sant'Ana do Livramento, en el año de 2010, nacieron los cursos binacionales, con grupos formados por alumnos provenientes de Brasil y Uruguay. Todo esto es el resultado de tratados realizados por el IFSul y el Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU).

⁹ Ciudades gemelas: son núcleos localizados de un lado a otro del límite internacional cuya interdependencia es con frecuencia mayor de la que cada ciudad tiene con su región o con el propio territorio nacional (MACHADO, 2008).

Los alumnos de estas instituciones reciben un certificado binacional, o sea, tiene validez en ambos países, reconocido por los dos Ministerios de la Educación (Brasil y Uruguay). Uno de los principales objetivos de esta iniciativa es la integración de alumnos brasileños y uruguayos a través de los cursos binacionales que forman técnicos que tendrán la oportunidad de trabajar en los dos países, permitiendo el acceso a un amplio mercado de trabajo, sea en Uruguay o en Brasil. Además de esto, según el PPC del curso el alumno

(...) do Curso Técnico em Informática para Internet deverá ter uma formação ética, técnica, criativa e humanística, que possibilite ao futuro profissional, ser um cidadão responsável, empreendedor, investigador e crítico, com conhecimento suficiente para fazer uso dos paradigmas, metodologias e técnicas de programação para Internet, atuais e emergentes, e sabendo reagir ao dinamismo característico dessa área.

Como los cursos están formados por alumnos uruguayos y brasileños en el mismo salón, la utilización del portugués, del español y del portuñol, es natural entre docentes y alumnos que tienen como asignatura común las lenguas oficiales de esos países. La realización de estos cursos refuerza la valoración entre las dos ciudades, aunque pertenezcan a países distintos, mostrando que estamos en la Frontera de la Paz (PPC, 2014).

Según el PPC, el Curso Técnico en Informática para Internet (2014, p. 08) se justifica por

atender a necessidade de um mercado extremamente aquecido e receptivo, formando profissionais que não só preencham esta demanda, mas também possam ampliá-la, o IFSul contribuirá para o avanço da região. No que diz respeito à área de influência do curso nas 10 cidades de Santana do Livramento e Rivera, situadas na fronteira entre Brasil e Uruguai, a implantação deste, apresenta uma função estratégica: promover o desenvolvimento em ambos os países. Trata-se de uma iniciativa pioneira na educação profissional brasileira, proporcionando ao profissional formado uma certificação reconhecida pelos dois sistemas educacionais.

Actualmente, nuestra escuela tiene un número de 530 alumnos inscriptos en los 16 cursos entre integrado y subsecuente con clases ministradas en los tres turnos (matutino, vespertino y nocturno). Todos los cursos del Instituto son en carácter binacional y están siendo ofrecidos, actualmente, los siguientes cursos técnicos: Informática para Internet, Electro-electrónica y Sistemas de Energía Renovable.

Los cursos integrados fueron desarrollados para aquellos alumnos que quieren terminar la Enseñanza Media y ya salir con el título de técnico. Tienen una duración de cuatro años y se ofrecen por la mañana y por la tarde. Los cursos subsecuentes son desarrollados para aquellos alumnos que ya terminaron la Enseñanza Media y desean perfeccionar sus estudios y tener una tecnicatura, tienen la duración de dos años y son ofrecidos en el turno de la noche.

La institución tiene un área total de 4.918,93 m², 9 salones y 6 laboratorios de informática, una biblioteca, 3 baños para alumnos y 3 baños para los docentes, espacios de atendimento personal para los alumnos, una cocina, un salón multiuso, sala de orientación educacional, sala del director, sala de supervisión, registros académicos, sala de asistentes de alumnos, sala de profesores y un sector administrativo.

Dispone de rampas de accesibilidad y un ascensor. En lo que se refiere al horario, todos los alumnos vienen, diariamente (de lunes a viernes) y se quedan 5 horas en la Institución. Las actividades matutinas empiezan a las 7:45 y terminan a las 12:30; de 13:15 hasta las 18:00 (diurno) y de las 19:00 hasta las 23:00 (nocturno).

La distribución de las clases es diferenciada: los alumnos del integrado vienen en el turno matutino y vespertino, ya los alumnos del subsecuente, tienen clases por la noche. Así, la institución busca atender a la comunidad binacional, así como también

(...) implementar procesos educativos, públicos y gratuitos, de enseñanza, investigación y extensión, que posibiliten la formación integral por medio del conocimiento humanístico, científico y tecnológico y que se extiendan las posibilidades de inclusión y desarrollo social (IFSul, s/f).¹⁰

Uno de los cursos ofrecidos es el Técnico en Informática para Internet Binacional, de la modalidad integrado, del cual soy profesora. Visto que una de las *Competências Comportamentais-Atitudinais* del curso (PPC, 2014, p. 12, grifo nuestro) expresa que los alumnos deben “*usar diferentes possibilidades de aprendizagem mediada por tecnologias no contexto do processo produtivo e da sociedade do conhecimento, desenvolvendo e aprimorando a autonomia intelectual, pensamento crítico, espírito investigativo e criativo*”, sentí la necesidad de utilizar las tecnologías digitales en mi clase, buscando impulsar avances en el sentido de

¹⁰ Disponible en: <http://www.ifsul.edu.br/instituto>. Acceso en: 08 nov. 2016.

conseguir motivar a los alumnos, así como también despertar su curiosidad en relación al tema trabajado en esta intervención.

4.2 Sujetos involucrados en la intervención

Los sujetos que participaron de esta intervención fueron los alumnos del primer año del Curso Técnico en Informática para Internet Binacional, de la modalidad Integrado, del IFSul. Este grupo fue el elegido porque es en el primer año que se trabaja con el tema variedades lingüísticas, en nuestra institución, y, además, es el grupo que más trabaja con las tecnologías digitales y su salón es un laboratorio de informática. Al total fueron 25 alumnos (12 uruguayos y 13 brasileños) involucrados en la intervención. Los sujetos involucrados en la intervención tenían edades entre 15 y 17 años y eran quince varones y diez nenas. Por estar trabajando con menores de edad, sus padres firmaron el *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE)¹¹, presentado en el Apéndice A, que les entregué en una reunión de padres de la institución y que autorizó la participación de los alumnos en este trabajo. Los nombres de los alumnos fueron sustituidos por nombres ficticios que están discriminados en el cuadro, a continuación.

Figura 3 – Cuadro demostrativo de los sujetos involucrados en la intervención

Nombre Ficticio	Nacionalidad
Alex	Brasileña
Andrea	Brasileña
Angel	Uruguay
Antônio	Uruguay
Armando	Brasileña
Arturo	Brasileña
Camily	Uruguay
Carina	Brasileña
Dédalo	Uruguay
Deivid	Uruguay

¹¹ Término de Consentimiento Libre y Aclarado.

Enio	Uruguay
George	Uruguay
Harry	Brasileña
Izabele	Brasileña
Jamily	Uruguay
Júlya	Brasileña
Maikol	Uruguay
Melina	Brasileña
Nataly	Brasileña
Nicolás	Uruguay
Peter	Uruguay
Roberto	Brasileña
Samuel	Uruguay
Sonia	Brasileña
Victoria	Brasileña

Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Estos sujetos tienen características diversas, de distintos contextos socioeconómicos, bastante curiosos y usaban a las tecnologías digitales en algunas asignaturas en la escuela para realizar tareas.

Ellos respiran y trabajan a diario con las tecnologías, utilizan el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)¹² *Moodle* en el aula y están acostumbrados a la interacción real y virtual. Estos sujetos tienen clases en laboratorios de informática y por eso, las estrategias previamente planteadas y que fueron utilizadas en la intervención, pudieron ser realizadas, sin problemas, utilizando el propio salón-laboratorio de clase de los alumnos.

Al utilizar OA en la clase de español tuve la intención de aproximarlos al tema, permitiendo un fácil acceso al contenido para poder repasarlo después, visto que quedan disponibles en el *Moodle* y pueden ser accedidos por los estudiantes a cualquier hora y en cualquier lugar. De esta forma, utilizamos al *Moodle* como un repositorio, que según Tarouco, Rodrigues y Schmitt (2013, p. 72), tiene el objetivo de

¹² “La principal función del AVA es la de servir de repositorio de contenidos y medio de interacción/comunicación entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (SEIXAS et al., 2012, p. 661, traducción nuestra).

armazenar objetos de aprendizagem, (...) especialmente por se tratarem de locais que reúnem recursos educacionais, os quais podem ser utilizados em diferentes contextos, editados ou agrupados a outros recursos, dando origem a um novo OA, que, por sua vez, pode ser também disponibilizado.

La utilización del *Moodle* debe ser realizada mediante un *login* con el número de matrícula del alumno y una contraseña. El *Moodle* utilizado es institucional, mantenido por el servidor del IFSul, y, de esta manera, se hizo posible el uso de este AVA en nuestros salones. Este AVA es utilizado por los alumnos en varias materias, pero en la clase de español esta fue la primera vez que lo utilicé para disponibilizar materiales de la clase.

4.3 Método de la intervención

Empiezo esta sección con la descripción detallada del método de la investigación (DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013) presentando el proceso de desarrollo de la intervención, cuyo objetivo fue planificar e implementar un proyecto de intervención que proponía metodologías alternativas para la enseñanza de variedades lingüísticas en la región de frontera, dentro de la asignatura de Español, utilizando, para sistematizar estos conocimientos, los objetos de aprendizaje por medio de las tecnologías digitales, buscando evaluar si el trabajo corroboró con el aprendizaje de los alumnos.

Para la intervención fueron planificados y, posteriormente, marcados ocho¹³ encuentros¹⁴, en el primer semestre del 2017, para que pudiéramos utilizar, en el aula de Español, de un grupo de primer año de la Enseñanza Media, los OA, atendiendo a las variedades lingüísticas. Intenté hacer con que los alumnos pudieran aprender y trabajar con los OA que ya existían y algunos que fueron elaborados por ellos en forma grupal.

Estos OA utilizados fueron videos¹⁵, animaciones, textos con imágenes, diapositivas, pizarra digital, computadoras, internet, tabletas, libros didácticos, *blog* y proyector. El siguiente cuadro presenta, por orden, todas las actividades desarrolladas a lo largo de la intervención.

¹³ Optamos por trabajar con este número de encuentros en función del desarrollo del trimestre lectivo para evitar la proximidad con las evaluaciones finales.

¹⁴ Cada encuentro tuvo una duración de cuarenta y cinco minutos.

¹⁵ Algunos retirados de internet, otros elaborados por los propios alumnos.

Figura 4 – Cuadro explicativo de las actividades intervencionistas

CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA INTERVENCIÓN		
ENCUENTRO	FECHA	ACTIVIDADE
1	06/03/17	Presentación de diapositivas con audio sobre el Español alrededor del mundo y sus variedades lingüísticas, por mi preparadas
2	07/03/17	Presentación de diapositivas con audio sobre el Español alrededor del mundo y sus variedades lingüísticas, por mi preparadas
3	13/03/17	Presentación de un vídeo del CQC Chileno
4	14/04/17	Presentación de un vídeo de Fabián Severo
5	20/03/17	Lectura e investigación utilizando poemas
6	21/03/17	Utilización de los <i>blogs</i> “Aulas de língua portuguesa e literatura” y “Versos e Reversos”
7	27/03/17	Producción de OA por los alumnos
8	03/04/17	Producción de vídeos de autoevaluación

Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Ahora, empezaré a describir, detalladamente, cada uno de los encuentros que fueron desarrollados en la intervención y que fueron mencionados en el cuadro anterior.

4.3.1 Descripción de las acciones y utilización de los OA en la intervención

A partir de este momento comenzaré a describir las acciones que planifiqué con la intención de alcanzar el objetivo de este proyecto. Después de haber comunicado al equipo directivo de IFSul sobre la intervención y haber recibido su permiso, pude entonces poner en práctica nuestras actividades intervencionistas (ver Figura 4). Busqué trabajar con ciclos de aprendizaje, hacer ocho encuentros secuenciales, lo que según Perrenoud (2004) exige que los objetivos propuestos para el final del ciclo sean definidos y presupone la utilización de dispositivos alternativos de aprendizaje, así como, también, busca trabajar, de forma colectiva, en el salón, para construir nuevas competencias.

Por ser el salón, utilizado en los encuentros, un laboratorio de informática, pudimos ejercer, con tranquilidad, las actividades previstas para los ocho encuentros de la intervención con la utilización de OA. Estos salones-laboratorio tienen acceso a internet, 30 computadoras, cañón, pizarra digital y parlantes. Por lo tanto, para la efectivización de la intervención utilizamos el propio salón de los alumnos, manteniéndolos en su contexto educacional y conforme nos afirma Felicetti y Morosini (2010, p. 30) “sendo parte desse contexto, o engajamento, além de oportunizar o crescimento quanto à aprendizagem, também contribui para atingirem-se os objetivos propostos”.

En el primer encuentro expliqué todo sobre la intervención, cómo se desarrollarían las 8 clases y que todo de estas clases sería registrado en mi diario de campo. También les dije que, al final de los encuentros, tendrían que elaborar videos que pudieran dar su testimonio sobre la intervención en la cual participaron. Les entregué un *Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido* (APÉNDICE B) que fue firmado por todos los estudiantes.

Para introducir el tema elegido para la intervención, vimos en esta primera clase, la importancia del español alrededor del mundo y para ello utilicé algunas diapositivas, preparadas previamente por mí, para este encuentro y las proyecté en el cañón. Para la mejor comprensión de los alumnos, también utilicé audios con relatos de hispanohablantes de diferentes continentes. Estos audios fueron utilizados porque “(...) este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. (...) este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso, el interés y simpatía del oyente” (SÁNCHEZ PÉREZ, 2000, p. 108).

Así, pudieron leer y escuchar diferentes variedades del español y, de esta forma, busqué mostrar la gran importancia de aprender la lengua y saber que pueden manejarse, en otros países, hablando español. Con la intención de darle énfasis a la importancia de saber español porque según lo afirma Zolin-Vesz (2013, p. 819)

É uma das seis línguas oficiais das Organizações das Nações Unidas, a ONU, o idioma também tem importância no mundo digital, sendo assim, é a terceira língua mais falada na internet. O caráter global do espanhol como uma língua em expansão (...) resulta tanto de sua presença nos países que constituem o mundo hispânico quanto de sua capacidade de expansão, exemplificada com sua presença, em países como Brasil e Estados Unidos, e seu constante crescimento como língua estrangeira, no sistema educativo

de vários países. (...) uma língua útil e rentável que pode constituir valioso capital cultural para quem a detém.

Así, busqué destacar la importancia del español para los alumnos, utilizando como OA un mapa (Figura 5) reproducido en la pizarra digital que es según Scalabrin (2016, p. 14)

Um recurso inserido no espaço escolar que vem auxiliar o professor a desenvolver práticas pedagógicas articuladas a recursos on line, vídeos, sons, apresentações, simulações etc. De maneira comum podemos definir a lousa digital como um conjunto de equipamentos: computador, projetor multimídia e um quadro branco. Através de um software específico o equipamento pode funcionar ao toque do dedo ou de canetas específicas. Segundo Basso e Amaral (2006), atualmente novas fronteiras se apresentam, é um universo interativo com um usuário ativo, polivalente com múltiplas ações, que não só recebe, mas transmite, interage, (re)inventa, produz.

Utilizando a la pizarra digital, fui indicando en qué países se habla el español alrededor del mundo, los alumnos fueron marcando los países con colores diferentes para que pudieran ver y destacar, también, como la lengua está difundida.

Figura 5 – Mapa indicativo de países que tienen al español como lengua oficial



Fuente: Colégio Santa Joana D'Arc (2015)

También, por medio de la pizarra digital, mostré algunas figuras de hispanohablantes famosos en todo el mundo (Figura 6) como Frida Kahlo, Diego Armando Maradona, Antonio Banderas y Fidel Castro. Además de reconocer cada personalidad, el objetivo de estas fotos era demostrar que diversas personalidades conocidas son hispanohablantes, que son de diferentes regiones y que la forma que cada uno de estos personajes utiliza las variedades lingüísticas del Español.

Figura 6 – Famosos hispanohablantes del mundo

Los hispanohablantes del mundo

¿los conocés?

- La importancia de la cultura española puede ser ilustrada a través de los innumerables nombres ilustres que a lo largo de la historia de los siglos rellenan la galería del mundo hispanohablante.






Fuente: colección de la investigadora (2017)

También, fueron utilizadas diapositivas (Figuras 7 y 8) que contenían audios¹⁶ de registros lingüísticos reproducidos por medio de parlantes, con variantes de hispanohablantes de varias regiones del mundo como Méjico, Argentina, Cuba, Valencia, Alicante, Madrid, etc. El objetivo de la utilización de este OA fue para hacer con que los alumnos pudieran tener contacto auditivo con las diferentes variedades lingüísticas y acentos del español alrededor del mundo.

¹⁶ Disponible en: www.moodle.regesd.tche.br. Acceso en: 10 mar. 2016.

Figura 7 – Mapa conteniendo audios de registros lingüísticos de hispanohablantes de varias regiones de Europa



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Figura 8 – Mapa conteniendo audios de registros lingüísticos de hispanohablantes de varias regiones de América



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

De esta forma pudieron ver el uso característico de algunas palabras y expresiones, así como la pronunciación de fonemas de una manera diferenciada.

Enseguida, estos alumnos buscaron en internet audios que mostraban los distintos acentos y variedades lingüísticas del español utilizadas por el mundo.

Esta búsqueda en internet siempre fue dirigida y busqué mostrarles algunos sitios que podrían acceder, los orienté a entrar en sitios confiables, con veracidad en las informaciones, tener criterios para elegir. Como ejemplo de sitios visitados por los discentes tenemos: “Español en el Rubino”¹⁷, “Bom Espanhol”¹⁸ e “Nemo”¹⁹.

Esta orientación se dio y se hizo necesaria porque teníamos solamente 45 minutos y para que tuvieran enfoque y también llegaran a buenos resultados de la investigación. Los instruí también, a no utilizar la *Wikipedia*, por tratarse de textos colaborativos, que pueden ser editados con facilidad, no siendo una fuente fidedigna de investigación.

Traté de pasar por cada mesa y ayudar a los alumnos en su búsqueda. Vale resaltar que estuve siempre atenta como profesora, ya que la utilización de los OA no sustituyen al docente y sus orientaciones, así Silva y Serafim (2016, p. 73) afirman que

as tecnologias não substituem o professor, porém podem possibilitar mudanças em sua metodologia. O Professor assume uma nova postura para poder acompanhar todo esse avanço, transforma-se agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, desenvolvendo o papel de mediador pedagógico facilitando e motivando a aprendizagem do aluno.

De esta manera, luego de la orientación y búsqueda en internet, eligieron a un compañero y le enviaron el audio via *whatsapp*, por el celular que es, según Nagumo (2014, p. 05),

uma ferramenta de aprendizagem dentro e fora da sala de aula que alunos incorporaram naturalmente nas suas práticas de estudo, explorando as várias funcionalidades em diferentes atividades curriculares, realizadas dentro e fora da sala de aula, de forma individual e colaborativa.

Utilizando las funcionalidades del celular los alumnos se enviaron mensajes conteniendo audios y los tendrían que reproducir, pero utilizando variedades lingüísticas, trabajadas en este encuentro.

¹⁷ Disponible en: <https://sites.google.com/site/espanolenelrubino/sala-de-audio/variantes-del-espanol>

¹⁸ Disponible en: <http://www.bomespanhol.com.br/frases>

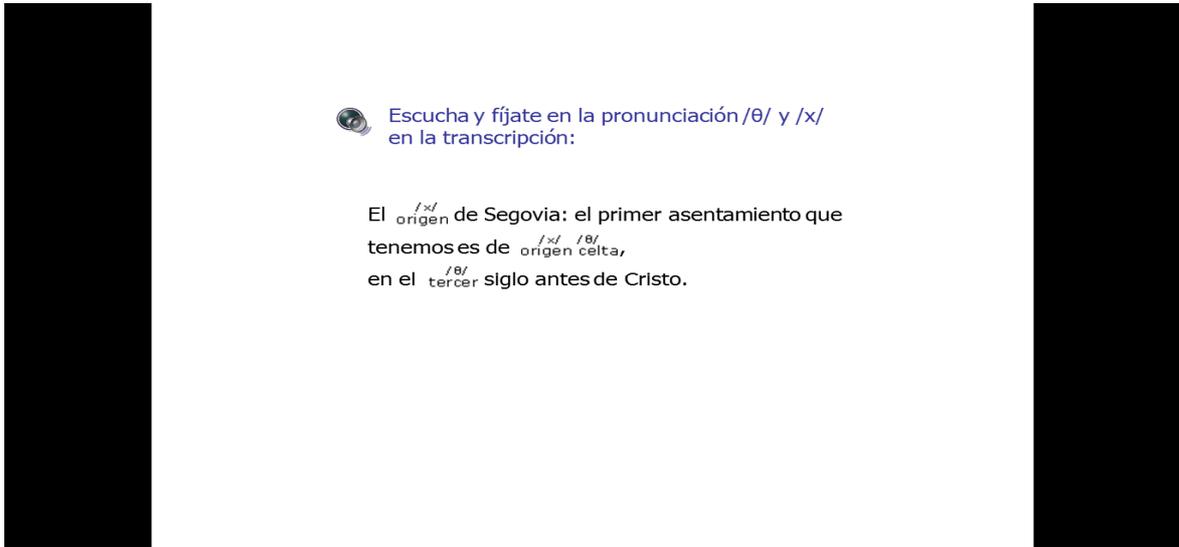
¹⁹ Disponible en: <http://pt.nemoapps.com/phrasebooks/spanish>

En el segundo encuentro, continuamos dándole énfasis a la cuestión auditiva y a las distintas variedades lingüísticas. La parte auditiva se hace necesaria para el aprendizaje y como lo afirma Ferreira (1975) citado por Betetto (2011), los datos retenidos por los discentes y la retención de informaciones se da a partir de diferentes condiciones que estos alumnos son involucrados y ellos aprenden un 11% a través de la audición.

Elegí los audios, también, porque este recurso, al oído, establece una relación directa entre lo que se escucha y la cosa significada, Sánchez Pérez (2000). Por estos motivos, opté por la utilización de audios, pero, lo podría haber hecho utilizando otras herramientas, como por ejemplo, páginas web, whatsapp, etc.

Coracini (2014), en uno de sus trabajos, destacó la opinión de un alumno referente a la utilización de audios, al aprender una lengua, y, enfatizó que las actividades con audio constituyen situaciones auténticas de comunicación o, si se prefiere llamar de actividades auténticas. A partir de esta perspectiva para trabajar la parte auditiva que implica estímulos a los sentidos, busqué utilizar, también, la cuestión audiovisual con diapositivas (Figuras 9 y 10), reproducidas por el cañón, oraciones con audio que mostraban los rasgos más sobresalientes que diferencian el español del Uruguay y de España, destacando la forma de pronunciar la letra “Z”.

Figura 9 – Diapositiva utilizada para trabajar con la distinta pronunciación de fonemas



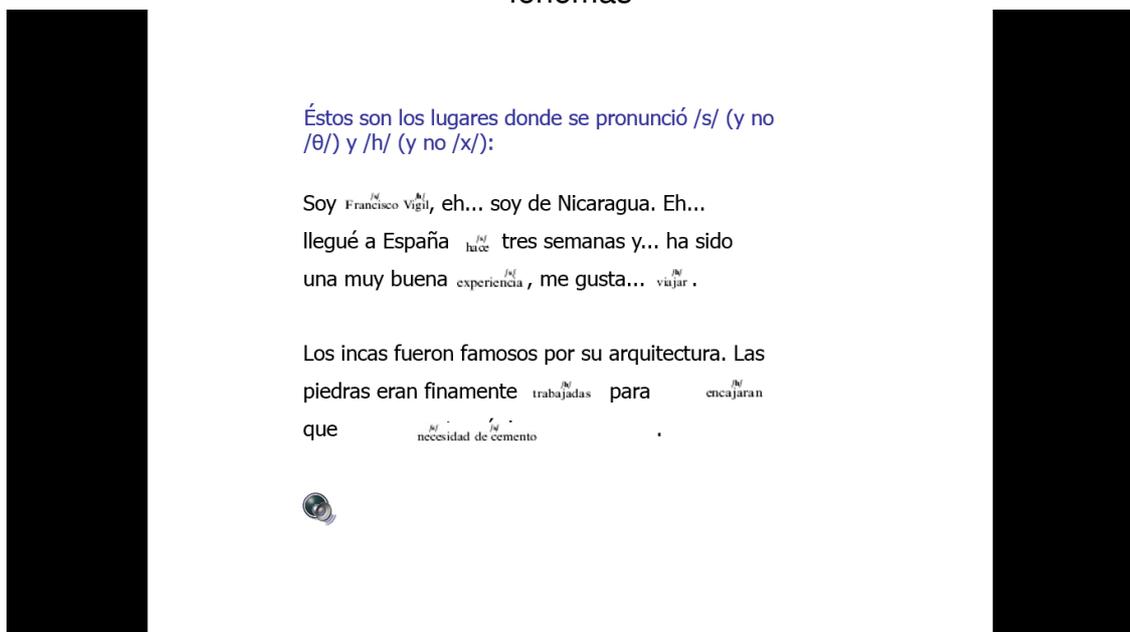
 Escucha y fíjate en la pronunciación /θ/ y /x/ en la transcripción:

El ^{/x/} origen de Segovia: el primer asentamiento que tenemos es de ^{/x/} origen ^{/θ/} celta, en el ^{/θ/} tercer siglo antes de Cristo.

Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Busqué complementar las actividades por medio del impacto audiovisual porque se crea un ambiente que permite estimular el mayor número de sentidos posible (FERREIRA, 1975 apud BETETTO, 2011).

Figura 10 - Diapositiva utilizada para trabajar con la distinta pronunciación de fonemas



Éstos son los lugares donde se pronunció /s/ (y no /θ/) y /h/ (y no /x/):

Soy ^{/s/} Francisco ^{/s/} Vigil, eh... soy de Nicaragua. Eh...
 llegué a España ^{/s/} hace tres semanas y... ha sido una muy buena ^{/s/} experiencia, me gusta... ^{/s/} viajar.

Los incas fueron famosos por su arquitectura. Las piedras eran finamente ^{/s/} trabajadas para ^{/s/} encajarse que ^{/s/} necesidad de cemento.



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Después de escuchar estos audios²⁰ varias veces los alumnos empezaron a repetir palabras con “Z” y a hacer la representación de sus distintos sonidos y captando sutilezas de pronunciación, cambios de entonación y siendo perfectamente capaces de comprender diferentes variedades lingüísticas (PAGURA, 2015). En este momento, el alumno Angel dijo: “Profe, es muy difícil hablar así, no me sale de esa forma”. A partir de este relato pudimos observar que llama la atención de los alumnos cuando otra variante del español es utilizada.

Enseguida, les solicité a los alumnos que buscaran en internet la definición de español Rioplatense (ver Figura 11). De esta forma, buscaron el concepto solicitado y, luego de la lectura de todos ellos, elegí, una de las definiciones encontrada por los alumnos, que me pareció clara y objetiva y la mostré en la pizarra digital. Aquí pudieron ver las características de esta variante y completar algunos ejemplos de palabras que son dichas de forma diferentes en las distintas regiones de habla hispana.

Como en todas las clases, las búsquedas en internet fueron orientadas, buscaron en sitios confiables como ejemplo el de la Real Academia²¹, y cada alumno me mostraba lo que había encontrado, siempre con tiempo estipulado de veinte minutos para cumplir las tareas y aprovechar mejor la clase, evitando dispersiones. Conforme destaca Neves (2005, p. 126)

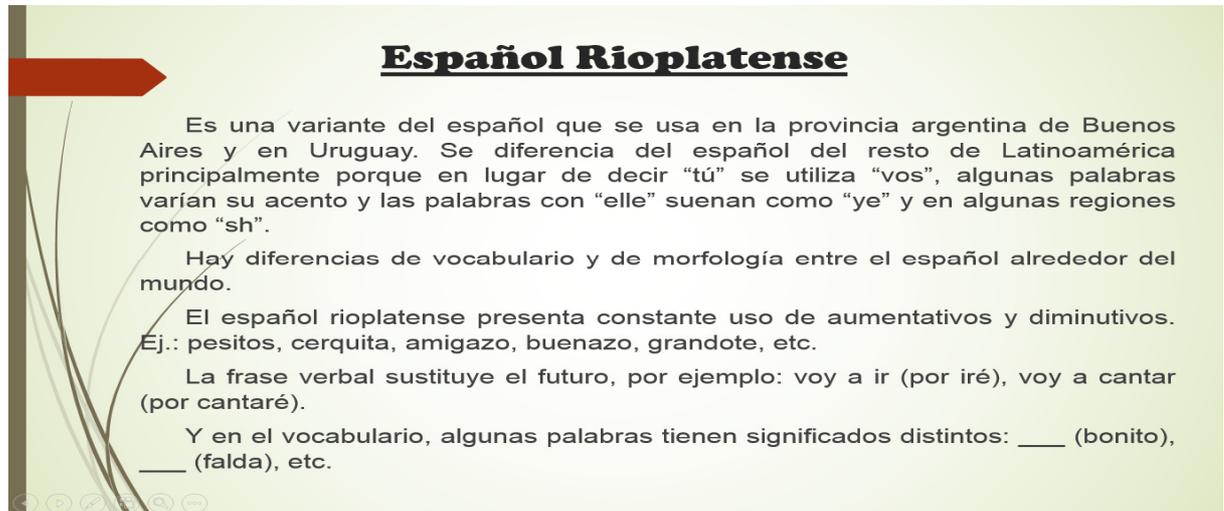
As tecnologias, quando bem utilizadas, preparam educadores e educandos para não se deixar manipular pelos meios (...) mas é preciso atenção para que os estudantes não se distraiam com o manuseio e a parte lúdica da tecnologia e deixem de usa-la para aprender, criar e ouvir mais.

Discutimos siempre sobre la validez de los datos y de las fuentes pues, como lo afirma Tomaél et al. (2001, p. 04), “a importância de se avaliar a informação disponível na internet é bastante significativa para quem a utiliza para a pesquisa e é de extrema relevância para enfatizar a inconstância da qualidade das informações encontradas”.

²⁰ Las oraciones que aparecen en las diapositivas son las mismas reproducidas en forma de audio, destacando las variedades lingüísticas de España y América.

²¹ Disponible en: www.rae.es

Figura 11 – Concepto elaborado por el alumno Arturo a partir de su búsqueda en internet



Español Rioplatense

Es una variante del español que se usa en la provincia argentina de Buenos Aires y en Uruguay. Se diferencia del español del resto de Latinoamérica principalmente porque en lugar de decir “tú” se utiliza “vos”, algunas palabras varían su acento y las palabras con “elle” suenan como “ye” y en algunas regiones como “sh”.

Hay diferencias de vocabulario y de morfología entre el español alrededor del mundo.

El español rioplatense presenta constante uso de aumentativos y diminutivos. Ej.: pesitos, cerquita, amigazo, buenazo, grandote, etc.

La frase verbal sustituye el futuro, por ejemplo: voy a ir (por iré), voy a cantar (por cantaré).

Y en el vocabulario, algunas palabras tienen significados distintos: ____ (bonito), ____ (falda), etc.

Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Conforme Lagares (2013) se nota la existencia de una gran discontinuidad geográfica y social en los fenómenos de variedades lingüísticas que se detectan en el mundo de lengua hispana, en todos los niveles del análisis gramatical. A partir de esa definición también pudimos ver algunas características del español Rioplatense y palabras que usamos en Uruguay que tienen diferentes significados en otras regiones.

Cada alumno buscó, siempre con la idea de acceder a sitios confiables, alguna palabra y anotamos en el pizarrón algunos ejemplos como el de “la pollera” es distinta para ellos, es un gallinero y para nosotros, uruguayos, es una pieza del vestuario. Según García,

la alteración del español dialectalmente diferenciado llevado a América, base no ya fundamental, sino casi exclusiva, del fenómeno de regionalización lingüística que venimos considerando, a partir del cual surgió el español americano, nueva modalidad a su vez dotada de variedades socioculturales y geográficas menores, que no sólo se extendería a todos los criollos, o nacidos en Indias, sino que acabaría siendo asumida por éstos como rasgo distintivo de su personalidad americana (GARCÍA, 1999, p. 300).

Por esto, destacamos la importancia de saber que, aunque se hable en español, las mismas palabras pueden tener significados distintos. El mayor destaque fue dado a la forma como un micro-ómnibus es llamado en Venezuela, Costa Rica, Ecuador, Colombia.

Conforme el alumno Antonio: “No se puede decir esto en clase, es con S, no pasa nada, pero me voy a acordar de este ejemplo siempre”. Eso sirvió para mostrar

como existen grandes variedades de región para región y, principalmente, en el contexto fronterizo, saber que no conocerlas puede venir a generar problemas de comunicación que según Bagno (1999), esas diferencias explican la existencia de un real abismo lingüístico entre los hablantes de distintas variedades lingüísticas.

Esas diferencias también fueron destacadas en los clásicos de la literatura española que presentan muchas variedades lingüísticas, buscamos, a través de una pregunta insertada en la pizarra digital, saber si los alumnos conocían algún clásico de la literatura Universal que fuera publicado en español. Así, hicimos la siguiente pregunta: ¿Quién sabe cuál es la obra de la Literatura Universal que está escrita originalmente en español y es una de las diez obras más leídas alrededor del mundo? El alumno Antonio dijo: “Yo sé profe, la leí en el Liceo pero no me gustaba mucho, me obligaron a leer, libros son aburridos, difícil de entender algunas palabras que no parecen español, prefiero las películas, es el Don Quijote de la Mancha”.

A través de esta opinión del alumno, pude ver que cuando estudian o leen por obligación lo toman como algo malo y fastidioso. Por eso, buscar alternativas para trabajar de manera que los alumnos se involucren con el texto, como por ejemplo los OA, mostrando imágenes, sonidos y movimiento puede ser una manera de generarles más proximidad con los textos y no ser una obligación.

En el tercer encuentro les mostré un video del CQC chileno²² que se pasaba en una playa de Uruguay y hacía entrevistas a los uruguayos y argentinos, burlándose de la variedad lingüística del español de los uruguayos. La utilización del vídeo, conforme Moran (1995, p. 27)

(...) mexe com o corpo, com a pele nos toca e tocamos os outros, estão a nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experimentamos sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos (...) O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e realidades. Ele combina a comunicação sensorial sinestésica, com a audiovisual a intuição com a lógica, o emocional com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. A linguagem da TV e do vídeo respondem a sensibilidade dos jovens e dos adultos, são dinâmicos, Por isso o professor deve se atentar para o uso dessa ferramenta a seu favor, de maneira a buscar inovações nas suas práticas de trabalho em sala de aulas.

²² Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EHu4kTZZUPc>

Por todas estas ventajas elegí el video de un programa cómico de Chile²³ como forma de entretenerlos y, después de haberlo reproducido por 2 veces, los alumnos repitieron la forma como la chilena pronunciaba algunas palabras y la alumna Camily dijo: “pesitos, como dicen acá en la frontera”; “Profe, es plasha y não plaia como dice esa chilena”.

Hablamos sobre las diferencias de cada región, aclarando que no hay mejor ni peor, apenas diferentes variantes que se justifican, según Lagares (2013, p. 38)

(...) em relação às diversas normas que existem ao longo do mundo hispânico, mas também dentro de cada uma das comunidades linguísticas que conformam o espaço do espanhol no mundo, por causa das pressões sociais, os conflitos de interesses e as interpretações discordantes sobre o que seria ou deveria ser a prescrição mais adequada em cada caso concreto.

Aún así, algunos de ellos se enojaron con la chilena del video y el alumno Enio replicó: “quién se piensa que es, somos uruguayos y hablamos así”. Esto demuestra que les cuesta aceptar que su variedad lingüística sea criticada. Según Lagares (2013) estas comunidades discursivas que hablan sobre la lengua también se configuran como palcos o arenas en que se aclaran intereses contrapuestos, en una dimensión polémica. Así lo fue en nuestro salón, alumnos indignados con la forma como la variedad lingüística Rioplatense fue mencionada en el vídeo.

En el cuarto encuentro la propuesta fue seguir trabajando las variedades lingüísticas, permitiendo que los hablantes entraran en contacto, se familiarizaran y reconocieran otras variedades del español diferentes de la que ellos mismos hablan (LAGARES, 2013). Primero, les pregunté lo que era la variedad lingüística y el alumno Alex respondió: “es la forma de hablar de cada lugar, tenemos una nuestra acá en la frontera”. Luego todos buscaron en el celular la definición de variedad lingüística y complementaron el concepto del compañero de la citación en la pizarra digital. A continuación, les mostramos diapositivas que hablaban sobre el portuñol (variedad lingüística de la frontera).

Fue pensado para incentivar a que los alumnos aprendieran sobre su contexto y que caracterizaran esta cultura y a las variedades lingüísticas de la frontera. Les

²³ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EHu4kTZZUPc>

presenté, así, el video de Fabián Severo con su guitarra y el poema “34”²⁴ que es un típico autor fronterizo y que escribe en portuñol.

Este video fue reproducido en el cañón y también colocado en la plataforma virtual (*Moodle*) para que los alumnos pudieran accederlo con facilidad, corroborando, de manera diferenciada y alternativa para el aprendizaje de los alumnos. Discutimos sobre las peculiaridades y características del portuñol, del prejuicio lingüístico (BAGNO, 1999) e hicimos una comprensión oral sobre el poema.

De esta forma buscamos hacer con que los alumnos desarrollaran sus competencias comunicativas, reconociendo los aspectos socioculturales de la frontera y las variantes lingüísticas del español. Algunos alumnos se identificaron con el poema: “Mi madre me dice meu fio”, otro dijo “traseme no decimos aquí”. Empezaron las discusiones sobre el tema y la forma cómo el autor escribe algunas palabras “*embaiyo* es raro profe, yo lo escribo diferente, escribo *imbaisho*, pero sé que el portuñol no tiene gramática”.

El quinto encuentro, busqué seguir dando enfoque a autores de la frontera y los alumnos buscaron en las computadoras poemas del autor fronterizo de Chito de Mello, resaltando, en este momento, la idea de incentivar y trabajar la cultura local por que según lo afirma, Santomé (2010, p. 66)

El aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana, en general, y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual.

De esta forma, buscando contemplar a la cultura local de los alumnos la actividad propuesta fue sacar un *printscreen* del poema del autor fronterizo elegido por cada uno y enviarlo a otro compañero por e-mail. Trabajaron en grupos haciendo las lecturas de los poemas elegidos y anotando las palabras en portuñol en listas que contenían las palabras y sus significados. Cada grupo utilizó una computadora para trabajar el vocabulario de los poemas.

En este encuentro los alumnos trabajaron en forma grupal transformando los intereses en común; es decir, que los integrantes de un grupo se reúnen para realizar una tarea y con un objetivo común (ZIMERMAN, 1997). Además de este objetivo, del

²⁴ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tPOR-N4EZyc>

grupo, que era trabajar la cultura local y las variedades lingüísticas, pude ver que fueron colaborando entre ellos para sanar sus dudas sobre el significado de algunas palabras, y relacionando los conocimientos entre compañeros brasileños y uruguayos. Expusieron sus ideas, haciendo preguntas a los compañeros y a la profesora y buscando relacionar conceptos entre ellos.

En el sexto encuentro hicimos actividades prácticas sobre las variedades lingüísticas. Aquí fue reproducido, en la pizarra digital, un texto en portugués Causo do Minerim²⁵ con preguntas para contestar. También reproducimos el texto de Olavo Bilac “Carta Nº 12 Emily”²⁶, en la pizarra y los alumnos tuvieron contestar algunas preguntas y escribir nuevamente un trozo del texto, en español y utilizando la forma coloquial, empleada por jóvenes de hoy en día. Después de realizado el trabajo, ellos eligieron un compañero y le enviaron por *whatsapp* el nuevo texto. Fue un trabajo bastante divertido porque después todos pidieron para leer los textos recibidos e intentar adivinar el autor de cada uno. El texto adaptado del original (ANEXO D) el alumno Arturo decía así:

Loca, ya te esperabas este mensaje. Creo que ya estás ligada que después de tantas peleas no te banco más. Ya escuché que dicen que me amas, pero nunca me dijiste nada. ¿Si me amas por qué siempre estás en la tuya? Cuando te necesité, nunca estabas o te reías en mi cara. No te entiendo, me cansé. Se terminó.

La producción de estos textos fue de suma importancia para ellos porque consiguieron ver las diferencias entre variedades lingüísticas, la formal, por ejemplo, no fue reconocida por ellos como forma de dirigirse a una novia. Demostraron en sus textos variedades lingüísticas sociales y culturales, registros coloquiales, propios de los jóvenes de la actualidad.

En este contexto aparecieron muchas jergas que son consideradas variedades lingüísticas utilizadas por grupos sociales de una forma en general y también depende del grado de instrucción de una determinada persona, perteneciendo al vocabulario específico de ciertos grupos (DUARTE, [201-]).

El séptimo encuentro estaba planificado para la realización de más ejercicios con lecturas y producción textual, pero fue modificado, a pedido de los alumnos, ellos

²⁵ Disponible en: <http://aulasdelinguaportuguesaenliteratura.blogspot.com.br/2011/03/atividade-1-variaco-es-linguisticas.html>

²⁶ Disponible en: <http://gracindacalado.blogspot.com.br/2008/05/carta-de-amor-n-12-esta-carta-foi.html>

pidieron para hacer un material que pudiera ser mostrado a los compañeros, evidenciando las variedades lingüísticas. Así, lo primero que hice, en esta oportunidad, fue una explicación sobre lo qué son los OA. Para ello, leí algunos conceptos y definiciones de mi proyecto, buscando aclararles lo qué eran y para qué servían y que, además, los podría reutilizar para trabajar en otros grupos.

A partir de mi explicación sobre lo que eran los OA, los alumnos se involucraron en la creación de trabajos que pudieran explotar mejor el tema propuesto. En esta clase, los 21 alumnos presentes, se juntaron en grupos y tuvieron ideas diferentes para representar las variedades lingüísticas, por medio de los OA. Como ejemplo de los OA que fueron producidos por los alumnos tuvimos videos (abordando el tema *variedades lingüísticas*, demostrando las palabras que son utilizadas de diferentes formas en España y en Uruguay, videos que demostraban la variedad lingüística del Rio Grande del Sur y, también, videos con las jergas típicas de la frontera Rivera-Livramento.

Estos videos fueron filmados en la Institución y utilizaron a sus celulares y dos filmadoras de IFSul para poder grabarlos), parodias (eligieron músicas famosas y poemas y los reescribieron, utilizando las variedades lingüísticas utilizadas en la frontera), doblaje de videos (fueron realizados utilizando una aplicación, que bajaron a sus celulares, que se llama *Madlipz*, eligieron la película que querían doblar, produjeron el texto en el cuaderno y luego colocaron sus voces en la película) y elaboración de historietas (fueron realizadas de forma manual, dibujos en una cartulina que luego le sacaron fotos y lo organizaron en una presentación de power-point).

Algunos salieron del salón para investigar, grabar, filmar y otros lo tuvieron que terminar en sus casas. Conforme Moran (2013, p. 31)

(...) é possível pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, ou em pequenos grupos, ou mesmo individualmente. Pesquisar na escola ou em diversos espaços e tempos.

Antes de terminar este encuentro, hicimos una exposición en nuestro salón con los trabajos de cada uno de ellos. Vale destacar que este encuentro fue de gran importancia porque los alumnos tuvieron la oportunidad de crear, protagonistas de sus formas de aprendizaje.

Figura 12 – Momento de creación de trabajos



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Figura 13 – Organización de los trabajos para la presentación



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Las variedades lingüísticas fueron representadas de varias formas por los alumnos, sirviendo para agregar más conocimiento al tema propuesto y encerrarlo de

forma divertida, utilizando los OA que fueron elaborados por nuestros alumnos. Según Lima (2000, p. 05)

Em épocas de tantos avanços tecnológicos e muita informação disponível, parece complicado dar uma boa aula apenas falando. Apesar da fala ser uma das mais antigas expressões da comunidade humana, sozinha hoje ela se apresenta pouco sedutora, mas aliada a bons parceiros, como recursos audiovisuais (cinema, vídeo, internet, televisão entre outros) pode ser a grande saída para uma aula espetacular.

Así, a través de la producción de materiales que utilizaran las variedades lingüísticas, trabajé los procesos de comunicación y actividades motivadoras buscando que se pudieran convertir en aprendizaje.

El octavo y último encuentro fue específico para que los alumnos pudieran evaluar el proceso de intervención, porque como lo afirman Scorsolini-Comin et al. (2011, p. 892)

Desse modo, a avaliação cumpriria o seu papel na compreensão de uma dada realidade e seria também um balizador de práticas e de formas de se intervir em diversos contextos sociais, notadamente com a população adolescente (...).

Hicieron una autoevaluación de hasta un minuto, filmada en sus propios celulares, hablando respecto al trabajo realizado, contando todo lo que les gustó y lo que no les gustó en la intervención, detallando lo que pudieron aprender, la forma como trabajaron y sus ideas sobre aprender variedades lingüísticas del español con el auxilio de los OA. De acuerdo con Domingues, Amaral y Zeferino (2007, p. 174), una autoevaluación

Representa uma estratégia de ensino importante que prepara o aluno para repensar os resultados de suas próprias ações profissionais; refletir sobre o que aprendeu; avaliar como tal aprendizado o preparou para realizar as tarefas esperadas; perceber suas necessidades individuais de aprendizagem; elaborar um plano coerente para lidar com suas dificuldades; comparar os novos resultados com os anteriores e revisar e atualizar seu plano de aprendizado.

Este encuentro fue planificado para saber si la utilización de los OA pudo servir como vía alternativa para el aprendizaje porque, según Damiani (2013), para que el informe de una intervención pedagógica se haga completo, se debe contemplar a sus dos componentes metodológicos, que los son: el método de la intervención y el

método de la evaluación de la intervención. De esta manera, la evaluación fue realizada en el último encuentro para una posterior evaluación de los efectos de la intervención en los sujetos. Todas las acciones fueron registradas y analizadas al finalizar la intervención y los datos del día a día de los alumnos en la clase fueron esenciales para reflexionar sobre la utilización de los OA en el aula de español. De esta forma, según Damiani (2013), permite al lector estar seguro de que la intervención que se realizó fue, efectivamente, una investigación.

4.4 Método de Evaluación de la Intervención

Realicé la evaluación de la intervención por medio de un procedimiento cualitativo, trabajando con algunos datos subjetivos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2000) como motivación e interés de los participantes, buscando un entendimiento sobre los efectos de la intervención en los sujetos involucrados. Un abordaje cualitativo es aquel “que se caracteriza por seu carácter compreensivo ou interpretativo” (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131) y puede ampliar nuestro potencial de análisis y evaluación.

Para esto utilicé dos instrumentos de recolección de datos: diario de campo (MINAYO, 2000) y análisis documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que fueron triangulados juntando y la teoría, la práctica y los datos recolectados del diario de campo, los videos de autoevaluación y los OA producidos por los alumnos, agregando formulaciones teóricas y puntos de vista del investigador (MINAYO, 2005). Utilicé, también, el procedimiento de triangulación de los datos porque busca “prevenir possíveis distorções relativas tanto à aplicação de um único método quanto a uma única teoria ou um pesquisador” (GÜNTHER, 2006 apud FIGARO, 2014, p. 127).

A continuación presentaré los instrumentos utilizados en la recolección de datos y en la evaluación de la intervención.

4.4.1 Diario de Campo

Las observaciones fueron registradas en el diario de campo que según Bogdan y Biklen (1994, p. 150), “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e passa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um

estudo qualitativo”²⁷, buscando mostrar, detalladamente, todo aquello que el investigador pudo observar en el momento que se realizaba la intervención. De esta forma, lo utilicé con la intención de que “não se perca algum detalhe que futuramente será relevante à pesquisa”²⁸ (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 154).

Para esto, hice breves anotaciones durante los encuentros y las complementaba después que terminaban las clases. Los pequeños registros de lo que sucedía durante las clases eran apenas ideas que me hacían recordar los hechos importantes de todo el proceso intervencionista.

Fui anotando los detalles que me parecieron relevantes sobre como la lengua que utilizaban, sus expresiones, cómo trabajaban, los comentarios, la atención, interacción, dedicación y satisfacción de cada uno, al participar de los encuentros propuestos. Minayo (2000, p. 100, grifo nuestro) nos afirma que el diario de campo permite registrar

(...) observações sobre conversas informais, *comportamentos*, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais²⁹.

Al elegir este instrumento pude analizar diversos aspectos, generalmente, implícitos, que aparecieron en los diálogos de los sujetos, comprendiendo el proceso, las expresiones y todo que fue significativo en nuestros encuentros. Sin embargo, para complementar la recolección de datos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), utilicé el análisis documental, del cual trataré a continuación.

4.4.2 Análisis Documental

El otro mecanismo que utilicé como instrumento para recolección de datos fue el análisis documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). El primer paso es decidir qué tipo de

²⁷ Son el relato escrito de aquello que el investigador escucha, ve, experimenta y pasa a lo largo de su recolección y reflexionando sobre los datos de un estudio cualitativo.

²⁸ No se pierda algún detalle que futuramente será relevante a la investigación, el referido registro será realizado luego después de la observación no estructurada.

²⁹ (...) Un diario de campo es caracterizado, de esta manera: constan todas las informaciones que no sean el registro de las entrevistas formales. O sea, observaciones sobre conversas informales, comportamientos, ceremoniales, fiestas, instituciones, gestos, expresiones que digan respecto al tema de la investigación. Diálogos, comportamientos, hábitos, usos, costumbres, celebraciones e instituciones componen el cuadro de las representaciones sociales.

documentos serán utilizados para el análisis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De acuerdo a las autoras mencionadas, debemos elegir si

será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

En esta intervención analicé, específicamente, los materiales producidos por los alumnos: los videos abordando el tema *variedades lingüísticas*, las parodias de músicas, las historietas, los doblajes y los videos de autoevaluación. Este instrumento es una forma, a más, de analizar el proceso intervencionista y por supuesto, complementar los hallazgos de la investigación realizada, que fueron obtenidos del diario de campo.

5 PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS

La evaluación de la intervención debe hacerse cuando llega la “hora de reunir a teoría con los datos recolectados” (GOLDENBERG, 2011, p. 94) por medio de los instrumentos anteriormente mencionados. Después de haber realizado la recolección de datos y separar todas las informaciones por categorías de análisis de la intervención, junté los datos recogidos con aportes teóricos y mis comprensiones.

En este sentido el análisis de los datos recolectados no fue solo un redactar, sino, un redactar que trajo consideraciones, ideas y reflexiones. Según Moraes (2003, p. 197), “fazer uma análise rigorosa é, portanto, um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas compreensões e teorias a partir de um conjunto de informações (...)”.

De esta forma, yo, como investigadora, tuve que juntar todos los hallazgos en categorías, analizarlos, comprenderlos, o sea hacer un análisis de todo el procedimiento. Las categorías son: 5.1 Trabajando el tema variedades lingüísticas; 5.1.1 Reacciones de los alumnos al tema variedades lingüísticas; 5.1.2 Especificidades de un salón en la frontera y 5.2 Utilización de los OA en clase; 5.2.1 Dificultades Encontradas; 5.2.2 Aspectos Valorados de la Intervención. Esta categorización representa el resultado de síntesis, destacando los aspectos que, como investigadora, consideré más relevantes en todo el proceso de intervención.

Para Damiani (2013, p. 63), “os achados relativos aos efeitos da intervenção devem ser expostos por meio de descrições densas e interpretações detalhadas, incluindo exemplos retirados do *corpus* de dados empíricos”. De esta forma busqué traer descripciones de todo el proceso y que trajeran ejemplos y detalles de nuestras acciones.

Los datos recolectados fueron reunidos en dos categorías *a priori*, o sea, “se conocen de antemano los grandes temas del análisis” (MORAES, 2003, p. 195, traducción nuestra). Este proceso es

(...) denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias (MORAES, 2003, p. 191).

De esta forma busqué reunir las informaciones de los hallazgos y juntarlos en conjuntos más complejos conformando, así, una categorización. Las categorías son basadas en el análisis de los datos recolectados durante todas las acciones de la intervención, sistematizadas por los temas que más se destacaron. De esta forma, después de reflexionar, analizar y comprender los datos recolectados pude nominar las categorías de este trabajo.

La primera categoría, que se denominó *Trabajando el tema variedades lingüísticas*, fue una categoría definida a priori porque era un tema que los alumnos deberían conocer durante los encuentros y que yo, como investigadora, debería saber si estaban aprendiendo visto que busqué utilizar metodologías alternativas como la utilización de los OA (videos, mapas, audios, pizarra digital, etc).

Pude ver, durante la intervención, que los alumnos fueron elaborando conceptos sobre el tema variedades lingüísticas y que se interesaron por el tema trabajando y reflexionando bastante, así pude destacar la primera categoría.

La segunda categoría denominada *Utilización de los OA en clase*, fue la que hice un análisis, a partir del material recolectado en los ocho encuentros, sobre la capacidad la utilización de las tecnologías digitales y la forma como los alumnos se manejaron y desarrollaron su capacidad de aprender por medio de la utilización de los OA.

A continuación describiré la primera categoría y las que pude destacar al analizar y reflexionar sobre todas las informaciones recolectadas entre el diario de campo, videos de autoevaluación y OA elaborados por los alumnos, triangulando los datos, haciendo dialogar la teoría, la práctica y la reflexión de la investigadora.

5.1 Trabajando el tema variedades lingüísticas

Para abordar el tema variedades lingüísticas de una forma dinámica propuse una serie diversificada de actividades a los alumnos. Estas estrategias - elegidas por los estudiantes, no estaban planificadas - consistieron en producción de videos, parodias de músicas, doblaje videos, dibujos y elaboración de historietas. Así, busqué incentivar el protagonismo de los estudiantes. De acuerdo con Tarouco, Moro y Estabel (2003, p. 11)

Para o êxito do proceso de ensino e de aprendizagem, compete aos protagonistas – professor e alunos – traballarem en conxunto para construírem un ambiente de interacción, establecerem una relación de confianza e superación das dificultades (...).

Esta categoría fue dividida en dos subcategorías, para poder detallar mejor a la forma como los alumnos, de la frontera, trabajaron durante la intervención. Así, estas dos subcategorías sirvieron para agregar más puntos de vista al análisis de los datos recolectados. De esta forma, fueron así denominadas: 5.1.1 Reacciones de los alumnos al tema variedades lingüísticas; 5.1.2 Especificidades de un salón en la frontera. A continuación, paso a detallar las subcategorías.

5.1.1 Reacciones de los alumnos al tema variedades lingüísticas

Esta subcategoría presenta las reacciones de los estudiantes al enterarse sobre las diferentes variedades lingüísticas del español alrededor del mundo. Así, en el primer encuentro, expuse a los alumnos lo que son variedades lingüísticas, utilizando, para esto, todas las estrategias presentadas en la subsección 4.3.1. Al presentar el mapa (Figura 4), el alumno Maikol dijo: “Profe, no sabía que tantos lugares hablaban español, ¡qué interesante!” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 1).

De esta manera pude ver cómo, al visualizar el mapa, el alumno obtuvo una información que le pareció interesante y la desconocía. Esta manifestación del alumno viene al encuentro de lo que afirma Ferreira (1975) citado por Betetto (2011), cuando declara que 83% de lo que se aprende es a través de la visión.

Luego pasé para los audios. Antes de ponerlos, expliqué que iban a escuchar el español hablado en diferentes regiones, o sea, con diferentes *variedades lingüísticas*, y que ellos atendieran la forma como cada uno hablaba. Estos audios fueron reproducidos varias veces, utilizando, para ello, los parlantes de la clase y los alumnos anotaron las palabras que fueron pronunciadas con variedades diferentes.

En el primer momento todos estaban bien quietos escuchando los audios (Figura 7). Reproducí, a continuación, el siguiente audio de un hispanohablante de Sevilla:

¡Hola!, ¿qué tal? Yo soy María y soy profe de Español, vivo en Barcelona pero soy de Sevilla. Me parece una idea muy buenica la que has tenido y bueno... Yo cuento un poco el lío que tengo con los acento (sic) porque vivo en Barcelona hace tres año (sic) y vivo en un piso con un sevillano. Después he vivido en Granada y también en Portugal, entonces, que pasa ahora... Estoy

llegando de Sevilla y quizás, por eso, tengo un poco más el deje de mi casa, de mi tierra. (OA - AUDIO DE REGISTRO LINGÜÍSTICO DE SEVILLA - CLASE 1).

Al escuchar lo que habló, la alumna Victoria dijo: “Não entendi o que esse disse, é diferente, fala muito rápido” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 1), demostrando dificultad en comprender a la variedad lingüística hablada en Madrid, lo que también pude observar por la expresión en el rostro de otros compañeros. Esto se justifica porque en Uruguay hubo un cambio de actitud con relación a la pronunciación de palabras como *Sevilla*, *sevillano*, *llegando*. Mientras en España el sonido se representa fonéticamente como /j/, en el Río de la Plata, su representación es /j̃/. Esto se debe a que, con el pasar del tiempo, la variante /j/ sufrió un proceso de ensordecimiento, transformándose en /j̃/, con eso el /j̃/eísmo pasó a ser una “marca identitária dos jovens” (LAFIN, 2011, p. 30).

Según mi observación, los alumnos siempre comentaban admirados sobre las pronuncias distintas. Después de presentar el video de CQC Chileno (DIARIO DE CAMPO, CLASE 3), la alumna Camily dijo: “Professora es plasha y no playa como ela está dizendo”. Se dio, entonces, una discusión sobre las variedades de la lengua.

El alumno Angel destacó: “Profe, no decimos así acá en Rivera, que feo suena”. El alumno Deivid respondió: “Pienso que nuestro español es mejor, no existe nada de Real Academia, ellos inventan palabras”. O colega Arturo disse: “É só um jeito diferente, tu achas o teu melhor e eles, a forma deles”.

En este momento retomé la palabra y le dije a los discentes: “Escucharon lo que dijo el compañero Arturo? Son apenas formas diferentes de hablar” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 3). Por eso, según LAFIN (2011, p. 31),

Os professores têm de estar cientes das questões de pluralidade e diversidade linguística, esclarecendo que nenhuma pronúncia é “melhor” ou “mais correta” e que depende, p. ex. (sic), da norma vigente em cada país a escolha da pronúncia mais adequada.

Al escuchar estos audios de hispanohablantes, la alumna Júlya relató: “que diferente escutar, parece que algumas variedades são muito diferentes, entendo melhor a da Argentina” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 1). Así, la alumna demostró mayor facilidad en comprender las variantes que se asemejan a la suya, pero reconociendo otras variantes lingüísticas del español. Según Ribeiro y Othero (2013, p. 09), es necesario

considerar que os alunos desenvolvem um tipo de comportamento e valores de acordo com a identidade e o lugar onde estão inseridos na sociedade. Com isso, eles são capazes de perceber que as formas da língua apresentam variação (...).

Estas variedades lingüísticas pudieron ser escuchadas, varias veces en los encuentros, buscando aproximar a los alumnos a otras variedades del español y generaron, así, varios comentarios que demostraron cómo estas variedades fueron notadas y reconocidas por ellos. Como destaca Bagno (1999, p. 16) busqué con que mi trabajo pudiera llegar a los alumnos y, además,

mostrar en sala de aula (...) que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o mesmo idioma oferece a seus falantes.

Destacando la comprensión del tema propuesto noté que, al utilizar audios, generó un mayor silencio en la clase, intentaban escuchar las variedades lingüísticas y siempre iban comentando sobre cada audio o video. Sobre la parte auditiva noté que cuando escuchaban una variedad distinta a la de ellos, intentaban reproducirla. De esta forma, pude ver que fueron sorprendidos por la presentación de otras variantes del español.

En el momento en que reproducí la oración que estaba en la dispositiva (Figura 10), a cual decía: “Soy Francisco Vigil, soy de Nicaragua eh... Llegué a España hace tres semanas y ha sido una muy buena experiencia. Me gusta viajar”, el alumno Enio dijo y repitió varias veces la pronuncia: “!Que raro VIARRAR!”³⁰ (DIARIO DE CAMPO, CLASE 2), pero Angel dijo: “Este es fácil de entender, solo algunas letras que suenan diferentes” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 2).

El debate continuó con la afirmación del alumno Peter: “¿Vio cómo dijo: *hace tres semanas y?* Todas juntas las oraciones. En Montevideo mi tío dice igual. Los montevidianos juntan las oraciones, hablan rápido y juntan todo” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 2). De acuerdo con Barrios (2002), la aspiración de las letras /s/ al final de las sílabas puede ser una variante utilizada por algunos hispanohablantes.

Así, con estas actividades, con enfoque en los audios, busqué hacer con que los alumnos comprendieran lo que son las variedades lingüísticas, notaran las

³⁰ Escribí de esta forma para destacar la pronuncia del alumno.

diferencias y reforzarles que no existe una única forma de expresión (RIBEIRO; OTHERO, 2013).

5.1.2 Especificidades de un salón en la frontera

Trabajar con alumnos fronterizos es diferente de trabajar con alumnos de otras localidades, visto que presentan algunas peculiaridades, especialmente en la cuestión de la lengua. En la frontera, el contacto entre las lenguas portuguesa y española es bastante continuo e intenso (STURZA, 2005). La autora afirma que

Nessa fronteira, do Rio Grande do Sul com os países da bacia do rio da Prata, sobretudo na zona fronteira do Brasil com o Uruguai, há ainda uma terceira “língua”, que não é nativa, não é a do imigrante, não é a do Estado. É a que funciona como mais uma nas práticas lingüísticas de grande parte da população fronteira e que resulta do cruzamento das línguas portuguesa e espanhola, da extensão ou do influxo de uma língua em território lingüístico da outra (STURZA, 2005, p. 48).

Esta lengua, el portuñol, apesar de no ser utilizado por todos los alumnos, es por ellos comprendida. Por esta razón, el OA producido por el alumno Antony, deja clara la diferencia entre el portuñol y el Español Ríoplatense. Antony hizo una nueva versión en audio de un poema de Chito de Mello – originalmente escrito en portuñol – para el Español. Presento a continuación, la versión original:

Por la mistura das cultura donde Natura tuvo seu rol nació la fama de esta amalgama que muchos llaman de portuñol é un dialecto con un efeito bem popular y que en Rivera varias maneras, la bagaceira, tem de falar. Por eso cara no es cosa rara estar de cara en esa região y es velha dica que quem bebe da Bica fica. Aquí se chia ou se assovia y nunca numa fria não é bom entrar. Os poderoso são cavernoso y el peligroso puede bailar. Alguien se manda para la Saranda dar una banda para esnober. Vemos riqueza muita pobreza, mas a pobreza causa dolor, como uma herida que un niño pida prato de comida en la Plaza Flor. Bueno bagazo, aquele abraço, digo de paso tem que luchar. Es que o que canta esta garganta y não adianta me criticar. Soy fisurado en el misturado falar mezclado para mí es mumu no es que me gavo ni que me lavo pero me lavo en el Portuñol (DE MELLO, 2002 p.17).

En la versión del alumno Antony, el texto se presenta de esta manera:

Por la mezcla de la cultura donde Natura tuvo su rol nació la fama de esta amalgama que muchos llaman de Portuñol es un dialecto con un efecto bien popular y que en Rivera varias formas el pueblo utiliza para hablar. Por eso amigo no es cosa rara quedarse enojado en esta región y el viejo dicho de la vida quién bebe de La Bica se queda acá. Aquí se chifla o se chista y un problema no es bueno entrar. Los poderosos son terribles y el peligroso

puede morir. Alguien sale a la calle Sarandí a pasear para lucirse. Vemos riqueza, mucha pobreza causa dolor como una herida que un niño pida dinero y comida en la Plaza Flores. Bueno amigos, aquel abrazo y digo de paso que hay que luchar. Es que lo que canta esta garganta y no adelanta criticarme. Soy adicto al mezclado, hablar mezclado para mí es muy fácil, no es que sea creído, ni que me luzca pero soy bueno en el Portuñol (OA-AUDIO- CLASE 7).

La producción del alumno demuestra que

O contato geográfico de ambas as comunidades referidas neste trabalho, estabelece o contato entre as línguas portuguesa e espanhola, (...) assim como o desenvolvimento de variedades misturadas de espanhol e português, que conformam uma possibilidade de comunicação local, designada de portunhol (BENTANCOR, 2010; MOTA, 2012 apud ALVAREZ, 2016, p. 66).

De esta forma, el espacio de mi salón es compartido entre alumnos hablantes de español (24%), de portugués (48%) y de portuñol (28%), de una manera armónica. Conforme Alvarez (2016, p. 46), mis alumnos “estão inseridos em um espaço onde se pode falar português e espanhol “entreverado”, visto que, en el “contexto fronteiriço”, se consideran sus condiciones socio-históricas (ALVAREZ, 2016). Observé que los educandos auxiliaban unos a los otros con relación a la lengua, especialmente los uruguayos, que daban mayor soporte a los brasileños, haciendo traducciones del portuñol, durante los encuentros.

Esto fue notado cuando cada grupo leyó los poemas destacando palabras propias de la variedad lingüística de la frontera e hizo una lista con significados de las palavras, insertando listas a la computadora de cada grupo (DIARIO DE CAMPO, CLASE 5). En este momento, Armando preguntó: “O que é Alberre?”. Enzo explicó: “Como lo disse ahí, es una papa, é muito fácil, es vocabulario nuestro, es típico aquí de la frontera” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 5).

A continuación, Enio dijo: “¡Mirá como el escribe *pantalón: talónpa!* ¡Mirá como el escribe *macho: choma!* Expliqué que algunas palabras de los poemas de Chito, por ellos encontrados en internet, estaban escritas así, al revés. Los brasileños demoraron para entender, pero con el auxilio de los compañeros uruguayos, los grupos mezclados, prontamente hicieron las listas. Noté que los grupos trabajaban mucho, y que los brasileños buscaban bastante la ayuda de los uruguayos para comprender los poemas (DIARIO DE CAMPO, CLASE 5).

Al momento de reproducir el video de Fabián Severo (CLASE 4), con el poema “34” (ANEXO A), expliqué que lo había elegido porque utilizaba una variedad lingüística

bastante usual en la frontera, el portuñol. Dédalo argumentó: “Es la forma de hablar de cada lugar y que tenemos la nuestra aquí en la frontera” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 4). A continuación, les pedí a todos que buscaran una definición de variedad lingüística y que la digitalaran en la computadora.

Después de realizada la búsqueda, puse en la pizarra digital el concepto que fue encontrado por el alumno Armando y ese concepto dice que “é um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendida por intermédio das variações históricas e regionais. Em um mesmo país com um único idioma oficial a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes”³¹ (DIARIO DE CAMPO, CLASE 4).

A partir de la lectura de este concepto, Angel se manifestó: “en nuestra frontera hablamos diferente, un poco portugués y otro poco español” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 4). Dada la exposición del alumno, les expliqué que las variaciones se justifican de acuerdo a la comunidad en la cual se manifiesta.

Si vivimos en una frontera, seguramente, tendremos ajustes por las necesidades comunicativas. Aclaré también, que las diferentes formas de hablar deben ser consideradas como variaciones y no como equivocaciones (BAGNO, 1999).

Los alumnos demostraron la variedad lingüística de la frontera utilizando diversos OA, como por ejemplo, el doblaje de videos a través de la aplicación *MadLipz*. Armando y Harry utilizaron un trozo de la película de Batman, disponibilizado por la aplicación, produjeron un texto e hicieron un doblaje en portuñol. Los alumnos compartieron el video a través del *whatsapp*.

³¹ Disponible en: www.escolaeducacao.com.br/a-importancia-das-variedades-linguisticas/. Acceso en: 14 abr. 2017.

Figura 14 - OA – Doblaje en Portuguol



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

El doblaje de 20 segundos posee el siguiente texto:

- Quanto tiraste em lógica, boludo?
- Dois coma cero!
- Quanto tiraste em lógica, boludo?
- Hehehe tá bom, saquei cinco coma nueve! (OA-DOBLAJE, CLASE 7)

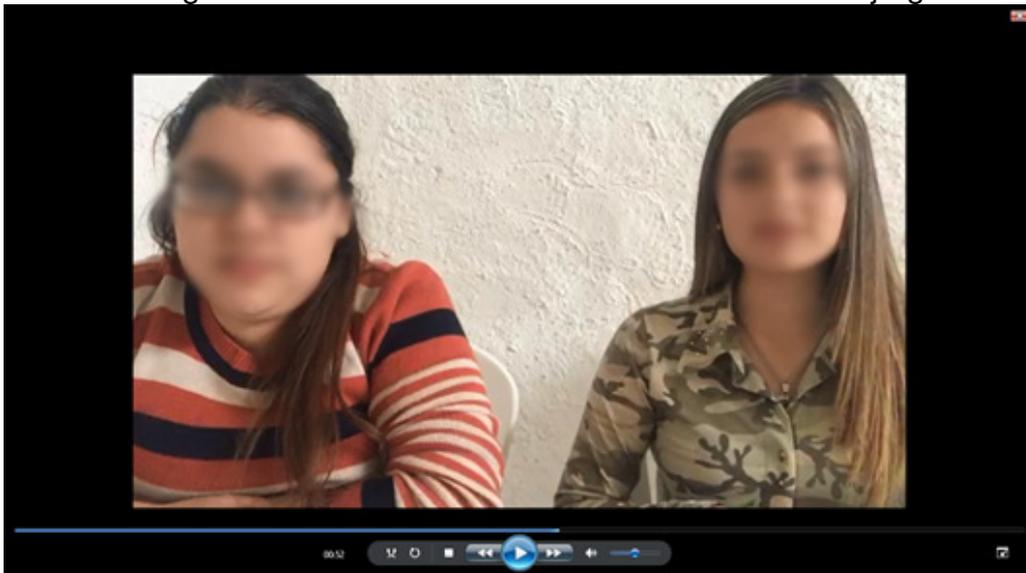
Además del portuguol, los alumnos enriquecieron los encuentros, trayendo para el contexto las jergas por ellos utilizadas en la frontera. La jerga, otra variedad lingüística muy empleada al hablar, “é uma matéria prima da linguagem do alunado, encontrada em sala de aula trazendo em si a cultura do falante” (SILVA, 2015, p. 02). Los alumnos Camily, George, Júlya e Izabele produjeron un OA, en la forma de video, como es posible ver a continuación.

Figura 15 – OA – Video de los alumnos utilizando jergas



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Figura 16 – OA – Video de los alumnos utilizando jergas



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Entre las jergas, presentadas por ellos, están las siguientes:

Morrita: mujer; detroit: detrás; a huevo: bueno; no mames: no jodas; simón: sí; yalat: vamos; ¿qué pedo?: ¿cómo estás?; vato: hombre; puñeta: débil; está padre: está bueno; compa: amigo; pendejo: infantil; desmadre: desastre; neta: verdad; avueltado: triste (OA-VIDEO, CLASE 7).

Los alumnos Maikol, Carina y Samuel también presentaron jergas, pero con la formatación de *PowerPoint* y conteniendo, específicamente, variaciones utilizadas

en el espacio fronterizo. A continuación, una ilustración de las jergas investigadas por ellos:

Figura 17 - OA – Expresiones riverenses

Asim falemo...	
Español	Riverense
Hamburguesa	Xis
Perro	Cusco
Pasear	Banda
Amigos	Galera
Arveja	Alverja
OK	Dale!
LadRAR	Acuá
Bichicome	Piche
Jugo	Quisuco
Vulgar	Chinelón
Fiesta	Festichola
Almacén	Buliche
Porquería	Bishera

Fuente: Colección de la investigadora (2017)

El ejercicio de producción de OA utilizando jergas fue importante porque ellas hacen parte del contexto social de los jóvenes, y, también, porque los ayuda a entenderse, mismo que hablen lenguas distintas. Esto se da porque ellas facilitan un intercambio entre varios grupos, en los más distintos espacios, inclusive en el salón (SILVA, 2015).

5.2 Utilización de los OA en clase

En esta categoría destacaré los efectos de la utilización de los OA durante los ocho encuentros de la intervención. Esta sección abarca los datos obtenidos a partir de los videos de autoevaluación y del diario de campo. Para mejor comprensión, la dividí en subcategorías 5.2.1 Dificultades Encontradas y 5.2.2 Aspectos Valorados de la Intervención, que, a continuación presentaré.

5.2.1 Dificultades Encontradas

En lo transcurrido de la intervención pude ver que problemas relacionados a la utilización de los OA, generando desatención, por parte de algunos alumnos, como, por ejemplo, en el primer encuentro, hubo una demora al prender el cañón y la computadora. En este momento, el alumno Alex dijo: “É à lenha!”, refiriéndose a la

lentitud de las tecnologías digitales utilizadas. Por esta demora, vi que las alumnas Nataly y Camily se entretenían con sus celulares mientras prendía el proyector. (DIARIO DE CAMPO, CLASE 1). Pude reflexionar que, a veces, las tecnologías digitales, sin un previo preparo, pueden generar demoras que pueden perjudicar el tiempo destinado para la clase.

Otra dificultad presentada fue la mala calidad del sonido al reproducir el video CQC Chileno (CLASE 3). Esto se dio porque, en el momento de la reproducción, uno de los parlantes se rompió y, mismo con el volumen más elevado, los alumnos hicieron un esfuerzo para poder escuchar, lo que justifica el interés ocasionado por la utilización de este OA (DIARIO DE CAMPO, CLASE 3).

Por fin, algunos alumnos señalaran la dificultad de estudiar sin el material impreso. Según Antonio: “Debería mejorar no tema de anotaciones, ya que para estudiar, se me faz difícil” (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, ANTONIO)³².

La misma dificultad fue reconocida por Carina al decir que “Nas aulas eu senti muita falta de ter um registro no caderno, de escrever mais (...)” (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, CARINA). Mientras reconocí a la importancia de la esencial utilización de los OA, Arturo aseguró que “(...) nunca podemos esquecer de usar um caderno, pois é sempre necessário ter um registro” (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, ARTURO).

En esta misma perspectiva, Angel declaró

Yo pienso que Español, en la forma que está, está bien, pero podría ser mejor porque, por ejemplo, en vez de trabajar tanto con temas en lo tecnológico, podemos hacer una mezcla de ambos, y, por ejemplo, todos los temas que demos haciendo presentaciones o por diapositivas (INAUDIBLE), esencialmente, a mi, lo que me parece, es que tendríamos que dar con tecnología y tener un registro, ya sea en el pizarrón para poder tenerlo en el cuaderno, porque yo no puede estudiar si no tengo el cuaderno, ¿me entendés? (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, ANGEL)

Estas ponderaciones de los alumnos respecto a la utilización de materiales impresos, como forma de estudiar, me llamaron bastante la atención porque fueron bastante repetidas y vienen al encuentro de la siguiente afirmación

³² Cada transcripción literal del habla de un sujeto, utilizada en el análisis documental, recibió la siguiente designación: NOMBRE DE LA ACTIVIDAD, acompañada por el nombre ficticio del alumno. Ej.: (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, ANGEL).

Material impresso e material online devem se complementar: enquanto o impresso oferece ao aluno uma leitura mais linear do conteúdo e permite a portabilidade desse conteúdo, o material online prima pela disponibilização do conteúdo de forma mais dinâmica, não necessariamente linear, e com potencial para interligação com outros conteúdos relacionados, por meio dos links (REGIS et al., 2015, p. 66).

Así, a partir de lo que fue expuesto por los alumnos, pude ponderar que esta estrategia deberá ser utilizada para una próxima oportunidad. Conforme Lévy (1999), esto se debe porque existe una transición de una educación y una formación estrictamente institucionalizada para una situación de cambios generalizados de saberes. Así, veo que el cuaderno, es perteneciente a un modelo de educación, analógico, al que los alumnos estuvieron acostumbrados, por eso, debemos trabajar con las tecnologías digitales como herramientas en la educación y no como una sustitución del proceso de aprendizaje de los discentes.

5.2.2 Aspectos Valorados de la intervención

Se sabe que la forma de aprender es distinta para cada alumno, y que, actualmente, aprender es, comparar, buscar, elaborar, producir, comunicar, investigar y solo el aprendizaje motivador ayudará a evolucionar (MORAN, 2013). Dentro de este contexto, mis alumnos produjeron videos de autoevaluación y sus propios OA para trabajar las variedades lingüísticas, buscando formas alternativas para aprender.

Antonio dijo: “podemos hacer un trabajo *nós*” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 7), yo les pregunté cómo lo harían. Deivid dijo “podemos hacer alguna cosa nosotros con la computadora, profesora” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 7).

Elaboraron los OA para que pudieran evidenciar, en ellos, las variedades lingüísticas y, a partir de esta acción, la producción de los OA buscó hacer con que los alumnos pudieran tener actividades más involucradas con la práctica vivida en un curso de informática. Según Moran (2013, p. 04), “(...) mais práticas precisam ser as situações para que eles as percebam como importantes para eles. Não podemos dar tudo pronto no processo de ensino e aprendizagem. Aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses fruto de descobertas.”

Los alumnos buscaron sus formas personales de producción, algunos, inclusive, salieron del salón para poder trabajar mejor. Nátaly preguntó: “posso fazer

um desenho utilizando diálogos com variedades lingüísticas?” (DIARIO DE CAMPO CLASE 7), yo le dije que eligiera la forma que más le gustaba.

Luego, el alumno Deivid tuvo la idea de hacer un video comparando palabras de Uruguay y de España. Vemos, en este caso, que los alumnos crearon vínculos al tema y al OA porque, como lo afirma Libâneo (1998, p. 55)

Os vínculos entre práticas educativas e processos comunicativos estreitaram-se consideravelmente no mundo contemporâneo, ao menos, por duas fortes razões: os avanços tecnológicos na comunicação e informática e as mudanças no sistema produtivo envolvendo novas qualificações e, portanto, novas exigências educacionais.

A partir de esta iniciativa, generando un vínculo con el tema propuesto y la utilización de las tecnologías digitales, cada grupo pensó en una forma de evidenciar las variedades lingüísticas utilizando OA. Aún con dudas sobre cómo realizar la actividad, la alumna Melina preguntó: “Posso fazer em português, ou seja, trabalhar variedades lingüísticas do Português?” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 7), le contesté que sí.

Aquí, pude constatar que los alumnos, antes de elaborar el OA, estaban buscando informaciones sobre el tema variedades lingüísticas y eligiendo la mejor forma de poder ejemplificar el tema. Melina pensó en ejemplos de Brasil, como el “(...) cacetinho, que aqui no Rio Grande do Sul é uma coisa e fora daqui é outra bem diferente” (DIARIO DE CAMPO, CLASE 7).

La alumna, además de las variedades lingüísticas habituales (vocabulario activo), reconoció otras formas que no las utiliza, pero que son utilizadas en otras regiones (SOUZA; PAUTZ, 2007). De esta forma, la escuela pasó a ser un local que busca la reflexión de los discentes y que los profesores son necesarios como mediadores del aprendizaje (SOUZA; PAUTZ, 2007).

Para realizar estos trabajos de producción de OA, la mayoría de los alumnos los hizo en distintos locales, dentro de la institución, pasaron el módulo entero trabajando en grupo y transitando por la escuela. Según Moran (2013) debemos utilizar una parte del tiempo de aprendizaje con otras formas de clase, no es necesario resolver todo adentro del salón.

Figura 18 - Producción de OA en distintos locales de la Institución



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Las producciones de los OA fueron bastante variadas, porque como lo afirman Damaceno y Santos (2013, p. 04), “Podem ser imagens ou fotos digitais, trechos de vídeos, ou áudios ao vivo ou pré gravados, *podcasts*, animações ou pequenos aplicativos da internet”. Así fueron elaborados los OA, cada uno buscó una forma de representar las variedades lingüísticas.

Figura 19 – OA producido por los alumnos (dibujos)



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Es posible indicar, también, como uno de los aspectos positivos de esta intervención, las impresiones de los alumnos y sus comentarios en las

autoevaluaciones. Demostraron, en los videos, cómo se dio el aprendizaje entre ellos y, además, lo que, después de esta intervención, podría ser revisto y retomado. Vale destacar que cada una de estas grabaciones contiene comentarios personales de los discentes sobre la intervención: sus reflexiones sobre el aprendizaje de variedades lingüísticas con OA, respuestas sobre la experiencia de aprender por medio de los OA, saber si este recurso pudo auxiliarlos al aprender.

Contaron, de su manera, cómo trabajamos, y lo qué los un OA pudieron colaborar en su comprensión sobre variedades lingüísticas y cómo vieron su desarrollo educacional durante los ocho encuentros de la intervención. De esta forma, en cada encuentro apliqué actividades que fueron en búsqueda de sujetos más activos y participativos de sus formas de aprendizaje y que, además de esto, pudieran interactuar, utilizando las tecnologías digitales.

Como ejemplo de testimonio de los alumnos, tenemos a una síntesis de las transcripciones de los videos de autoevaluación producidos en el último encuentro de la intervención.

Figura 20 – Cuadro síntesis con los videos de autoevaluación

Alumno	Transcripción del video
Angel	A mi, lo que me parece, es que tendríamos que dar con tecnología (...) por lo general si me gustaría que fuese más tecnológico por así decirlo
Antonio	La verdad que penso que as clases fueron muy divertidas(...) !Viva Uruguay! (Usó efectos en el rostro y voz)
Armando	Aula de Espanhol foi muito boa usando as tecnologias que, hoje em dia, temos na aula usando o celular para nos ajudar na matéria também a pesquisar um pouco mais também usando o celular para fazer trabalhos como esse de vídeo que estão fazendo uso da tecnologia na aula. É bom tipo temos muito aprender nessa ou então tecnologia nos ensina (...)
Arturo	Atualmente é essencial uso de objetos de aprendizagem os quais usam tecnologia tendo em vista que, na sociedade em que vivemos, eles fazem parte do nosso dia a dia (...)

Carina	(...) Então, acho achei muito legais essas técnicas esses objetos de aprendizagem. Eu acho que nós devemos continuar utilizando eles.
Enio	La utilización de la informática y las tecnologías en la clase de español ayuda en diferentes aspectos por ejemplo la comunicación entre los alumnos y el profesor cuando hay un trabajo y precisas preguntar qué es lo que había que hacer es una facilidad mucho más grande o por ejemplo que el profesor no tenga que estar copiando todo como un objeto para demarcar las cosas que está explicando y ayudar explicarlo. (...) nos facilita mucho, más a nosotros que trabajamos en esta área.
Jamily	A mi me gustaron as clases com tecnologías porque son interesantes y me marcan más, por exemplo, me ficam mucho más las clases que... que las tradicionais. Usou <i>snapchat</i> (orejitas de conejo).
Júlya	Adoro os objetos de aprendizagem porque só assim não preciso ficar copiando tudo do quadro. É muito bom para nós e ajuda para estudar depois, também.
Melina	Eu acho que a utilização da tecnologia torna mais fácil o acesso ao material fora de sala de aula, facilitando o envolvimento em classe, sem a preocupação constante de ter que copiar o conteúdo.
Peter	Pienso que la utilización de las tecnologías en clase nos favorece y ayuda más, ya que es una forma a más de entender ya que estamos acostumbrados a usar las tecnologías, además de que si nos ponen trabajos como proyectos, por ejemplo, hacer un video o algo, yo lo noto mucho más fácil y no lo noto como si fuese una obligación al hacerlo, sino que me dan ganas de hacerlo (...)
Roberto	A mi me gusta las clase de español así como estão, o que no me gusta é ter que hacer videos e trabalhar em equipo

	directamente. Mas, me gusta, en si, trabalhar con la tecnología porque facilita bastante.
Sonia	Gostei bastante da metodologia usada nas aulas porque é slide, sem folhinha e facilita bastante na hora de estudar e todo conteúdo tá no q-acadêmico então facilita bastante na hora da prova.
Victoria	Acredito que os objetos de aprendizagem são muito bons, pois, eles facilitam muito o entendimento dos alunos, pois, mostram de uma forma sofisticada todos os conteúdos que parecem complicados, além disso, eles também estão disponíveis em outros locais e facilitam para que o aluno possa, mais tarde, estudar aqueles conteúdos.

Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Uno de estos testimonios relata la facilidad que tienen los alumnos de trabajar con las tecnologías digitales y demuestra cómo le parece favorable utilizar a los OA en la clase, dice,

Estamos acostumbrados a usar las tecnologías, además de que si nos ponen trabajos como proyectos, por ejemplo hacer un video o algo, yo lo noto mucho más fácil y no lo noto como si fuese una obligación al hacerlo, sino que me dan ganas de hacerlo y me gusta (...) para entender es mucho más favorable usar videos y las diapositivas (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, PETER).

También, la utilización de los OA, al ser bien seleccionada, puede llamar la atención, los afecta positivamente, principalmente porque lo tiene pronto para estudiar cuando quieran. Así lo dice la alumna Melina: “a utilização das tecnologias torna mais fácil o acesso ao material fora de sala de aula, facilitando o envolvimento em classe, sem a preocupação constante de copiar o conteúdo do quadro” (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, MELINA).

Utilizar los OA en la clase permitió mostrar “de una forma sofisticada, os conteúdos que parecem complicados. Além disso, eles também estão disponíveis em outros locais, que facilitam para que o aluno possa, mais tarde estudar aqueles conteúdos” (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, VICTORIA). Sumándose a eso, Kenski (2003) afirma que utilizar las tecnologías digitales trae posibilidades de aprendizaje y que las interacciones se hacen diversas.

De esta forma, vi como los sujetos estuvieron interactuando y de acuerdo con la propuesta, lo que les facilitó la forma de estudiar con las diapositivas que se pueden colgar por internet. Esto queda evidente en las palabras de la alumna Sonia, al decir que “Gostei bastante da metodologia usada nas aulas porque é *slide*, sem folhinha e facilita bastante na hora de estudar e todo o conteúdo tá (sic) no q-acadêmico e, então, facilita bastante na hora da prova” (VIDEO DE AUTOEVALUACIÓN, SONIA).

Figura 21 – OA producido por los alumnos (videos)



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

Figura 22 - OA producido por los alumnos (videos)



Fuente: Colección de la investigadora (2017)

A partir de estas producciones de los OA, por los dicentes, pude ver que, como lo afirma Moran (2013), con la utilización de las tecnologías digitales actuales, la institución se puede transformar en un espacio rico para el aprendizaje significativo, presencial y digital, que motiva a los alumnos a ser los protagonistas de su aprendizaje.

Según el relato de una aluna, “A mí me gustaron las clases con tecnologías porque son interesantes y me marcan más, por ejemplo, me quedan mucho más las clases que... que las tradicionales” (VIDEO DE AUTOEVALUACION, JAMILY).

Conforme afirma Kenski (2007), la utilización de las tecnologías digitales, en los salones, se hace necesaria porque son medios propicios para la formación de los alumnos, en un contexto donde el avance tecnológico es constante. De esta forma, queda claro que, al utilizar los OA, se genera una actualización de las prácticas pedagógicas (LÉVY, 1999) y, también, los alumnos se sienten a gusto, lo hacen con placer y facilidad, generando así un ambiente de aprendizaje más próximo de su contexto. Yo, como profesora pude ver que, en los encuentros, los alumnos se sentían a gusto, demostrando que las actividades propuestas en clase eran realizadas con placer, por lo que pude observar en la expresión de cada uno.

Como sugiere Moran (2013, p. 03), en este tipo de clase “Predominam as atividades em tempo real interessantes, desafios, jogos, vídeos, comunicação com outros grupos”. De esta forma hicieron las actividades utilizando, también, la

aplicación *whatsapp*, que les permitió compartir los materiales por ellos producidos, generando, así, procesos de interacción y comunicación mediados por las tecnologías digitales (KENSKI, 2003).

6 CONSIDERACIONES FINALES

Este Informe Crítico-reflexivo tuvo como objetivo planificar e implementar un proyecto de intervención que proponía metodologías alternativas para la enseñanza de variedades lingüísticas en la región de frontera, dentro de la asignatura de Español, utilizando, para sistematizar estos conocimientos, los objetos de aprendizaje por medio de las tecnologías digitales, buscando evaluar si el trabajo corroboró con el aprendizaje de los alumnos. Considero importante para los alumnos de la frontera que aprendan y puedan sentirse parte del contexto y utilizar las tecnologías digitales como una herramienta de apoyo pedagógico para la construcción del conocimiento y como aliadas al aprendizaje.

Para ello, busqué que, durante los ocho encuentros planificados, establecieran interacciones, mostraran sus producciones, opiniones y actitudes y así, entre todos, pudieran colaborar con el grupo. Los incentivé a usar metodologías alternativas por medio de los OA, contemplando a las variedades lingüísticas.

Las acciones de la intervención fueron planificadas porque pretendieron modificar el cotidiano de la clase de español, conectando a los alumnos con el tema variedades lingüísticas, buscando una renovación o revolución nuestro salón. De esta forma busqué hacer con que los alumnos fueran los protagonistas de sus formas de aprendizaje. Así, logré crear un ambiente de estímulo por medio de la utilización de OA, motivándolos e involucrándolos al tema propuesto, durante el proceso de intervención, haciéndolos participantes activos de su aprendizaje.

Basándome en el hecho de que los alumnos destacaron como parte importante para de su aprendizaje, la utilización de los OA, pude notar la necesidad de siempre trabajar los temas propuestos de una forma alternativa, como lo fue con la utilización de los OA, materiales que abarcaban a las tecnologías digitales para alumnos de la actualidad. Pero, una cuestión no pensada tuvo destaque como punto negativo, fue bastante solicitada, o sea, aún con la utilización de los OA y su facilidad para acceder al material, algunos alumnos sintieron falta del tradicional registro en el cuaderno.

Esto me hizo reflexionar sobre mi práctica docente, porque ahora sé que debo mezclar el uso de OA y el registro en el cuaderno para poder, así, contemplar a los alumnos con sus diferentes formas de aprendizaje. Aunque la mayoría de los

discentes haya mostrado que aprendió sobre el tema propuesto, hubo diferencia en la calidad de las producciones de OA y en los procesos de aprendizaje de cada uno.

Como instrumentos para la recolección de datos utilicé al diario de campo y el análisis documental de los vídeos de autoevaluación de los alumnos, así como también de los OA producidos por los alumnos. Por medio de los vídeos de autoevaluación, pude analizar, que la intervención utilizando OA, generó varias opiniones al grupo de alumnos, pero, la gran mayoría, destacó que su utilización, en general, fue positiva como metodología alternativa para el aprendizaje.

Me di cuenta que el hecho de utilizar materiales atractivos, diversificados, tecnológicos y basados en el contexto de los alumnos, los deja más motivados. Los videos, los audios, las interacciones, el compañerismo y sus producciones fueron esenciales para despertarles el interés por el tema variedades lingüísticas, colaborando con el aprendizaje. Además, al comparar en el Q-acadêmico³³ el grupo de 2016 que no utilizó a los OA, con el grupo 2017, que participó de la intervención, los números indicaron que los alumnos del 2017, que utilizaron a las tecnologías digitales, obtuvieron mayores notas. Por todos estos aspectos, pienso que la Institución de Enseñanza debe invertir en los discentes, buscando estrategias alternativas para el aprendizaje, porque estas metodologías obtuvieron resultados positivos.

Por fin, evaluando el trabajo, en general, la utilización de los OA, teniendo como base los vídeos de autoevaluación y, sobretudo, de mis observaciones durante los 8 encuentros y en los relatos recabados a partir de las autoevaluaciones de los estudiantes, pienso que los OA utilizados como metodologías alternativas para la enseñanza de variedades lingüísticas en la región de frontera fueron herramientas, que despertaron el interés de los alumnos y los auxiliaron en el aprendizaje.

³³ Sistema de registro de notas y asistencias de los alumnos del IFSul

REFERENCIAS

- ALDRICH, C. **Learning by Doing**: a comprehensive guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-Learning and other educational experiences. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005.
- ALONSO, C. A. Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- ALVAREZ, I. M. J. **O (In)Cômodo Hibridismo Linguístico dos Alunos na Fronteira Brasil/Uruguai**: o desafio docente. Pelotas, RS. 2016. 169 p. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:G17zJW_6RnsJ:pos.ucpel.edu.br/dissertacoesppgl/%3Faction%3Ddownload%26file%3DL0RvdXRvcmlkaXNbyBMaW5ndcOtc3RpY28qZG9zIEFsdW5vcyBuYSBGcm9udGVpcmEgQnJhc2lsLVVydWd1YWlfTyBEZXNhZmlvIERvY2VudGUgLSBJc2FwaGkgTWFyYbGVuZSBKYWVyZGlIEFsdmFyZXoucGRm+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acceso en: 02 ene. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. p. 129-146.
- AMARAL, R. T. El contacto portugués-español en la frontera entre Brasil y Uruguay: efectos de una convivencia lingüística intensa y prolongada. **Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales**, n. 5, p. 73-86, 2008.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AREA, M. Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar: Una revisión de las líneas de investigación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 11, n. 1, p. 3-25, 2005. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. Acceso en: 12 set. 2016.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso, 2015. p. 47-66.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BARRIOS, A. M. Variação Linguística, prestígio e o ensino do espanhol no Rio Grande do Sul. In: HAMMES, W. J.; VENTROMILLE-CASTRO, R. **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: o ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-34.

BEHAR, P. A. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHARES, L. E. Historia y discurso sobre educación en zonas de frontera. In: TRINDADE, A.; BEHARES, L. E. (Orgs.). **Fronteiras, Educação, Integração**. Santa Maria: Palotti, 1996.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BETETTO, J. R. **O uso do vídeo como recurso pedagógico: conceitos, questões e possibilidades no contexto escolar**. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/JOELMA%20RIBEIRO%20BETETTO.pdf>. Acesso em: 18 may. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTTARO, S. E. Actitudes Lingüísticas en el Portugués Uruguayo: marcas de una identidad. **Revista Sures**, n. 10, 2017.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede: a era da informação; economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. CARDOSO, G. **A sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 13 sep. 2017.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA LA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Globalización y desarrollo**. 2002 Globalization and Development, relatório LC/G.2157(SES.29/3) da ONU, 29ª sessão da CEPAL, Brasília, 6-10 de maio de

2002. Disponible en: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2002/S2002024.pdf> Acceso 19 jun.2017.

COLÉGIO SANTA JOANA D'ARC. **Países que tem o Espanhol como língua oficial**. Blogspot, 2015. 1 mapa, color. Disponível em: <http://csjd-ingles.blogspot.com.br/2015/03/paises-que-tem-o-espanhol-como-lingua.html>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 4-24, ago./dez. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a02v9n2.pdf>. Acceso en: 06 jun. 2016.

DAMACENO, D. V.; SANTOS, R. M. R. Objetos de aprendizagem no contexto escolar. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R; CASTRO, R.; DARIZ, M.; PINHEIRO, S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acceso en: 26 jun. 2016.

_____. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponible en: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Acceso en: 08 may. 2016.

DE SOUZA, A. E.; PAUTZ, S. A diversidade linguística no contexto escolar. **Linguagens e Cidadania**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2007. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28299>. Acceso en: 20 nov. 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, P. **A Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DESLAURIERS, J. P; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-153.

DOCUMENTOS E INFORMES TÉCNICOS DE LA COMISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA. Disponible en: www.oei.es/historico/pdfs/informe_linguistica_uruguay.pdf. Acceso en: 20 dic. 2016.

DOMINGUES, R., AMARAL, E.; ZEFERINO, A. Auto-Avaliação e Avaliação por Pares. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 29, n 1, jan./abr. 2007. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/07.pdf>. Acceso en: 2 nov. 2017. p. 173-175.

DUARTE, V. **Variações Linguísticas**. Brasil Escola, [201-]. Disponible en: <http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>. Acceso em: 01 nov. 2017.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARIAS-MARQUES, M. S. **Leitura e produção textual em aulas de língua espanhola**. Disponible en: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos09/maria.pdf.pdf>. Acceso en: 05 sep. 2016.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, v. 2, p. 23-44, 2010. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>. Acceso: 28 oct. 2017.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 124-131, may./ago. 2014.

GARCÍA, J. A. F. **Historia del español de América**. Madri: Gredos, 1999.

GAZZONI, A.; CANAL, A. P.; FALKEMBACH, G. A. M.; FIOREZE, L. A.; PICOLINI, L. B.; ANTONIAZZI, R. Proporcionalidade e semelhança: aprendizagem via objetos de aprendizagem. **Revistas Novas Tecnologias da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 2, p. 01-09, 2006. Disponible en: http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/dez2006/apresentacoes/proporcionalidade_e_semelhanca.pdf. Acceso en: 13 sep. 2016.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, R. S.; PEREIRA, D. S.; AMARAL, E. M. H. do; SILVA, R. S.; WAGNER, R.; MÜLLER, T. J. Visualização Sintético-Imagética de Parâmetros e Metadados de Objetos de Aprendizagem. **Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 632-652, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2107/8232>. Acesso em: 07 oct. 2017.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. São Paulo: Unicamp, 2011.

IEEE Learning Technology Standard Committee (LTSC). (2005) In: WG12 - Learning Object Metadata. Disponível em: <http://grouper.ieee.org/groups/ltsc/wg12/>. Acesso em: 08 may. 2016.

IRALA, V. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ, A. L.; MOZZILLO, I.; SCHNEIDER, M. N.; CORTAZZO, U. (Orgs.). **Línguas em contato**: onde estão as fronteiras? Pelotas: Editora da UFPEL, no prelo. Disponível em: http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/6.pdf. Acesso em: 14 out. 2016.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: TupyKurumin, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 07 nov. 2015.

KACHAR, V. **Longevidade**: um novo desafio para a educação. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, V. M. Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação. **Revista de Educação e Informática**, São Paulo, n. 15, dic./2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000158&pid=S0104-4036200500030000300017&lng=en. Acesso em: 29 oct. 2016.

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 3 ed. Campinas, SP.: Papirus, 2007.

LAFIN, G. C. **O contato linguístico português-espanhol na fronteira entre Brasil e Uruguai: estado da pesquisa e perspectivas futuras**. Porto Alegre, 2011. 52 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39426/000824079.pdf?sequen>. Acesso em: 09 ene. 2018.

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 385-408, jul./dic. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a09v52n2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAMPERT, E. **Experiências Inovadoras e a Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÓPEZ, J. M. Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**. v. 11, n. 2, p. 11-24, 2012. Disponível em: <http://relatec.unex.es/article/view/867/661>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LUCE, M. B. **Fronteiras, conceitos e práticas em contato**. Pelotas: Todas as Musas, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. Cidades e Regiões de Fronteira. Encuentro regional impulsionando Agendas de desarrollo e integración em Zonas de Frontera. Dept. Geografía, UFRJ/CNPq. Santa Cruz de la Sierra, agosto, 2008.

MAIA GONZÁLEZ, N. T. ¿y qué hacemos con el portuñol? O duela a quien duela, viva la cueca-cuela. **Revista de la APEESP**, v. 4, p. 21-25, 1992.

MILL, D. **Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia**. São Paulo: Unesp, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/862841/Novas_tecnologias_eo_reencantamento_do_mundo. Acesso em: 15 dic. 2017.

_____. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, set./2000. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm#mud>. Acesso em: 08 may. 2016.

_____. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2013.

MOTA, S. **Língua, sujeitos e sentidos**: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/16/TDE-2010-03-05T142230Z-2482/Publico/MOTA,%20SARA%20DOS%20SANTOS.pdf. Acesso em: 15 dic. 2016.

NAGUMO, E. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola**. Brasília: UnB, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16856/1/2014_EstevonNagumo.pdf . Acesso em: 31 oct. 2017.

NEVES, C. A televisão e o vídeo na escola: uma nova dinâmica na gestão educacional. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**: Salto para o Futuro. Brasília: Posigraf, 2005. p. 124-128.

PABIS, N. **Diagnóstico da realidade do aluno**: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática. In: ANPED SUL, IX., 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1867/91>. Acesso em: 09 jun. 2016.

PAGURA, R. J. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L. M., RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. (Orgs.). **Tradução & perspectivas teóricas e práticas [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-09.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

PARRA, C. **Didática da Matemática**: Reflexões Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PEREIRA, J. H. V. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira nacional. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 15, n. 29, p. 106-119, 2012. Disponível em: <http://www.intermeio.fms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/76/71>. Acesso em: 31 may. 2016.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. Lincoln: NCB University Press, v. 9, n. 5, oct./2001. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acceso en: 13 jun. 2016.

PROJETO DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET – forma integrada. Disponible en: [http://portal2.ifsul.edu.br/proen/adm/documento_projeto/SL_SL.TII_I_03_PPC_SL_TII_I_I_CC.pdf](http://portal2.ifsul.edu.br/proen/adm/documento_projeto/SL_SL.TII_I_03_PPC_SL_TII_I_CC.pdf). Acceso en: 01 ene. 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Disponible en: www.rae.es/definicion.de/lengua-materna/. Acceso en: 20 oct. 2015.

REGIS, M. R. da S.; SCHMIDLIN, I. de O. M.; PORTELA, K. N.; SANTIAGO, L. M. de L. Material didático impresso versus material didático digital: o que dizem os alunos dos cursos semipresenciais do IFCE. **Conex. Ci. e Tecnol.**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 65-72, jul./ 2015. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kWiS6GrPT1UJ:conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/download/734/548+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acceso en: 11 ene. 2018.

RIBEIRO, J. V.; OTHERO, G. A. A variação linguística no ensino da língua. 2013. Disponible en: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96140/000919034.pdf?sequence=1>. Acceso en: 15 nov. 2017.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1994.

RONA, J. P. **El Dialecto fronterizo del Norte del Uruguay**. Montevideú: Librería Adolfo Linardi, 1965.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**: evolución histórica y análisis didáctico. 2. ed. Madrid: SGEL, 2000.

SÁNCHEZ, A. C. **Los Nueve Eventos de Instrucción de Robert Gagné**. 2008. Disponible en: http://instruccioneducativas.hernanramirez.info/wp-content/uploads/2008/05/manual_gagne.pdf. Acceso en: 10 jul. 2016.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOMÉ, J. T. *As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo*, 2002.

_____. *Proyectos curriculares de etapa*. In: BALAGUER, X. L.; CATALÁ, J. S. **La Diversidad de la Práctica Educativa**: materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaria General Técnica, 2010, p. 65-70. Disponible en: <https://books.google.com.br/books?id=B0CUJ95BrZkC&pg=PA67&lpg=PA67&dq=jur+contexto+alumnos&source=bl&ots=m-ltAICLzR&sig=fSph-3jWgcaMiTqJ6sJOsTLJFwA&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiL0Pufv7HXAhVFgpAKHd0SBpYQ6AEIcDAJ#v=onepage&q&f=false>

SANTOS, E.; WEBER, A.; SANTOS, R.; ROSSINI, T. *Docência na cibercultura: possibilidades de usos de REA*. In: Okada, A. **Open Educational Resources and Social Networks**: Co-Learning and Professional Development. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. Disponible en: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1173#.V6Jj8fkrLIU. Acceso en: 03 jul. 2016.

SANTOS, E.; WEBER, A. *Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6cacoWTpFMkJ:www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D7646+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acceso en: 04 jul. 2016.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCALABRIN, T. **A lousa digital**: reflexões sobre suas possibilidades de uso para a promoção do ensino no município de Fraiburgo. Florianópolis, 2016. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167394/TCC%20Scalabrin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 29 oct. 2017.

SCORSOLINI-COMIN, F.; MANZI-OLIVEIRA, A. B.; CASARINI, K. A.; JACQUEMIN, R. C.; SANTOS, M. A. *Avaliação com adolescentes: limites e perspectivas*. **Rer. Bras. Crescimento Desenvolvimento Hum.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 883-893, 2011. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v21n3/15.pdf>. Acceso en: 01 nov. 2017.

SEIXAS, C.; MENDES, I.; DE GODOY, S.; MAZZO, A.; TREVIZAN, M.; MARTINS, J. *Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online*. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 660-666, jul./ago. 2012. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n4/a16v65n4.pdf>. Acceso 02 nov. 2017.

SILVA, A. S. **O Desafio Tecnologia X Educação**. Webartigos, 2011. Disponible en: <http://www.webartigos.com/artigos/o-desafio-tecnologia-x-educacao/59128/#ixzz2OIGGrNYG/2011>. Acceso en: 01 jun. 2016.

SILVA, C. M. T.; AZEVEDO, N. S. N. Mudanças na formação de professores: proposta de estratégia em relação às tecnologias de informação e comunicação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, p. 193-204, abr./jun. 2001.

SILVA, D. R. **Gíria**: uma abordagem metodológica para o ensino de língua portuguesa. Sergipe, 2015. p. 1-10. Disponible en: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/giria_uma_abordagem_metodologica_para_o_ensino_de_lingua_portuguesa.pdf. Acceso en: 07 ene. 2018.

SILVA, F. S.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, R. P.; BEZERRA, C. C.; SOUSA, R. P.; SILVA, E. M.; MOITA, F. M. G. S. C. (Org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 67-98. Disponible en: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-04.pdf> Acceso en: 30 oct. 2017.

SILVA, M. **Educación interactiva**: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line. Barcelona: Gedisa, 2005.

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun. 2005. Disponible en: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a21v57n2.pdf>. Acceso en: 01 feb. 2016.

_____. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 83-96, set./dez. 2010. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a06.pdf>. Acceso en: 05 ene. 2016.

TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e à distância mediada por computador. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 29-44, 2003. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a04.pdf>. Acceso en: 09 nov. 2017.

TAROUCO, L. M. R.; RODRIGUES, A. P.; SCHMITT, M. A. R. Integração do MOODLE com repositórios abertos. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, jan./mar. 2013. Disponible en:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362013000100006.

Acceso en: 31 oct. 2017.

TEIXEIRA, C.; AZEVEDO, N. O Significado das Tecnologias de Informação para Educadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 39-54, jan./mar. 2005. Disponible en:

<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a02.pdf>. Acceso en: 20 may. 2016.

TOMAÉL, M. E.; CATARINO, M. E.; VALENTIM, M. L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; SILVA, T. E.; ALCARÁ, A. R.; SELMINI, D.; MONTANARI, F. R.; YAMAMOTO, S.; ALMEIDA, C. C. Avaliação de fontes de informação na internet: critérios de qualidade. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 11, n. 2, p. 13-35, 2001.

Disponible en:

http://www.brapci.ufpr.br/brapci/repositorio/2010/11/pdf_dfc000a67c_0013475.pdf

Acceso en: 30 oct. 2017.

WEISS, A. L.; CRUZ, M. L. R. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 2. ed., Rio de Janeiro, 1999.

ZIMERMAN, D. E. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZOLIN-VESZ, F. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n.3, jul./set. 2013. Disponible en:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982013000300007.

Acceso en: 31 oct. 2017.

APÉNDICES

APÉNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO PROFISSIONAL
CAMPUS JAGUARÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: Cursos técnicos binacionais en informática: la utilización de objetos de aprendizaje para la enseñanza de variedades lingüísticas.

Instituição: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão.

Pesquisadora responsável: Vivian Cross Turnes

Telefone celular da pesquisadora para contato: (55) 84045205.

O (a) teu (ua) filho (a)/dependente está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), nesta pesquisa, que tem por objetivo *realizar una intervención pedagógica como alternativa metodológica a la enseñanza de español en el contexto fronterizo con la incorporación de las tecnologías digitales, específicamente objetos de aprendizaje. Así proponer metodologías alternativas para la enseñanza del idioma español en la frontera, con la posibilidad de utilizar a las tecnologías digitales, para sistematizar los conocimientos sobre variedades lingüísticas en la región de frontera.*

A participação do (a) teu (ua) filho (a)/dependente na pesquisa constituirá em participar da proposta de intervenção que inclui 8 encontros para o estudo das variedades linguísticas da fronteira.

Por meio deste documento e a qualquer tempo poderás solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejares. Também poderás retirar o consentimento ou interromper a participação, a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Para participar deste estudo não terás nenhum custo, nem receberás qualquer vantagem financeira. O nome e a identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável.

Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação). Também serão apresentados na conclusão desta pesquisa e disponibilizados à comunidade escolar desta instituição.

Estando ciente dos objetivos, deves preencher o nome completo do (a), teu (ua), filho (a)/dependente e assinar no local indicado nas duas vias. Uma delas é tua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Nome completo do(a) participante da pesquisa

Pai/ Mãe/ Responsável Legal

Prof.^a Dr.^a Cristina Pureza Duarte Boéssio
Orientadora

Vivian Cross Turnes
Pesquisadora

Sant'Ana do Livramento (RS), ____ de _____ de 2017.

APÉNDICE B – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO PROFISSIONAL
CAMPUS JAGUARÃO****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCRALECIDO**

Título do projeto: Cursos técnicos binacionais em informática: la utilización de objetos de aprendizaje para la enseñanza de variedades lingüísticas.

Instituição: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão.

Pesquisadora responsável: Vivian Cross Turnes

Telefone celular da pesquisadora para contato: (55) 84045205.

Local da Pesquisa: IFSul

Endereço: Paul Harris, 410, Santana do Livramento, RS.

Estás sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), nesta pesquisa, sendo que seus pais/representantes legais permitiram a tua participação. Ela tem por objetivo *realizar una intervención pedagógica como alternativa metodológica a la enseñanza de español en el contexto fronterizo con la incorporación de las tecnologías digitales, con objetos de aprendizaje que apunten las variedades lingüísticas.*

Tua participação na pesquisa constituirá em participar da proposta de Intervenção que inclui 8 encontros para o estudo das variedades linguísticas da fronteira.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma

razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito e aceito participar da pesquisa.

Participante da Pesquisa

Vivian Cross Turnes
Pesquisadora

Sant' Ana do Livramento (RS), ____ de _____ de 2017.

APÉNDICE C – Transcrição de registros del Diário de Campo de la investigadora



Transcrição del Diário de Campo registrado en la intervención de la docente Vivian Cross Turnes, alumna del “Mestrado Profissional em Educação” vinculado a la “Universidade Federal do Pampa” campus Jaguarão. Transcrição del registro en el Diário de Campo. Ejemplo de los ecuentros 1,2 ,3 y 4.

Encuentro 1 (06/03/2017)

O espanhol no mundo.

Comecei a aula com explicação sobre a intervenção, como se desenvolveriam às 8 aulas próximas e o Arthur perguntou: professora porque isso? Expliquei que era parte do mestrado e que eles participariam como sujeitos da minha intervenção.

- E se eu não quiser? perguntou o Douglas expliquei que não tinha problema com quem não quisesse participar. Devo ter assinada, sempre, a autorização que os pais de vocês têm de assinar por serem menores de idade. Mostrei os documentos que deveriam ser assinados pelos pais e também entreguei aqueles que eles deveriam assinar. Expliquei que deveriam fazer, no fim da minha intervenção, uns vídeos dando opinião deles sobre como tinha sido essa intervenção durante as oito aulas.

O Enzo disse: esos vídeos los vas a mostrar? Expliquei que os vídeos são para mim que sou agora dentro, na minha aula, uma investigadora, uma pesquisadora. Começamos a aula colocando os slides no projetor. Demorou a ligar e o Pedro gritou: É a lenha! O primeiro slide, também, foi reproduzido na lousa digital para poder marcar tudo que os alunos iam falando. A gente conseguiu, então, na lousa digital, colocar cor colocar letra maior no mapa. O mapa que foi apresentado tinha cores diferentes em cada lugar que falava espanhol. O Robert olhou para mim com uma cara meio estranha e disse: não sabia que tantos lugares falavam espanhol, que interessante!

Em seguida, passei para o slide continha algumas figuras de pessoas famosas que falavam espanhol ao redor do mundo como: Maradona Frida Kahlo Fidel Castro. Passei figura por figura e ouvia os comentários sobre cada personalidade famosa. Sobre o ator Antônio Bandejas: Ele é lindo!, disse a Sofia. Quanto à imagem de Fidel Castro, alguns alunos não o reconheceram e um aluno, o Douglas disse: Viejo Fidel! Sobre o Maradona ouvi muitos comentários pejorativos. O Axel gritou: ele é drogado! O Davi disse: Maradona não tinha que falar Espanhol, porque não escolheu o Messi professora?

Todos os alunos deram risada do comentário. Pelé é melhor, o Brasil é melhor do que o Uruguai, disse o Diego. Nesse momento percebi que as imagens sobre futebol chamaram atenção dos alunos. Todos participavam e falavam ao mesmo tempo respondendo os comentários dos colegas. Sobre Frida Kahlo a maioria dos alunos não a reconheceu. A Sophia disse: ela é mexicana, está sua foto na bolsa da minha avó, agora ela é famosa.

Logo, passei para os áudios, antes de colocar esses áudios expliquei que iriam ouvir o espanhol falado em diferentes regiões, ou seja, com diferentes variedades e sotaques e que eles prestassem atenção na forma como cada pessoa falava nos áudios. Esses áudios foram reproduzidos várias vezes, usamos as caixas de som da própria aula. Os alunos anotaram as palavras que foram pronunciadas com variedades diferentes.

No primeiro momento, todos bem quietinhos ouvindo os áudios. A Vitória disse: não entendi o que esse disse, é diferente essa sua fala. E fala muito rápido. Referindo-se ao áudio de um madrilenho. Júlia disse: que diferente escutar, parece que algumas variedades são muito diferentes, entendo melhor o da Argentina. Põe de novo áudio do México, o Igor disse. Quero ver se ele não disse “anda le anda lê”. Nesse momento, os alunos estiveram bem atentos escutando os áudios, exceto Camila que mexia no celular o tempo todo.

Logo, passei uma tarefa que era a de procurar áudios na internet que mostrassem diferentes variedades linguísticas do espanhol. Cada aluno procurou um áudio e enviou pelo *whats* para um colega. No momento em que usavam o telefone, fizeram muita bagunça. Mandavam a mensagem para mais de um colega. No momento em que usavam o telefone fizeram muita bagunça, mandavam *whats* com o conteúdo para mais de um colega. O Enzo achou um vídeo e colocou no grupo da

turma. Era um vídeo do *YouTube* que mandou e todos ficaram repetindo a frase “yo me llamo”.

No momento em que tiveram que repetir a frase passando para outra variedade do espanhol, os alunos estiveram bem atentos pararam para ouvir e dar muita risada dos colegas. A Júlia disse: professora é muito difícil falar assim como na Espanha, eu não consigo falar Espanhol imagina de outra forma a letra “z” colocando a língua para fora é muito forçada. A Camila e a Linda ficaram mexendo no celular.

Encuentro 2 (07/03/2017)

Demos continuação à aula anterior sobre o espanhol no mundo. Alunos faltantes: Andreyana, Cibele, Kauana.

Iniciamos a aula com uma retomada e fiz a pergunta: o que vimos na aula passada? A Natália respondeu, prontamente: aquilo de variedades linguísticas. Gostei de ouvir e de dar risada dos colegas tentando falar espanhol! Expliquei que planejei esta aula para dar ênfase na questão auditiva sobre variedades linguísticas. Coloquei o pendrive, liguei o projetor que, novamente, demorou para ligar. Coloquei slides que tinham frases escritas e com áudio “La origen da Segovia el primeir asentamiento que tenemos de origem Celta en el tercer siglo antes de Cristo”.

Acompanhadas todas as frases sempre de áudio. Este é fácil de entender, só algumas letras que soam diferentes, disse Angelo.

Sobre a frase “Soy Francisco Vigil, soy de Nicaragua eh..llegué a España hace tres semanas y ha sido una muy buena experiência. Me gusta viajar” que raro VIARRAR, disse o Enzo Viajar Viajar

Agustín falou: Viu como diz “faz três semanas e”, todas as frases juntas, em Montevideu o meu tio fala igual, ele é de Montevideu. Nas frases falam rápido e juntam tudo.

A frase dos incas é igual- tal qual ao nosso espanhol, professora, e esse que está falando sobre os incas nessa frase é certo que é uruguaio, disse o Anthony. O Ângelo, pronunciava e repetia as palavras como se estivesse falando como um espanhol e todos os alunos começaram a rir e fazer a mesma coisa. O Ângelo falou: “professora, é muito difícil falar assim não não consigo fazer dessa forma!”

Retomei a palavra solicitando que parassem de imitar o sotaque de um espanhol ou seja da Espanha e passassem para mais uma nova tarefa. A próxima tarefa era procurar na internet conceito de espanhol rio-platense. Cada um fez a

procura no seu computador, demoraram muito tempo e tive que pedir que focassem na pesquisa. Alguns alunos (Pedro, Larissa e Linda) entraram no *Face*. Pedi, em voz alta, que focassem na pesquisa e dei mais 10 minutos. Demoraram, ao todo, uns 20 minutos para pesquisar. Terminado o tempo estipulado, escolhi, depois de passar pelo computador de cada um, a definição do Arthur. Passei para o meu pen drive e reproduzi essa definição do Arthur na lousa digital, destacando suas características lugar de uso diferenças do vocabulário e preenchendo algumas palavras nos Espaços indicados na lousa digital.

O Artur fez a leitura do conceito em voz alta. Logo, pedi que cada um pesquisasse palavras que, mesmo em espanhol, tem diferentes significados. Dei tempo de 10 minutos. Muita risada e barulho nesse momento “pollera” é goleiro professora, disse o Pedro. Expliquei que pollera para nós de Rivera é saia, mas os espanhóis para os espanhóis é galinheiro. Frangueiro é pollera disse o Davi, referindo-se ao goleiro que não consegue pegar a bola, que é um frangueiro.

Continuaram as risadas e Antony deu seu exemplo, muito constrangido, não posso dizer isso na aula, professora, mas é escrito com “s” mas não tem não acontece nada... mas eu vou lembrar desse exemplo de variedade linguística para sempre. Todos os alunos foram ver o exemplo do Anthony no caderno, riram muito. Expliquei sobre as diferenças e sobre variedades de cada região, deixando claro que devemos conhecer para não gerar problemas de comunicação.

Logo após, falei sobre os clássicos da literatura Universal e coloquei uma pergunta na lousa digital Conheces algum clássico da literatura Universal que foi publicado, originalmente, em espanhol? Perguntei quem sabe qual é a obra da literatura Universal que está escrito em espanhol e é uma das dez obras mais lidas no mundo? Prontamente, o Anthony respondeu: eu sei qual é professora eu li no liceu mas não gostava muito, me obrigaram a ler. Livros são muito chatos e difíceis de entender.

Algumas palavras que não parecem nossas, outro espanhol, prefiro os filmes... eu sei qual é o texto da literatura é o Dom Quixote. Terminamos a aula com uma imagem do livro Dom Quixote que foi reproduzida na lousa para incentivar os alunos a fazer a leitura da obra.

Encuentro 3 (13/03/2017)

Aula 3 aula iniciou com o vídeo do CQC de uma chilena. Pedi aos alunos para que sentassem, bem na frente, e que iríamos olhar um vídeo que falava sobre variedades linguísticas. Avisei sobre o conteúdo e preconceito no vídeo, que eu não concordava, não achava correto o que é chilena faria, mas que seria uma forma de mostrar as variedades linguísticas do espanhol.

Organizei os materiais no computador e coloquei no projetor, usei também as caixinhas de som da sala e coloquei o *pendrive* que tinha salvo o vídeo. O vídeo teve uma duração de poucos minutos e durante esse tempo os alunos estiveram bem atentos tentando ouvir, porque, mesmo com o volume mais alto, o som continuavam pouco baixo a qualidade do som era baixa. Vi suas expressões ao olharem o vídeo. Alguns estavam rindo, outros quietos, concentrados, outros comentando com os colegas sobre o deboche da chilena.

No momento em que o senhor careca disse que levam algum dinheirinho (“pesitos”) A Camila disse rapidamente: olha dinheirinho pesitos como dizemos aqui na fronteira! Sobre a intervenção da chilena: vocês uruguiaos falam e como que cospem ao falar (“ustedes uruguayos como que escupen cuando hablan”), o Enzo retrucou: quem ela pensa que é somos uruguaios e falamos desse jeito ela não pode dizer isso! Camila respondeu: “professora é plasha e não playa como ela está dizendo”.

Depois de terminado o vídeo, expliquei que são formas diferentes de falar e que depende muito da região e que não existe uma melhor ou pior forma, são apenas variedades linguísticas do espanhol. O Angelo disse: “Profe. a gente não fala assim aqui em Rivera, que feio soa!” O aluno Ângelo respondeu: penso que o nosso espanhol é melhor, não existe nada da Real Academia, eles inventam palavras e pronuncias! O colega Arthur disse: é só um jeito diferente! tu achas o teu melhor e eles a forma deles!

Retomei a palavra e disse aos alunos: ouviram o Arthur são formas diferentes de falar, nenhuma é melhor do que a outra. A aula foi bastante descontraída, parávamos e voltávamos o vídeo, em alguns momentos, para poder ouvir melhor e também porque aluna Larissa disse que não havia entendido o que era Gardel. Expliquei a todos que Gardel foi um importante cantor de tango uruguaio mas que existe uma briga porque também dizem que ele nasceu na Argentina. Contei que, na cidade de Tacuarembó, no Uruguai, existe um museu que é a casa dele onde, as pessoas podem visitar. O Igor disse: já terminou a aula? Nem parece, que bom,

ficamos conversando e rindo, passou rápido! Traga mais vídeos professora, e é mais divertido!

Coloquei o link do vídeo no MOODLE para que eles pudessem olhar em casa. Percebi que utilizar vídeos prende mais atenção, ainda mais se tiver alguma parte engraçada- Muitas risadas e comentários nas partes mais engraçadas, exemplo do velhinho que não sabia pronunciar James Bond James Esbond momento de muita risada entre todos.

Encuentro 4 (14/03/2017)

Iniciei a aula 4 com o poema de Fabian Severo. Iniciei a aula com a seguinte pergunta: Alguém conhece algum autor que faz seus poemas e suas obras, em portunhol? O aluno Enzo e o aluno Anthony responderam rapidamente: Sim! Eu perguntei a quem conheces, Antony? e ele falou: conheço o Fabián Severo professora! E tu, Enzo? Ahh era esse mesmo, estudamos sobre ele no liceu e eu o vi pessoalmente quando ele esteve aqui, no Encontro do Centro Universitário!

Falei para toda a turma que, realmente, era sobre esse autor que iríamos falar nesta aula e fazer a leitura de um poema dele. O Enzo perguntou: Qual poema professora? A leitura de hoje será a do poema 34. A Sofia perguntou: “e qual é o nome do poema?”. E eu expliquei que seus poemas não tem nome e sim números. Antes de colocar o vídeo falei que ele havia sido escolhido porque utilizava uma variedade linguística da fronteira. O Axel respondeu: “é a forma de falar de cada lugar, temos a nossa aqui na fronteira!”.

Pedi a todos que procurassem a definição de variedade linguística e escrevessem no computador. Coloquei, em seguida, na lousa digital, o conceito que foi achado pelo aluno Diego. Esse conceito diz que a variedade linguística é: um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendida por intermédio das variações históricas e regionais. Em um mesmo país, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes. A partir desse conceito surgiu o comentário do Ângelo: em nossa fronteira falamos diferente, um pouco português e outro pouco espanhol!

Expliquei que as variações linguísticas se justificam de acordo com a comunidade a qual se manifesta. Se vivemos em uma fronteira, certamente, teremos arranjos pelas necessidades comunicativas que ali se apresentam. Expliquei que os diferentes falares, variedades devem ser considerados como variações e não como

erros, por isso, a escolha do poema do Fabián Severo. Demos início, então, à questão doportunhol destacando sua utilização em nosso contexto fronteiriço. Em seguida, retomei a fala sobre o poema de Fabian Severo que é um autor da Fronteira e coloquei o vídeo no projetor. Nesse vídeo, ele está acompanhado de um violão, então, a gente via ele e ouvia, ao mesmo tempo.

Pedi atenção de todos e que registrassem, em seus cadernos, as palavras que não haviam entendido. Ao finalizar o vídeo houve muita risada e o aluno Davi disse: meu fio, minha mãe me diz meu fio! Meu fio Angelo disse: sim meu fio usamos aqui, mas *trase me* não dizemos aqui. Entreguei, em seguida, uma folha cada aluno com o próprio poema escrito e, assim, eles começaram a discutir por causa da forma como algumas palavras estavam escritas. A Júlia disse: olha como escreveu *embaiyo* ou *embaicho* não é embaio, a letra “Y” tem o som de “sh”. O Ângelo e o Enzo disseram: embaiyo é estranho professora, na forma como ele escreveu. Eu escrevo eu escrevo diferente, escrevo embaisho com “SH”, mas sei que isso éportunhol e que não tem uma gramática específica.

A aula ficou bastante inquieta e bastante participativa, cada aluno queria comentar sobre alguma palavra ou pronunciar usando o poema, mas ouvi algumas palavras e coloquei algumas palavras no quadro negro. *Intendia* com i – *iguaisito-deiyaba* com y.

Encerrei a aula comentando sobre o “falar certo” como exigência das instituições de ensino e dando o exemplo do autor que ele deixou a escola porque a mãe não entendia e a maestra não o aceitava. Deixei claro que devemos aceitar a forma ou a variedade linguística de cada um, de cada aluno e de cada região.

APÉNDICE D – Transcripción de los vídeos de autoevaluación filmados por los alumnos.



Transcripción de los vídeos de autoevaluación filmados por los alumnos, en sus celulares, para la intervención de la alumna del “Mestrado Profissional em Educação” vinculado a la “Universidade Federal do Pampa” campus Jaguarão. Los nombres de los alumnos son ficticios, para reservar la identidad de cada uno de ellos.

Video de autoevaluación Armando:

Aula de Espanhol foi muito boa usando as tecnologias que, hoje em dia, temos na aula usando o celular para nos ajudar na matéria também a pesquisar um pouco mais também usando o celular para fazer trabalhos como esse de vídeo que estão fazendo uso da tecnologia na aula. É bom tipo temos muito aprender nessa ou então tecnologia nos ensina, mas, é tecnologia controlada e como é usado na aula tipo professora nos dá tempo para pesquisar mas ela controla vai de classe em classe ver se a gente está fazendo certo.

Video de autoevaluación Enio:

La utilización de la informática y las tecnologías en la clase de español ayuda en diferentes aspectos por ejemplo la comunicación entre los alumnos y el profesor cuando hay un trabajo y precisas preguntar qué es lo que había que hacer es una facilidad mucho más grande o por ejemplo que el profesor no tenga que estar copiando todo lo que va a dar el tema porque tiene un proyector y simplemente usa el pizarrón y los marcadores como un objeto para demarcar las cosas que está explicando y ayudar explicarlo. También está el tema de hacer proyectos en vez de prueba como material audiovisual y diferentes cosas hay una variedad de cosas que ayudan y que se puede hacer de diferentes formas y nos facilita mucho, más a nosotros que trabajamos en esta área.

Video de autoevaluación Victoria:

Acredito que os objetos de aprendizagem são muito bons pois eles facilitam muito o entendimento dos alunos pois mostram de uma forma sofisticada todos os conteúdos que parecem complicados, além disso, eles também estão disponíveis em outros locais e facilitam para que o aluno possa, mais tarde, estudar aqueles conteúdos.

Video de autoevaluación Sonia:

Gostei bastante da metodologia usada nas aulas porque é slide, sem folhinha e facilita bastante na hora de estudar e todo conteúdo tá no q-acadêmico então facilita bastante na hora da prova.

Video de autoevaluación Melina:

Eu acho que a utilização da tecnologia torna mais fácil o acesso ao material fora de sala de aula, facilitando o envolvimento em classe, sem a preocupação constante de ter que copiar o conteúdo. (Fez com o celular da colega porque não pode trazer pra aula o dela- os pais não deixam).

Video de autoevaluación Roberto:

A mi me gusta las clase de español así como estão, o que no me gusta é ter que hacer videos e trabalhar em equipo directamente. Mas, gosta, en si, trabalhar con la tecnología porque facilita bastante.

Video de autoevaluación Carina:

Nas aulas eu senti muita falta de ter um registro no caderno de ler alguma coisa, de escrever mais, mas com passar das aulas eu fui vendo aqui até a conversa. Conversar mais sobre os conteúdos em aula torna aquilo muito mais familiar e como nós aplicamos isso tu consegue entender melhor o conteúdo. Então, acho achei muito legais essas técnicas esses objetos de aprendizagem. Eu acho que nós devemos continuar utilizando eles. Assim, eu senti muita falta de escrever bastante, massss eu gostei muito de trabalhar assim foi uma forma muito boa.

Video de autoevaluación Angel:

Yo pienso que español, en la forma en la que está está bien, pero podría ser mejor porque, por ejemplo, en vez de trabajar tanto con temas em lo tecnológico

podemos hacer una mezcla de ambos y por ejemplo todos los temas que demos de hacer presentación o por diapositivas o (...) esencialmente a mi lo que me parece es que tendríamos que dar con tecnología y tener un registro ya sea en el pizarrón para poder tenerlo en el cuaderno porque yo no puedo estudiar si no tengo el cuaderno, me entendés? pero, por lo general si me gustaría que fuese más tecnológico por así decirlo.

Video de autoevaluación Antonio:

La verdad que penso que as clases fueron muy divertidas pero deveria melhorar no tema de anotaciones, ya que para estudiar se me faz difícil. !Viva Uruguay! (Usou efeitos no rosto e voz)

Video de autoevaluación Jamily:

A mi me gustaron as clases com tecnologías porque son interesantes y me marcan más, por exemplo, me ficam mucho más las clases que... que las tradicionais. Usou snapchat (orelhinhas de coelho).

Video de autoevaluación Arturo:

Atualmente é essencial uso de objetos de aprendizagem os quais usam tecnologia tendo em vista que, na sociedade em que vivemos, eles fazem parte do nosso dia a dia. Porém, nunca podemos esquecer de usar um caderno, pois, é sempre necessário ter um registro. Estes recursos permitem contextualizar e melhor visualizar os conteúdos de aprendizagem, a partir disso, nós pudemos entender melhor e relacionar melhor o conteúdo.

Video de autoevaluación Peter:

Pienso que la utilización de las tecnologías en clase nos favorece y ayuda más, ya que es una forma a más de entender ya que Estamos acostumbrados a usar las tecnologías, además de que si nos ponen trabajos como proyectos, por ejemplo, hacer un video o algo, yo lo noto mucho más fácil y no lo noto como si fuese una obligación al hacerlo, sino que me dan ganas de hacerlo y me gusta eh, pero eso no quita que tengamos que trabajar sólo con tecnologías porque a mí se me hace mucho más fácil estudiar de algo que tengo en el cuaderno antes que tener que buscar la información en internet o de estar viendo una diapositiva, o sea, para entender es

mucho más favorable usar los videos, las diapositivas, etc. Pero, en el momento de estudiar, yo, se me hace mucho más fácil eh, leerlo del cuaderno.

Video de autoevaluación Júlya:

Adoro os objetos de aprendizagem porque só assim não preciso ficar copiando tuuuudo do quadro. É muito bom para nós e ajuda para estudar depois, também.

APÉNDICE E – Transcrição de los OA producidos por los alumnos.



Transcrição de los OA producidos por los alumnos, en el séptimo encuentro, para la intervención de la alumna del “Mestrado Profissional em Educação” vinculado a la “Universidade Federal do Pampa” campus Jaguarão.

Video producido por las alumnas Carina y Nataly:

Buenas gauchada! Invadimos nosso colégio para fazer um vídeo para vocês falando das variedades linguísticas da fronteira. O que o mais usado aqui na fronteira e vamos mostrar para vocês. Começando com um baita/enorme; lagarteada/pegando sol; termo/garrafa térmica; charlada/cantada; Me caiu os butiá do bolso/me assustou; a daonde/ brincadeira; guasco/bruto; Isso, exatamente, não sei se deu para vocês entenderem porque guasco é uma palavra que define a gente porque todos os gaúchos são iguais que nos falamos tudo errado, falamos grosso e é isso aí seguindo... sorete/ fezes; chinelão/pessoa baixa; faceiro/bem feliz; ratenado/vacilando; bem capaz/ de jeito nenhum; carpeta/pasta; retosso/bagunça; pichicome/louco de fome; E essas... Voltei. E essas são pequenas gírias da fronteira que são as mais usadas aqui então quando você quiser cantar uma Gaúcha você dá uma charlada, porém, ela vai achar que você é um pichicome e ela vai ficar ou se ela gostar ela vai ficar faceira com essas tuas charladas porém você não pode ser guasco se não vai Me caiu os butiá do bolso e ela vai te dar uma lagarteada enquanto você está falando então é esse o nosso vídeo. Obrigada e boa tarde boa tarde boa tarde tchau.

Audio grabado por el alumno Antony:

Por la mistura das cultura donde Natura tuvo seu rol nació la fama de esta amalgama que muchos llaman de portuñol é un dialecto con un efeito bem popular y que en Rivera varias maneras, la bagaceira, tem de falar. Por eso cara no es cosa rara estar de cara en esa región y es velha dica que quem bebe da Bica fica. Aquí se chia ou se assovia y nunca numa fria ñã é bom entrar. Os poderoso são cavernoso y

el peligroso puede bailar. Alguien se manda para la Saranda dar una banda para esnobar. Vemos riqueza muita pobreza, mas a pobreza causa dolor, como uma herida que un niño pida prato de comida en la Plaza Flor. Bueno bagazo, aquele abraço, digo de paso tem que luchar. Es que o que canta esta garganta y não adianta me criticar. Soy fisurado en el misturado falar mezclado para mí es mumu no es que me gavo ni que me lavo pero me lavo en el Portuñol.

Por la mezcla de la cultura donde Natura tuvo su rol nació la fama de esta amálgama que muchos llaman de Portuñol es un dialecto con un efecto bien popular y que en Rivera varias formas el pueblo utiliza para hablar. Por eso amigo no es cosa rara quedarse enojado en esta región y el viejo dicho de la vida quién bebe de La Bica se queda acá. Aquí se chifla o se chista y un problema no es bueno entrar. Los poderosos son terribles y el peligroso puede morir. Alguien sale a la calle Sarandí a passear para lucirse. Vemos riqueza, mucha pobreza causa dolor como uma herida que un niño pida dinero y comida en la Plaza Flores. Bueno amigos aquel abrazo y digo de paso que hay que luchar. Es que lo que canta esta garganta y no adelanta criticarme. Soy adicto al mesclado, hablar mezclado para mí es muy fácil, no es que sea creído, ni que me luzca pero soy bueno en el Portuñol

Doblaje y vídeo en la aplicación *Madlipz* hecho por el alumno Dédalo:

Pa boi, tô de cara, fiquei en recuperação! jodete Moleque!

Doblaje y vídeo en la aplicación *Madlipz* hecho por los alumnos Harry, Armando e Maikol:

- Quanto tiraste em lógica boludo?
- Dois coma cero!
- Quanto tiraste em lógica boludo?
- Hehehe tá bom, foi cinco coma nueve!

Video producido por las alumnas Camily, Júlya y Victoria:

Neste vídeo a gente vai falar sobre as variedades do español mexicano para o español uruguayo e do português gaúcho para o português brasileiro. Me caiu os butiá do bolso: fiquei surpreso; capaz: sem chance; atucanado: atarefado; bolicho:

armazém; torrada: misto-quente; frio de renguear cusco: muito frio; abrigo: agasalho; japona: casaco; preteou o olho da gateada: deu ruim; vivente: pessoa; sinaleira: semáforo; pechada: colisão; cusco: cachorro; guaipeca: cachorro vira-lata; se fazendo de leitão vesgo para mamar em duas tetas: dissimulado;

Morrita: mujer; detroit: detrás; a huevo: bueno; no mames: no jodas; simón: si; yalat: vamos; qué pedo?: Cómo estás?; vato: hombre; puñeta: débil; está padre: Está bueno; compa: amigo; pendejo: infantil; desmadre: desastre; neta: verdad; avueltado: triste;

Bah: caramba; boh: nossa; beiii: meus deus; tchê loco: e ai!; dá-lhe: vamos; eita!: Xxdeu!; negrinho: brigadeiro; borracho: bêbado; gaitada: risada; pisca: seta; e essas foram as nossas variações.

Video producido por los alumnos Enio, Deivid, Roberto y Angel:

Braga-Bombacha; chancla- chinela; gafas-lentes; camiseta- remera; cubo-balde; chaqueta –saco; ordenador –computadora; bodega- boliche; Nevada- heladera; pendientes-aros; falda-pollera; sujetador-corpiño; piñas-ananás; cacahueta-maní; plátano-banana; melocotón-durazno; judía-frijol; maíz-choclo; palomitas-pipoca; piso-departamento; mejilla-cachete; dinero-guita; acera-vereda.

ANEXOS

ANEXO A – Poema “34”

Poema 34

Fabián Severo

Mi madre falava mui bien, yo entendia.
Fabi andá faser los deber, yo fasía.
Fabi traseme meio litro de leite, yo trasía.
Desí para doña Cora que amaña le pago, yo disía.
Deya iso guri i yo deiyava.

Mas mi maestra no entendía.
 Mandava cartas en mi caderno
 Todo con rojo (iguaisito su cara) i asinava imbaiyo.

Mas mi madre no entendía.
 Le iso para mi mijo i yo leía
 Mas mi madre no entendía.
Qué fiseste meu fío, te dice que te portaras bien
 I yo me portava.
 A historia se repitió por muintos mes.
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no entendía.

Intonses serto día mi madre entendió i dice:
Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela
 I yo deiyé.

ANEXO B – Poema “Rompidioma”

Rompidioma

Chito de Mello

Me han criticado
En varios *lao*
Porque he cantado
Abrasieráo
Que 's *erejía*
Pronunciar *sía*
O que ´n Bahía
Fuí *bautizáo*
Querido hermano
Montevideano
No soy *bayano*
Tás engañáo
Soy de Rivera
De la frontera
Donde cualquiera
Habla entreveráo
Soy fronterizo
Medio mestizo
Sin compromiso
Desde gurí
Tengo *mi doma*
No canto en broma
Soy Romp'idioma
Y no toy ni aí.

ANEXO C – Causo de mineirinho

Sapassado, era sessetembro, taveu na cozinha tomano uma picumel e cuzinhano um kidicarne cumastumate pra fazer uma macarronada cum galinhassada. Quascaí desusto quanduvi um barui vindedenduforno, parecenum tidiguerra. A receita mandopô midipipocadenda galinha prassá. O forno isquentô, o mistorô e o fiofó da galinhispludiu! Nossinhora! Fiquei branco quineim um lidileite. Foi um trem doidimais! Quascaí dendapia! Fiquei sem sabê dondecovim, proncovô, oncontô. Oiprocevê quelocura! Grazadeus ninguém semaxucô!

ANEXO D – “Carta de Amor nº 12”

Esta carta foi escrita por Olavo Bilac

Excelentíssima Senhora:

Creio que esta carta não poderá absolutamente surpreendê-la. Deve ser esperada. Porque V. Excia, compreendeu com certeza que, depois de tanta súplica desprezada sem piedade, eu não podia continuar a sofrer o seu desprezo. Dizem que V. Excia, me ama. Dizem, porque da boca de V. Excia, nunca me foi dado ouvir essa declaração. Como, porém, se compreende que, amando-me V. Excia, nunca tivesse para mim a menor palavra afetuosa, o mais insignificante carinho, o mais simples olhar comovido? Inúmeras vezes lhe pedi humildemente uma palavra de consolo. Nunca obtive, porque V. Excia, ou ficava calada ou me respondia com uma ironia cruel. Não posso compreendê-la: perdi toda esperança de ser amado. Separemo-nos. Para que hei de eu, que lhe amo tanto, fazer a sua desgraça? É preciso que V. Excia, saiba que a minha vida tem sido um grande combate. Já sofri fome: sobre essa miséria criei a minha independência. Chamaram-me infame: sobre essa afronta criei a minha honestidade. Chamaram-me estúpido: sobre essa injustiça criei o meu talento. E foi sobre esses três alicerces que eu edifiquei o meu orgulho. Amo-lhe tanto, que esta separação há de cedo ou tarde matar-me. Acima, porém, do meu amor está o meu orgulho. Não o quebrei aos pés de meu pai, não o quebraria aos de minha mãe: não posso, nem quero quebrá-lo aos pés de V. Excia. Creio que nos valem, minha senhora: V. Excia, está muito acima de todas as outras mulheres, mas não está acima de mim. Há de reconhecer que nunca houve um noivado cercado de tanto gelo e de tanta indiferença. Por que? Talvez porque V. Excia, acredite que os homens devem viver esmagados pelas mulheres. Concordo. Mas isso é bom quando se trata de homens vulgares: e eu não sou um homem vulgar. Quando, pela última vez, nos falamos, eu preveni V. Excia, de que tomaria esta resolução, se não se modificasse o seu modo de proceder. Desta vez, como de todas as outras, ficou V. Excia, impassível. Paciência. Peço, suplico a V. Excia, que me perdoe ter perturbado a tranquilidade de sua existência. Mas eu lhe amava muito, lhe amava como ainda hoje eu lhe amo, e queria, depois de tanta luta e de tanto sofrimento ter um pouco de felicidade. Perdoe-me e fique certa de que, para seu sossego, nunca mais me verá.

