LA LUZ ES COMO EL AGUA: DO ENSINO DO GÊNERO NARRATIVO AO APRENDIZADO E PRAZER DA ESCRITA LITERÁRIA

Heloisa Helena Ribeiro de Miranda1

INTRODUÇÃO

O ensino da escrita literária em língua espanhola coloca em discussão as relações entre o domínio dos recursos linguísticos, a experiência de leitura e o desenvolvimento da imaginação criadora. Nesse contexto, os materiais didáticos digitais podem constituir percursos nos quais a aprendizagem da língua e o contato com a literatura se desenvolvam de maneira articulada. Este artigo tem como objetivo analisar essa articulação na unidade didática "La luz es como el agua: una propuesta de escritura creativa", da plataforma ProfeDeELE, examinando suas possibilidades e limitações para a autonomia na gestão da aprendizagem e para a produção literária. A questão que orienta a análise é como as atividades conduzem o sujeito da aprendizagem da leitura do conto à elaboração de sua própria narrativa.

No prólogo de Doce cuentos peregrinos (1992), García Márquez apresenta a escrita literária como um processo que combina prazer, rigor e reescrita. A fluidez da criação não dispensa decisões sobre estrutura, tom, estilo e extensão. Essa percepção permite formular a problemática do ensino da escrita literária associado ao ensino de línguas: como compor um percurso didático que favoreça a imaginação criadora e a apropriação dos recursos necessários à construção de uma narrativa? É nessa direção que se situa a unidade "La luz es como el agua: una propuesta de escritura creativa", da plataforma ProfeDeELE.

1Possui graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura (2004) e Letras Língua Espanhola (2011) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestrado (2014) e doutorado (2019) em Estudos de Linguagem pela mesma instituição. Realizou dois estágios de pós-doutorado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), com bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvendo pesquisas na interface entre Linguística Aplicada, ensino de Língua Espanhola, Literaturas Hispânicas, tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), em regime de dedicação exclusiva, atuando na graduação, na pós-graduação, na pesquisa, na extensão e na formação continuada de professores. Desenvolve projetos voltados ao ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, à educação mediada por tecnologias digitais, à produção de materiais didáticos interativos, aos ambientes virtuais de aprendizagem e à formação docente, articulando fundamentos da Linguística Aplicada, da aprendizagem significativa crítica e dos estudos decoloniais. Atua na criação de conteúdos educacionais digitais, objetos de aprendizagem e ambientes virtuais para o ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, integrando pressupostos da Linguística Aplicada, das tecnologias educacionais e das perspectivas decoloniais. heloisamiranda@hotmail.com

A análise indica que a leitura segmentada, articulada a propostas de exploração lexical e criação, pode aproximar o aprendizado da língua e a experiência literária. Identifica, também, limites relacionados à manutenção dos recursos e à necessidade de ultrapassar respostas fechadas. O trabalho organiza essa discussão a partir da autonomia na gestão da aprendizagem, da indissociabilidade entre língua e literatura e da materialização da escrita criativa. A conclusão se refere ao potencial didático do material, sem estabelecer resultados de aprendizagem de uma turma.

METODOLOGIA

A investigação assume uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, centrada na análise de material didático digital. O corpus é a unidade "La luz es como el agua: una propuesta de escritura creativa", destinada ao nível B2 e publicada em 26 de novembro de 2020. Partimos dos registros de análise de setembro de 2024 e realizamos uma atualização documental em 29 de outubro de 2026. A página consultada informa como data de sua última atualização 10 de setembro de 2026. As capturas reproduzidas neste artigo foram obtidas na consulta de 2026 e não correspondem às imagens originalmente mencionadas nos registros de 2024.

Examinamos os enunciados, a apresentação dos trechos do conto, as formas de interação e os encaminhamentos para a produção escrita. A análise se organiza em três eixos: autonomia e gênero narrativo; articulação entre recursos linguísticos e literários; apropriação dos conteúdos e autoria. A consulta atualizada permite distinguir descrições históricas de condições presentes. Os comentários foram considerados apenas como registros públicos relacionados à manutenção da unidade, sem identificação dos participantes nas figuras. Não houve coleta de dados de uma turma nem avaliação de produções discentes.

As figuras consistem em recortes de telas públicas, reproduzidos para a discussão do material didático e acompanhados da indicação de fonte e data. Não representam recriações das capturas de 2024. Foram selecionados exemplos que permitem reconhecer os componentes analisados, evitando reproduzir integralmente os recursos da plataforma. As observações sobre desempenho da pesquisadora têm caráter reflexivo e não constituem uma amostra de participantes. A organização atual apresenta dezesseis atividades principais, uma etapa de avaliação com Kahoot e uma etapa de ampliação, totalizando dezoito entradas no percurso.

REFERENCIAL TEÓRICO

O gênero narrativo se manifesta em formas orais e escritas, como o mito, a lenda, a fábula, o conto e o romance. A narrativa participa da produção de sentidos sobre acontecimentos e experiências, mobilizando personagens, ações, espaços e relações temporais. A reflexão de Barthes (2013) permite situar essa diversidade de manifestações sem reduzir a narrativa a uma sequência de regras de composição. No ensino de línguas, interessa compreender como esses elementos se articulam e como podem ser apropriados na leitura e na produção textual.

Para Blanchot (2005), a narrativa realiza uma ação simultânea de falar sobre o acontecimento, ao mesmo tempo em que se produz. Essa faculdade autogestacional do gênero se compõe porque ela detém o ponto e o plano nos quais a realidade narrativa se manifesta. É válido ressaltar que, embora o caráter axiomático da narrativa seja a travessia do conteúdo; não há como desconsiderarmos a experiência temporal e espacial que nela reside, uma vez que a narrativa é tempo e espaço conjugados e, por esse motivo, é o lugar onde o tempo e o espaço se realizam.

Para Rodari (1983), a imaginação criadora pode ser estimulada por procedimentos de combinação e deslocamento de palavras. O binômio fantástico aproxima elementos suficientemente distantes para que a relação entre eles provoque a invenção de uma situação. A oposição ou a estranheza entre os termos desloca o uso habitual da linguagem e favorece a composição de histórias. Essa perspectiva se relaciona ao interesse desta análise pela passagem entre reconhecer um recurso literário e experimentá-lo na produção de enunciados próprios.

A aproximação entre elementos distintos também participa da reflexão de Paz (2003) sobre a imagem poética. A imagem permite reunir qualidades aparentemente contraditórias sem eliminar a singularidade dos elementos aproximados. Na leitura da unidade didática, essa contribuição ajuda a compreender a relação entre luz e água: o deslocamento não resulta apenas da substituição de uma palavra por outra, mas da construção de uma realidade narrativa na qual a luz pode correr, inundar e sustentar a navegação. A linguagem literária torna possíveis essas relações no interior do conto.

Não há literatura fora da língua. Ainda assim, construir uma metodologia que trate suas convergências permanece um desafio para o ensino. Entre os fatores que contribuem para essa dificuldade estão a percepção da literatura como um conteúdo reservado a leitores especializados e a separação entre formas linguísticas e práticas socioculturais. A análise proposta neste trabalho considera que o texto literário pode constituir um espaço de

aprendizagem da língua quando sua complexidade é mediada e sua dimensão estética permanece como parte da experiência de leitura.

A preocupação com a compreensão do material pode ser relacionada à discussão de Krashen (1982) sobre o input compreensível. Essa contribuição, contudo, não autoriza concluir que a literatura seja inadequada para aprendizes de uma língua estrangeira. O problema pedagógico envolve as condições de acesso ao texto, os apoios oferecidos e as tarefas propostas. Na unidade em análise, a segmentação do conto, os recursos lexicais e as atividades de antecipação oferecem formas de mediação. Cabe examinar se esses apoios ajudam a percorrer a narrativa sem fragmentá-la a ponto de impedir a compreensão de seu conjunto.

A competência comunicativa intercultural discutida por Byram (1997) amplia a reflexão sobre a aprendizagem de línguas para além do domínio de estruturas e vocabulário. A compreensão das perspectivas culturais que atravessam a comunicação pode ser articulada à leitura literária. Neste artigo, essa relação constitui uma possibilidade interpretativa: o contato com a obra de García Márquez, os espaços narrativos e as representações da Colômbia pode favorecer o reconhecimento de outras experiências, desde que a mediação permita confrontar estereótipos e discutir as diferenças sem transformá-las em características fixas de um povo.

Na aprendizagem significativa, a apropriação de novos conhecimentos envolve sua relação com saberes já existentes na estrutura cognitiva. A perspectiva crítica discutida por Moreira (s.d.) acrescenta a essa relação a importância do questionamento, da consciência semântica e da revisão de concepções. Na unidade analisada, a interiorização dos conteúdos é considerada como uma possibilidade favorecida pelas tarefas, e não como um resultado comprovado. A realização de exercícios pela pesquisadora permite examinar procedimentos e dificuldades, mas não substitui uma investigação das aprendizagens de estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A autonomia na gestão da aprendizagem e a construção do gênero narrativo

Iniciando a análise, em relação ao layout, a unidade apresenta: um título, uma fotografia de García Márquez e os conteúdos “trabajar la literatura, cultura, condicionales y léxico. Nivel B2”. A proposta é que ao final do percurso formativo o sujeito da aprendizagem consiga chegar ao objetivo de criar a tipologia conto narrativo. Esse caminho de formação é composto por 18 atividades, iniciando-se com uma contextualização sobre o autor; depois a/o aprendiz percorrerá o conto, o qual está dividido em etapas, com a finalidade de apresentar os elementos constitutivos do texto narrativo, ao mesmo tempo que trabalha o universo da literatura

fantástica, traço axiomático de García Márquez e a morfossintaxe aplicada à construção do texto, até chegar na última atividade com a proposta de criação de um conto.

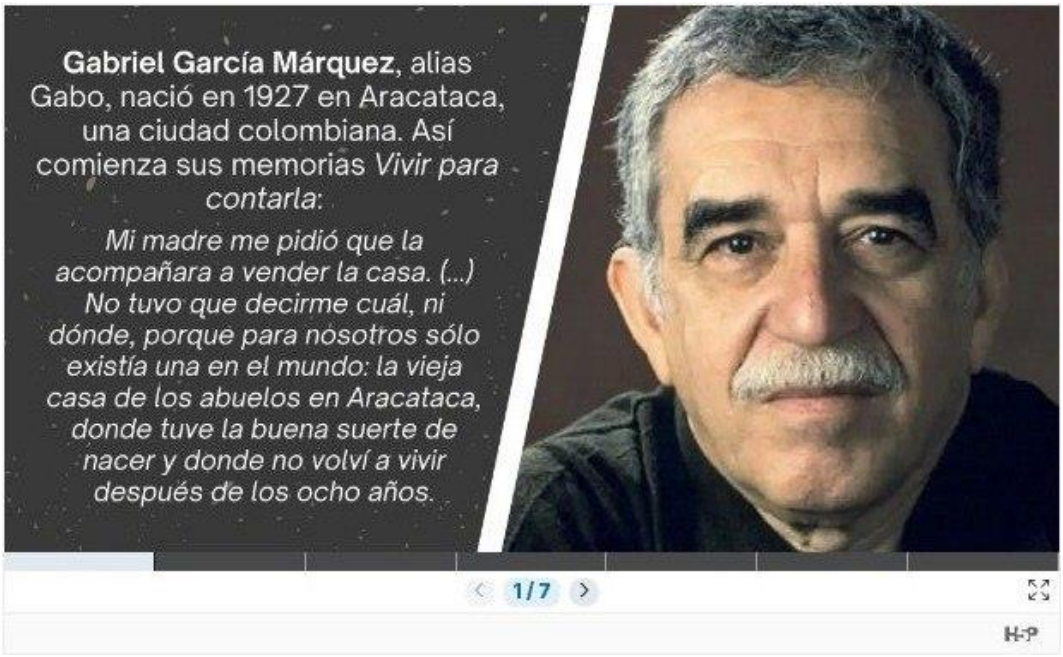
A primeira atividade da seção busca trabalhar conteúdos biográficos e traços ligados ao contexto do autor. No entanto, a atividade não disponibiliza meios para que sujeito da aprendizagem construa os subsunçores necessários, dizendo, apenas: “Vamos a trabajar con un relato del escritor Gabriel García Márquez. Señala entre las siguientes informaciones dos falsas sobre este escritor”. Como essas informações não estão disponibilizadas, é possível compreender que será o sujeito da aprendizagem que precisará tomar a iniciativa de realizar uma investigação para descobrir quais são as informações incorretas.

Com essa dinâmica, a atividade põe em jogo a autonomia implícita na gestão da aprendizagem. Para Martins e Silva (2014), essa autonomia constitui uma construção do processo educativo, relacionada à possibilidade de intervir conscientemente na realidade. O significado do ensino se reflete na aprendizagem na medida em que o sujeito participa do processo, toma decisões e assume a responsabilidade por suas escolhas. Entretanto, a necessidade de pesquisar não assegura, por si só, a autonomia: é relevante que a/o aprendiz disponha de critérios para selecionar fontes e confrontar informações.

Não obstante, o que é essa autorregulação e como ela se manifesta? Na discussão de Martins e Silva (2014), a autorregulação envolve a participação ativa do sujeito no planejamento, no acompanhamento e na avaliação de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a/o estudante organiza suas atividades, identifica recursos, busca apoio e ajusta estratégias. Em um ambiente digital, os enunciados e as formas de retorno oferecidas pela atividade podem apoiar esse processo, mas também podem requerer mediação docente quando a/o aprendiz não dispõe dos recursos necessários.

A segunda atividade possibilita acesso a mais informações sobre García Márquez em uma apresentação composta por sete slides. São abordados aspectos de sua trajetória, de sua obra e do realismo mágico. Há, também, um vídeo cuja proposta é identificar títulos de romances do escritor. A articulação entre a pesquisa inicial e a apresentação posterior permite retornar às hipóteses construídas e confrontar as informações mobilizadas na primeira atividade. Essa sequência oferece uma oportunidade de revisão, especialmente quando o sujeito da aprendizagem é orientado a explicitar o que alterou em sua compreensão.

Figura 1 – Apresentação de Gabriel García Márquez



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

O material também mobiliza aspectos culturais colombianos e um vídeo que utiliza um estereótipo sobre a Colômbia para abordar a produção literária de García Márquez. Trata-se de uma possibilidade de discussão intercultural que depende do modo como o recurso é mediado. A presença de uma referência cultural não produz, automaticamente, uma perspectiva crítica: é preciso problematizar as representações, suas condições de circulação e as relações que a/o estudante estabelece com elas. O vídeo pode, assim, constituir um ponto de partida para questionar associações cristalizadas entre um país e uma única imagem social.

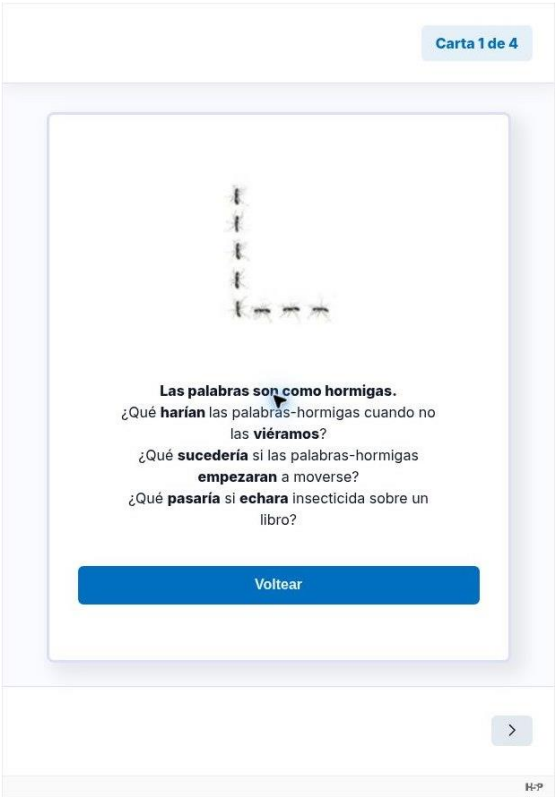
Terminada essa parte de apresentação do autor, a unidade traz, no exercício 03, os primeiros conteúdos relacionados à escrita criativa. Dessa forma, o enunciado da questão apresenta o nome do conto “La luz es como el agua”, retoma o título da obra onde se localiza o conto Doce cuentos peregrinos e traz o primeiro passo em direção à aquisição da técnica de composição de um conto é a “hipótesis fantástica”, de acordo com o escritor italiano Gianni Rodari, em sua obra Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias (1983).

A atividade 3 apresenta a hipótese fantástica por meio da pergunta “¿qué pasaría si…?” e a relaciona ao título do conto. As perguntas sobre navegar na luz ou experimentar uma inundação luminosa aproximam a/o aprendiz do procedimento imaginativo antes da leitura integral. A orientação para responder com a estrutura si + pretérito imperfecto de subjuntivo / condicional simple associa uma necessidade expressiva a recursos gramaticais. Desse modo, o conteúdo linguístico participa da criação de possibilidades narrativas. A atividade pode ser

relacionada ao princípio do conhecimento como linguagem discutido por Moreira (s.d.), sem reduzir esse princípio à reprodução de uma fórmula sintática.

Nos registros de 2024, identificou-se uma repetição entre o conteúdo das atividades 3 e 4, que impedia a execução da proposta de hipóteses fantásticas tal como anunciada. A consulta de 2026 exige atualizar essa observação: as cartas de hipóteses estão disponíveis, e há uma resposta da equipe, de 7 de maio de 2025, informando a correção do problema relatado nos comentários. Portanto, a falha deve ser registrada como uma ocorrência histórica, e não como descrição do funcionamento atual. A correção permite analisar a relação entre a orientação e o recurso efetivamente apresentado.

Figura 2 – Carta da atividade de hipóteses fantásticas



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

Após a leitura do início do conto, a atividade 4 apresenta quatro assertivas para classificação como verdadeiras ou falsas. As questões exploram informações sobre o pedido do bote, o lugar em que a família se encontra, sua composição e a relação com um espaço navegável. O formato articula o trecho lido a uma tarefa de compreensão, com retorno sobre as respostas. É relevante que a/o estudante observe quais marcas do enunciado sustentam a classificação, evitando que a resolução se limite à escolha de uma alternativa.

As expressões “volvieron a pedir” e “cuando volvamos a Cartagena” exemplificam como a compreensão depende da articulação entre tempo verbal e contexto narrativo. A primeira indica que o pedido já havia ocorrido; a segunda permite inferir que as personagens

não se encontram em Cartagena naquele momento. Ao mesmo tempo, o trecho introduz as personagens e o conflito inicial. A/o aprendiz começa a reconhecer elementos da composição narrativa sem precisar separá-los do funcionamento linguístico do texto. É essa relação entre o que se conta e como se conta que interessa à indissociabilidade entre língua e literatura.

Na atividade 05, observando os elementos constitutivos da narrativa, traz como destaque os espaços narrativos Madrid e Cartagena. Desse modo, o nome das cidades compõe o título do exercício "Cartagena de Indias y Madrid", e logo em seguida temos um outro trecho do texto.

No conto de García Márquez, o que está em jogo é a dicotomia da extensão espacial entre as cidades. É visando destacar o contraste entre esses espaços, que a atividade 05 se apresenta com um quiz em forma de roleta . De um lado teremos imagens e informações referentes ao clima e como as estações se manifestam, a qual país é pertencente, sua localização em relação ao mar.

Na perspectiva de Silva (2001), a interatividade envolve possibilidades de participação e intervenção, ultrapassando a lógica da simples transmissão. Em ProfeDeELE, podemos distinguir a manipulação dos recursos de uma atividade e a participação por meio de comentários. Essas formas não são equivalentes. Selecionar, arrastar e receber uma resposta automática caracteriza uma modalidade de ação sobre o recurso; produzir uma narrativa ou discutir uma interpretação amplia as possibilidades de intervenção sobre os sentidos. Por isso, a presença de ferramentas digitais precisa ser examinada em relação à tarefa que elas tornam possível.

Os comentários de usuários permitem acompanhar a circulação de observações sobre o material. Há registros de 2023 e 2024 que indicam o problema das atividades 3 e 4 e uma resposta da equipe, em 2025, informando sua correção. Essa sequência documenta uma possibilidade de colaboração na manutenção da unidade. Também mostra a importância de datar a análise de materiais digitais: um problema registrado em determinado momento pode ter sido corrigido, enquanto a descrição do pesquisador permanece vinculada ao estado anterior. A atualização da presente análise considera essa diferença temporal.

Ademais do desenrolar da narrativa, a atividade trabalha o léxico ligado ao objeto que desencadeia o conflito do conto: o bote. Todo o enredo se dá devido à efetivação do presente, assim temos: "bote de remos", "sextante", "brújula", "bote" e "línea de flotación". Para o desenvolvimento do exercício o sujeito da aprendizagem deverá realizar o clique em cada um dos ícones, em formato de olho, dispostos na imagem; ao efetivar essa ação, a atividade disponibiliza o significado dicionarizado da palavra.

Figura 3 – Recurso de comparação entre Cartagena de Indias e Madrid



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

A indissociabilidade da língua e da literatura na escrita criativa

Essa questão da relevância do léxico na composição da narrativa é posta em prática na atividade 07. Nela, a/o aprendiz terá a continuação do enredo associado a criação imaginativa da narrativa. Para tanto, a atividade trabalha "la poesía de los utensílios domésticos" a partir da acepção de "greguerías" do autor e jornalista espanhol Ramón Gómez de la Serna (1888-1963).

Após apresentar a sequência narrativa de García Márquez, o exercício remete à "poesía de los utensilios domésticos", expressão que também aparece no conto, e introduz o conceito de greguerías, associado a Ramón Gómez de la Serna (1888–1963). As greguerías se configuram como uma forma literária sucinta, na qual se entrelaçam humor e metáfora. Essas composições expressam uma percepção singular do cotidiano por meio de combinações lexicais e de associações que escapam ao uso denotativo, suscitando surpresa ou contemplação no leitor.

Para que o sujeito da aprendizagem compreenda e aplique o conceito, a atividade 7 se organiza em dois momentos: a associação de segmentos e a criação de novas greguerías. No primeiro, são relacionados utensílios domésticos e predicados metafóricos. Entre as composições, encontram-se o garfo apresentado como pente dos talharins e o ventilador associado à ação de barbear o calor. A tarefa modifica a relação habitual entre o objeto e aquilo que se afirma sobre ele, tornando observável um procedimento de construção de imagens literárias. A associação pode ser discutida quanto ao efeito produzido e às propriedades do objeto que tornam a aproximação reconhecível.

O interessante dessa parte do exercício está na metodologia construída para que o sujeito da aprendizagem compreenda o que são e como "as greguerías" pode ser composta. Aqui, vale

destacar que como vimos em Paz (2003), que na construção da realidade poética da imagem, cada signo linguístico possui um traço constitutivo, como exemplo temos o “ventilador” que possui como atributo a circulação do ar, a realidade poética da imagem ou a grengería está na possibilidade de “afeitar el calor”, atribuindo ao utensílio a ação figurada de barbear o calor. Assim, a atividade trabalha o léxico ligado aos elementos domésticos, contribui para a construção de sintagmas metafóricos e possibilita a compreensão de elementos da Teoria da Literatura.

A segunda parte do exercício realiza a seguinte proposta “elabora tus propias greguerías con los objetos de las imágenes. Si clicas en ellas, podrás encontrar una propuesta de respuesta”.

Na segunda parte, a/o aprendiz é apresentada/o a imagens de objetos, como uma persiana, um telhado e uma mochila, e recebe a proposta de elaborar suas próprias greguerías. A relação entre a palavra e a representação visual oferece um ponto de partida compartilhado; o enunciado a ser criado, porém, não precisa coincidir com uma única formulação. Exemplos como imaginar um telhado que protege as estrelas ou uma mochila que guarda abraços mostram como o substantivo pode integrar novas relações de sentido. O recurso de virar a carta disponibiliza uma sugestão de resposta, que deve ser compreendida como exemplo e não como limite da invenção.

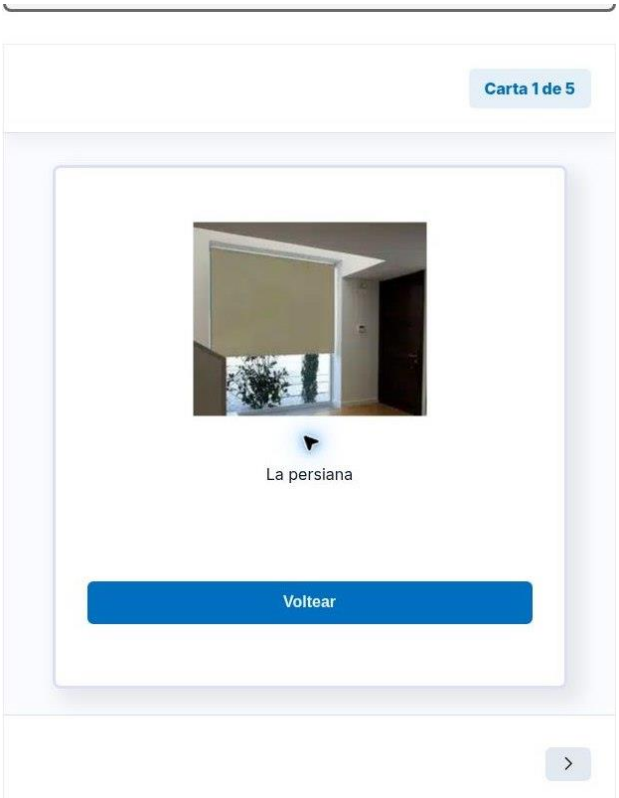
Para realizar a atividade, além de adicionar uma nova dimensão significativa ao substantivo, é necessário selecionar os demais elementos linguísticos que comporão o enunciado. O exercício permite discutir a consciência semântica, pois os sentidos não decorrem de uma correspondência fixa entre palavras e objetos. A/o estudante precisa experimentar combinações e avaliar seus efeitos. O potencial formativo está, portanto, na passagem da associação previamente organizada pela plataforma para a produção de uma formulação própria, seguida de leitura, discussão e eventual reescrita.

Figura 4 – Associação de segmentos para a composição de greguerías



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

Figura 5 – Carta que propõe criar uma greguería a partir de um objeto



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

Dando seguimento a análise da unidade, temos na atividade 08 a continuação do conto e o título “El segundo regalo: un equipo de buceo”. O tema se relaciona ao conteúdo do enredo,

depois de terem ganhado o bote, Totó e Joel pedem aos pais um equipamento de mergulho. A atividade objetiva trabalhar o vocabulário dos equipamentos de mergulho, para que a leitura e a compreensão do texto se deem de maneira exitosa.

Sendo assim, a plataforma faz uso da web Genially, mais uma vez, e pede que seja indicado na imagem ”los siguientes elementos relacionados con el equipo de pesca submarina y después clica para ver si has acertado: Traje de buceo – Máscara – Aletas – Tanque – Escopeta de aire comprimido”. Nesse sentido, a atividade trabalha o léxico de modo contextualizado, da mesma maneira como foi realizado no exercício 06.

Como a unidade apresenta o conto em partes, a atividade 9 retoma a leitura e convida a/o estudante a antecipar o terceiro presente que as crianças pedirão. A leitura não se limita, assim, à verificação de informações: abre espaço para formular expectativas e confrontá-las com a continuação da narrativa. A construção dessas expectativas participa do envolvimento com o texto e prepara a passagem para o clímax e o desfecho. O prazer da leitura pode ser considerado nessa travessia, sem que seja possível presumir uma experiência idêntica para todos os sujeitos.

É nessa vertente que nos chegam as últimas atividades desta unidade; sendo assim, chegamos ao exercício 10, no qual será abordada a relevância do substantivo e do tempo verbal para a composição da narrativa, enquanto desenvolve a criatividade e a humanidade do ser. O exercício é nomeado como “Objetos, objetos y objetos”:

A atividade 10 retoma uma formulação de Vicente Huidobro sobre o emprego do adjetivo e orienta a atenção para os objetos e as ações. Essa citação, apresentada pela própria unidade, realiza um movimento metalinguístico: um enunciado literário participa da explicação de um procedimento de escrita. A proposta não deve ser interpretada como proibição geral dos adjetivos, mas como convite a observar os efeitos das escolhas lexicais. Na sequência, a atividade 10 enfatiza substantivos e a 11 destaca as ações expressas por verbos.

É, mais uma vez, a relação entre o significante e o significado que está em jogo. Nesse momento, é possível identificar que não há uma orientação clara sobre a associação entre os substantivos destacados no texto e as suas representações contidas na imagem. Se a/o estudante levar em consideração os substantivos homônimos perfeitos, ela/e realizará as identificações imediatas. No entanto, expressões como “mantón de Manila”, “pecera” e “pomo de crema”, poderão não ser compreendidas, o que subintende a necessidade de uma pesquisa e a ativação da gestão da aprendizagem, como discutimos.

Como prática para a escrita e uso dos substantivos na construção narrativa, o enunciado realiza uma pergunta e dá uma orientação: “Si sucediera lo mismo en tu casa, ¿qué objetos

flotarían? Selecciona los objetos más originales que tengas o los que mejor te definan (ProfeDeELE, 2020. grifo nosso)". Essa forma de composição do enunciado engendra tanto a perspectiva do ensino significativo subversivo, no que tange a construção de hipóteses e a relatividade das coisas e do mundo "si sucediera", como também traz a mirada da subjetividade e, por conseguinte, da alteridade e da dimensão da humanidade do ser "los que mejor te definan", proporcionando que o sujeito da aprendizagem volte o olhar para si mesmo.

O exercício apresenta exemplos que relacionam os objetos às experiências de quem escreve, como coleções, brinquedos, roupas e materiais de estudo. Ao realizar o mesmo movimento, a/o aprendiz pode escolher objetos que reconhece como significativos em seu cotidiano. O repertório pessoal participa, assim, da elaboração do enunciado e da construção de uma imagem narrativa. Ao final, espera-se que o sujeito da aprendizagem compreenda uma função do substantivo na produção textual, sem que a atividade se reduza à identificação de uma classe morfológica.

Entre os elementos morfológicos o verbo é, sem dúvida, o integrante mais relevante do gênero narrativo, uma vez que é ele que possibilita o desenvolver das ações e a construção do enredo. Sendo assim, a atividade 11 denominada "Acciones, acciones y acciones" se propõe na abordagem do verbo sob a vertente de sua funcionalidade na construção do enredo "Y los personajes tienen que hacer cosas. Esas acciones se expresan a través de verbos" e, de uma maneira simples explicam que dentro da narrativa as personagens precisam realizar ações e quando uma ação é desenvolvida significa que elas são expressas por meio do verbo.

Se observamos o trecho em sua composição linguística, encontraremos verbos no gerúndio (flotando), particípio (aferrado), infinitivo (hacer), pretérito indefinido (alcanzó) e imperfecto (flotaba), reflexivo (beberse) e lógico, o pretérito pluscuamperfecto (había ahogado). Entretanto, essa terminologia não é necessária para a motivação da escrita criativa, o relevante é que a/o estudante perceba a associação entre as personagens e aquilo realizado que se concretiza na estrutura sintagmática por meio do verbo.

Como na atividade anterior, o sujeito da aprendizagem é orientado para uma escrita situada: imaginar um instante de sua casa e expressar o que os familiares estariam fazendo, como e em que lugar. A proposta retoma o procedimento de García Márquez de fixar as personagens em uma cena. Os exemplos oferecidos mostram ações simultâneas, posições corporais e espaços domésticos. A tarefa permite mobilizar verbos e outros recursos de construção do enunciado para produzir uma situação reconhecível, ao mesmo tempo que abre espaço à imaginação e à experiência subjetiva.

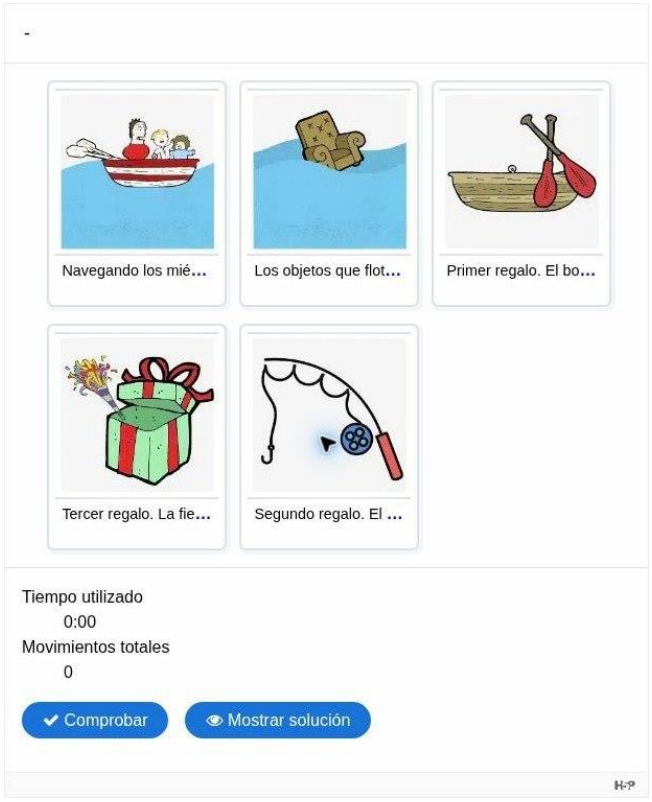
A apropriação dos conteúdos e a materialidade da escrita

A atividade 12, “Reconstruyendo la historia”, solicita a ordenação de cinco acontecimentos do conto. A movimentação das imagens exige retornar à sequência das ações e verificar as relações entre o primeiro presente, a navegação, os equipamentos de mergulho, a festa e o desfecho. A pesquisadora precisou realizar a atividade mais de uma vez, o que tornou perceptível a necessidade de revisar a ordem inicialmente construída. Essa experiência permite discutir o papel do erro e do retorno ao texto na compreensão do enredo, sem generalizar o desempenho observado para outros aprendizes.

Já o exercício 13 se manifesta de uma forma mais complexa, pois busca trabalhar a interiorização do vocabulário empregado na narrativa de García Márquez por meio da sinonímia; para isso, o enunciado orienta que a/o estudante se valha de duas estratégias: uma semântica e a outra por meio de morfemas prefixais e sufixais.

A atividade 13 reúne dezenove itens lexicais do conto, distribuídos em três exercícios: substantivos, verbos e adjetivos. A orientação mobiliza o contexto semântico e a identificação de prefixos ou sufixos comuns como estratégias de associação com sinônimos. O recurso permite observar a adequação das relações estabelecidas e, conforme o componente utilizado, retornar à tarefa. Seu interesse está na possibilidade de investigar a palavra em relação ao enunciado em que aparece. A associação isolada não esgota, porém, os sentidos do termo no texto literário nem garante que a/o estudante o mobilizará autonomamente em outra situação.

Figura 6 – Ordenação dos acontecimentos do conto



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

Figura 7 – Associação de substantivos e sinônimos



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

Relembramos que alcançar a fluidez implica a prática da língua em contextos de comunicação reais, nos quais ela é usada de maneira integrada ao repertório da/o aluna,

permitindo que a aprendizagem seja significativa e realizada naturalmente. Como estamos em um ambiente virtual de aprendizagem, a atividade 14 surge nessa vertente de utilizar o léxico interiorizado, a partir do conto, em outras situações comunicativas: “Ahora vamos a ver el vocabulario anterior en su contexto. Arrastra las palabras a los cuadros correctos (ProfeDeELE, 2020)”.

Se tomamos como prisma a prática da língua, até que ponto preencher espaços com o vocabulário trabalhado equivale a utilizá-lo de maneira significativa? Os exercícios de lacunas podem apoiar a identificação de relações semânticas, mas essa possibilidade não os torna suficientes para a produção de sentidos. Seria produtivo articulá-los à construção de novos enunciados, como ocorre nas atividades 10 e 11, e à discussão das escolhas realizadas. Essa observação constitui uma interpretação da tarefa à luz da orientação comunicativa de Almeida Filho (1993), sem atribuir ao autor uma rejeição indiscriminada desse formato de exercício.

Também é necessário distinguir a revisão de uma resposta do princípio da desaprendizagem discutido por Moreira (s.d.). A necessidade de modificar um conhecimento prévio que funciona como obstáculo não pode ser deduzida apenas da presença ou da ausência de lacunas. No material analisado, o princípio poderia ser explorado quando a/o estudante explicita uma concepção inicial, identifica seus limites e a reelabora em contato com o texto. A tarefa ganha maior densidade quando essa reflexão se torna parte do percurso, e não apenas quando se solicita uma resposta diferente.

Para encerrar essa parte da interiorização do conteúdo, ProfeDeELE traz o próximo exercício denominando-o “La familia protagonista”, composta por “papá”, “mamá”, “totó” e “Joel”, buscando avaliar qual a compreensão geral da narrativa em relação as características físicas e pessoais, assim como as ações desenvolvidas pelas personagens durante a trama: “Aunque el texto no nos da mucha información, tenemos algunos datos. Arrástralos a los cuadros correspondientes (ProfeDeELE, 2020).

A prática consiste em arrastar dezesseis informações para as caixas das quatro personagens: pai, mãe, Totó e Joel. Os dados incluem idade, hábitos, atitudes diante dos desejos dos filhos e ações relacionadas ao desfecho. A classificação requer distinguir informações explícitas e interpretações sobre características das personagens. A atividade é seguida por uma proposta de inventar outros traços, como aparência, modo de vestir, preferências e hábitos. Essa continuidade desloca a tarefa da recuperação de informações para a individualização imaginativa de personagens, aproximando a compreensão do conto da preparação para a escrita.

O interessante da atividade está na dicotomia construída em virtude dos aspectos psicológicos dos pais e na homologia entre os irmãos, expostos pelo texto de García Márquez.

Essa metodologia nos leva a perceber que a atividade além de trabalhar a compreensão, o enredo e a sequência da narrativa, agrega a dimensão interpretativa, já que temos informações específicas sobre cada personagem: ao pai são atribuídas “apoya los sueños de sus hijos” e “compra el bote a sus hijos” e para mãe “es escéptica con los sueños de los hijos" e “realista”. Quizá essa composição não seja uma forma de instaurar a reflexão no sujeito da aprendizagem e minimizar a impessoalidade existente no ambiente virtual.

A movimentação das informações pode ajudar a organizar uma interpretação sobre as personagens, mas é a justificativa das escolhas que torna essa compreensão discutível e compartilhável. As categorias atribuídas aos pais, como apoio aos sonhos ou ceticismo, podem ser retomadas a partir dos acontecimentos e da posição do narrador. A perspectiva da consciência semântica de Moreira (s.d.) permite lembrar que a significação envolve os sujeitos e os contextos de leitura. Assim, o enquadramento em caixas deve ser acompanhado da possibilidade de discutir o que a classificação evidencia e o que deixa de fora.

Figura 8 – Organização de informações sobre as personagens



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

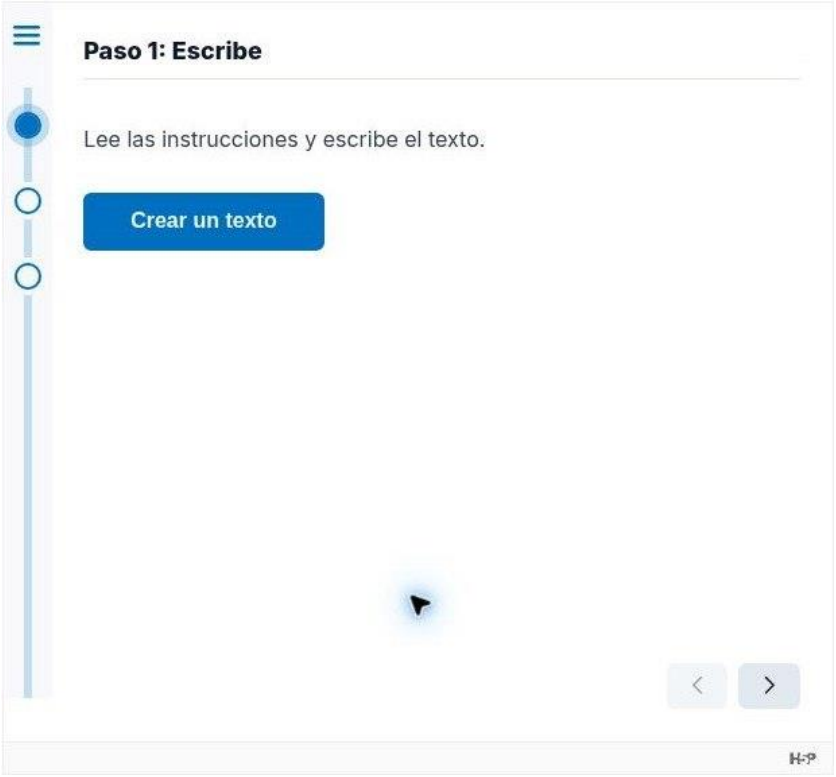
A atividade 16, “Ahora tú”, propõe a redação de um relato segundo os princípios do realismo mágico. A orientação solicita a escolha de um presente absurdo, a formulação de uma hipótese sobre esse objeto, a introdução de um elemento fantástico e a criação de um contexto realista. Também pede personagens com características que as individualizem e retoma a atenção aos substantivos e aos verbos. O percurso recupera, portanto, procedimentos

experimentados nas atividades anteriores e os reúne em uma tarefa de produção. A proposta permite observar como a unidade passa da leitura de uma narrativa à construção de outra.

Após a escrita, a/o aprendiz dispõe de uma sequência de autoavaliação e de preparação do documento para envio ao professor. A página também apresenta a possibilidade de gravar a história. O aspecto mais relevante, contudo, não está apenas no produto final: está na travessia pelo conteúdo e pela estrutura do conto. A leitura segmentada pode orientar o olhar para os procedimentos da escrita, desde que o sujeito da aprendizagem tenha oportunidade de recompor a unidade narrativa e rever as relações entre as escolhas linguísticas e os efeitos produzidos.

ProfeDeELE articula conteúdos linguísticos e literários a partir de tarefas de leitura, exploração lexical, formulação de hipóteses e produção. A interatividade oferecida pelos recursos digitais participa dessa organização, mas seu valor pedagógico depende do modo como a/o aprendiz interpreta, cria e revê o que produz. Ao final do percurso, compreendemos que uma metodologia para a escrita criativa exige tratar os conceitos da teoria literária como possibilidades de ação sobre a linguagem. A dimensão lúdica da literatura pode favorecer esse envolvimento quando acompanhada de espaço para escolhas autorais.

Figura 9 – Interface de produção escrita e encaminhamento da autoavaliação



Fonte: ProfeDeELE (2020), captura de tela realizada em 29 out. 2026.

As etapas de avaliação e ampliação completam o percurso. A primeira oferece uma retomada dos conteúdos em Kahoot, e a segunda reúne indicações para continuar o contato com o conto e com outras formas de sua circulação. Esses recursos não substituem a leitura e a

revisão da narrativa criada pela/o aprendiz. A sequência final pode ser fortalecida por uma devolutiva que relacione o texto produzido aos procedimentos experimentados: a construção da hipótese, a relação entre o fantástico e o cotidiano, a individualização das personagens e a organização das ações. Assim, a avaliação pode considerar o processo de composição, além do acerto de informações sobre o material lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da unidade didática “La luz es como el agua” evidencia um percurso que aproxima a leitura literária, a exploração dos recursos da língua espanhola e a produção de narrativas. A apresentação segmentada do conto permite acompanhar os elementos constitutivos do gênero e relacioná-los à elaboração de hipóteses, à construção de imagens poéticas e ao emprego de substantivos e verbos. Nesse movimento, as atividades de criação de greguerías e de transposição de situações para o cotidiano da/o aprendiz abrem espaço à subjetividade e à autoria.

As possibilidades identificadas não eliminam as limitações do material. A manutenção dos recursos, a clareza dos enunciados e a ampliação de tarefas abertas requerem atenção. A falha entre as atividades 3 e 4, registrada em 2024, não deve ser apresentada como atual após a correção informada pela equipe em 2025 e a consulta de 2026. Os exercícios de associação e preenchimento podem apoiar a exploração lexical, mas sua contribuição depende da articulação com situações de uso e de produção de sentidos. A interatividade técnica, por si só, não assegura a autonomia nem a aprendizagem significativa.

Concluímos que a proposta apresenta potencial para integrar língua e literatura e para favorecer a escrita criativa, sobretudo quando o percurso é acompanhado de reflexão, mediação pedagógica e revisão dos textos produzidos. Os resultados desta análise se referem ao material e ao período observado; a investigação dos efeitos sobre a aprendizagem demanda estudos com participantes e produções discentes.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira; Língua e literatura; Escrita criativa; Aprendizagem significativa; Materiais didáticos digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. Análise estrutural da narrativa. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 19–62.

BLANCHOT, Maurice. O livro por vir. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BYRAM, Michael. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Doce cuentos peregrinos. Madrid: Mondadori, 1992.

KRASHEN, Stephen D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.

MARTINS, José Lauro; SILVA, Bento. A construção da autonomia no processo educativo: o que pensam os participantes de um curso de especialização em coordenação pedagógica. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1143–1161, maio/out. 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/20482/15388/53378. Acesso em: 29 out. 2026.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

PAZ, Octavio. El arco y la lira. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PROFEDEELE. La luz es como el agua: una propuesta de escritura creativa. Créditos: Federico Escudero Álvarez e Enara Villán Mirás. 26 nov. 2020. Atualização: 10 set. 2026. Disponível em: https://www.profedeele.es/actividad/la-luz-es-como-el-agua-garcia-marquez/. Acesso em: 29 out. 2026.

RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Argos Vergara, 1983.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2001.