

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

NATÁLIA ANTUNES PINTO

Análisis de la matriz de enseñanza del Estado de Rio Grande do Sul: la presencia del léxico en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Porto Alegre
2021

NATÁLIA ANTUNES PINTO

Análisis de la matriz de enseñanza del Estado de Rio Grande do Sul: la presencia del léxico en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua
Coorientadora: Prof^a. M^a. Jacqueline Vaccaro Teer

Porto Alegre
2021

NATÁLIA ANTUNES PINTO

Análisis de la matriz de enseñanza del Estado de Rio Grande do Sul: la presencia del léxico en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua
Coorientadora: Prof^a. M^a. Jacqueline Vaccaro Teer

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua

Prof^a. M^a. Jacqueline Vaccaro Teer

Prof. Dr. Hugo Jesús Correa Retamar

Prof^a. Dr^a. Monica Nariño Rodriguez

Porto Alegre
2021

AGRADECIMENTOS

Dizem que a língua materna vem quando queremos falar de coisas do coração. Então, não poderia fazer esses agradecimentos em outra língua senão o português. Ao longo desse caminho, por muitas vezes difícil e desafiador, pude contar com muita gente e me sinto imensamente sortuda por isso.

Quero, primeiramente agradecer à minha orientadora, Cleci Regina Bevilacqua e à minha coorientadora, Jacqueline Vaccaro Teer, pois sem elas esse trabalho não seria possível. Obrigada por todos os conselhos e ensinamentos ao longo da elaboração deste trabalho. Agradeço imensamente por vocês duas terem guiado meus passos nessa jornada.

Também não posso deixar de agradecer à minha família que sempre acreditou em mim.

Agradeço à minha mãe que, desde que eu era pequena, me incentivou a estudar. Foi por causa dela e das nossas brincadeiras de “escolinha” em casa que eu entrei na pré-escola já conhecendo todo o alfabeto e, não demorou muito, aprendi a ler e tive que passar para a primeira série. Acho que foi ela a primeira pessoa que me despertou a vontade de aprender e de ensinar. Agradeço muito por isso.

Ao meu pai, que foi presente nessa trajetória, vibrou pelas minhas conquistas e que, por muitas vezes, me buscava e me levava até o Campus do Vale.

À minha irmã, que a cada dia que passa se torna uma mulher incrível e para quem, para minha felicidade, eu consegui passar um pouco do amor pelo Espanhol.

Ao Thiago que foi meu grande companheiro em todo esse processo e que é um companheiro de vida incrível, sempre solícito e paciente.

Agradeço, também, à família que acabei construindo fora do meu lar: os amigos.

Agradeço imensamente à Professora e amiga Mônica Nariño que, desde o início acreditou em mim, me incentivou e me acalmou, pois isso fez toda a diferença na minha trajetória acadêmica.

Agradeço também ao Ícaro por ter me ajudado com o trabalho e por ter me escolhido, além de professora, como amiga.

Obrigada aos Julos por serem amigos maravilhosos que, mesmo de longe, sempre se mostraram presentes.

Além disso, agradeço à Cris que, desde a época da escola, sonhou junto comigo diversos sonhos e um deles era o de ingressar na universidade. Enfim, agradeço a todos os meus amigos e a todos que fizeram parte, direta ou indiretamente, dessa trajetória. Agradeço a todos que, de alguma maneira, acreditaram em mim.

RESUMO

Este trabalho busca contribuir com a atividade desenvolvida pelos professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em escolas brasileiras de Ensino Médio (EM - *Enseñanza Secundaria*, nos países de idioma castelhano). O objetivo do trabalho foi fazer uma análise da matriz curricular do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul (RS), a fim de identificar se o ensino do léxico está contemplado no documento e de que maneira é contemplado. Buscamos, assim, promover uma reflexão sobre o lugar do léxico e sua importância neste nível de ensino. Essa análise, de caráter documental, foi feita a partir dos termos *léxico*, *vocabulário*, *palavra(s)* e *expressões* que foram consultados no documento. A partir dos dados, fizemos uma análise quantitativa e também qualitativa da relação feita entre a referência aos termos e as habilidades e objetos de conhecimento em que apareciam. Antes de proceder a análise, foi necessário apresentar brevemente os documentos em que a matriz é baseada, principalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Para dar sustentação à análise, foi necessário fazer uma revisão teórica sobre aspectos referentes às definições de léxico, vocabulário e expressões idiomáticas, além das competências que se espera que sejam desenvolvidas no ensino-aprendizagem de línguas, como é o caso das competências léxica, linguística e comunicativa. Com base na análise que fizemos, identificamos que os termos *léxico*, *vocabulário* e *expressões* aparecem no documento; portanto, o léxico é referido. No entanto, a análise quantitativa mostrou que há uma disparidade com relação à distribuição dos termos ao longo dos três anos do EM, principalmente, nas referências ao termo *léxico*, pois, no primeiro ano, há nove ocorrências e nos outros dois anos, nenhuma. Por sua vez, a análise qualitativa permitiu observar que essas referências são genéricas e não são indicados de forma clara os conteúdos ou possíveis temas a serem trabalhados com relação ao léxico. Além disso, a partir da análise das habilidades e dos objetos de conhecimento, procuramos identificar alguns conteúdos ou temas que poderiam ser trabalhados. Com os resultados aqui apresentados, esperamos trazer subsídios que auxiliem os professores em relação ao ensino do léxico nas aulas de ELE como também promover uma reflexão sobre o tema.

Palavras-chave: Léxico. Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Ensino Médio. Competência Léxica. Competência Comunicativa.

RESUMEN

Este trabajo busca contribuir con la actividad desarrollada por los profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en las escuelas brasileñas de *Ensino Médio* (EM - *Enseñanza Secundaria*, en los países de habla castellana). El objetivo del trabajo fue hacer un análisis de la matriz curricular del EM del Estado del Rio Grande do Sul (RS), con la finalidad de identificar si la enseñanza del léxico está contemplada en el documento y de qué manera. Buscamos, de esa manera, promover una reflexión acerca del lugar del léxico y su importancia en ese nivel de enseñanza. Dicho análisis, de carácter documental, se hizo a partir de los términos *léxico*, *vocabulário*, *palavra(s)* y *expressões*, que fueron identificados en el documento. A partir de los datos, hicimos un análisis cuantitativo y también cualitativo a partir de la relación establecida entre la referencia a los términos y las habilidades y objetos de conocimiento en que aparecían. Antes de iniciar el análisis, fue necesario presentar brevemente los documentos en los que la matriz se basa, principalmente, la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y el Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Para sostener el análisis, fue necesario hacer una revisión teórica acerca de los aspectos teóricos referentes a las definiciones de léxico, vocabulário y expresiones idiomáticas, además de las competencias que se espera que sean desarrolladas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, como es el caso de las competencias léxica, lingüística y comunicativa. Basado en el análisis llevado a cabo, identificamos que los términos *léxico*, *vocabulário* y *expresiones* aparecen en el documento; así que, el léxico está referido en el documento. Sin embargo, el análisis cuantitativo nos permitió observar que dichas referencias son genéricas y que no son indicados de forma clara los contenidos o posibles temas a ser trabajados en relación con el léxico. Además, a partir del análisis de las habilidades y de los objetos de conocimiento, buscamos identificar algunos contenidos o temas que pueden ser trabajados. Esperamos que, con los resultados obtenidos, podamos ofrecer subsidios que puedan auxiliar a los profesores respecto de la enseñanza del léxico en las clases de ELE como también promover una reflexión sobre el tema.

Palabras clave: Léxico. Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Enseñanza Media. Competencia Léxica. Competencia Comunicativa.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum curricular

CC – Competencia Comunicativa

CL – Competencia Léxica

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ELE – Español como Lengua Extranjera

EF – Enseñanza Fundamental

EM – Enseñanza Media

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Lengua Extranjera

OCEMs – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sumário Matriz de Referência	36
Figura 2 - Matriz de referência 1º ano EM	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referencias a *léxico, vocabulário* y *expressões* en la matriz.

40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Referencias a <i>léxico, vocabulário</i> y <i>expressões</i>	40
Tabela 2 - <i>Léxico, vocabulário</i> e <i>expressões</i> en las habilidades y objetos de conocimiento	43

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	14
2 MARCO TEÓRICO	17
2.1 El léxico	17
2.2 La Competencia Comunicativa (CC)	21
2.3 La competencia Léxica (CL)	25
3 BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS	29
3.1 La Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	29
3.2 El Referencial Curricular Gaúcho (RCG)	32
3.3 La Matriz de Referencia	34
4 ANÁLISIS DE LA MATRIZ DE REFERENCIA Y RESULTADOS	39
4.1 Referencias a <i>léxico</i> y posibles contenidos y/o temas asociados	44
4.1.1 Primer año	44
4.1.2 Segundo año y tercer año	47
4.2 Referencias a <i>vocabulario</i> y posibles contenidos y/o temas asociados	47
4.2.1 Primer año	47
4.2.1 Segundo año	48
4.2.2 Tercer año	48
4.3 Referencias a <i>expressões</i> y posibles contenidos y/o temas asociados	49
4.3.1 Primer año	49
4.3.2 Segundo año	49
4.3.4 Tercer año	50
5 CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	51
REFERENCIAS	54

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata de la enseñanza del léxico en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la secundaria, conocida en Brasil como *Ensino Médio* (EM). Nuestro foco es el análisis de documentos que guían su enseñanza, sobre todo la matriz curricular del Estado de Rio Grande do Sul que indica las competencias y contenidos que se deben trabajar en cada año de la red pública de enseñanza. El objetivo del trabajo es hacer un análisis de la matriz curricular de enseñanza a fin de identificar si la enseñanza del léxico está contemplada en el documento y de qué manera lo está. Buscamos, así, reflexionar acerca del lugar de la enseñanza del léxico y su importancia en este nivel de enseñanza. Para ello, a partir de los términos *léxico*, *vocabulário*, *palavra(s)* y *expressões* buscamos identificar cuántas veces se hace referencia a estos términos y a qué posibles contenidos y temas pueden estar asociados para ser trabajados en clase a fin de desarrollar la competencia léxica de los estudiantes y, en consecuencia, las competencias lingüísticas y comunicativas. Aclaramos que incluimos, además de los términos más amplios *léxico* y *vocabulário*, los términos *palavra(s)* y *expressões* por entender que estas constituyen el léxico de una lengua o el vocabulario de un hablante. Sin embargo, para poder comprender el análisis llevado a cabo es necesario tratar de otros documentos como la Base Nacional Común Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) y el Referencial Curricular Gaúcho – RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), que se basa en la BNCC.

Para nuestro trabajo son importantes las definiciones de habilidades y objetos de conocimiento, puesto que son conceptos clave para entender la matriz que analizamos. Así, tomamos las definiciones propuestas por la BNCC que define las habilidades como “prácticas cognitivas y socioemocionales”, y los objetos de conocimiento como “contenidos, conceptos y procesos, organizados en unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p. 28).

Asimismo, para nuestro análisis, es importante que presentemos una definición de léxico y de Expresiones Idiomáticas (EIs). Así, entendemos el léxico, siguiendo la propuesta de Vilela (1997), como el conjunto de las palabras por medio de las cuales los miembros de una comunidad lingüística se comunican entre sí. Del mismo modo, adoptamos la propuesta de Tagnin (2013) y entendemos las EIs como unidades cuyo significado no corresponde a la suma de sus componentes, es decir, el sentido está

dado por el conjunto de los elementos que la componen. Por esas definiciones, es que decidimos buscar la referencia a los términos *léxico*, *vocabulario*, *palabra(s)* y *expresiones* en la matriz curricular de nuestro estado.

La motivación para la realización del presente trabajo, además de la pasión por el español, su enseñanza y por el conocimiento de manera general, fue la ausencia de un norte para nosotros, profesores de español, a la hora de trabajar en las escuelas del estado pues, cuando se presentó la BNCC, la enseñanza del español no estaba contemplada en el documento. Sin embargo, esta perspectiva se modificó a causa de la movilización hecha por el movimiento *Fica Espanhol*, surgido a fines de 2016, que, después de un año de actuación, logró la inclusión del español en las escuelas del Rio Grande do Sul a partir de la Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC) n.º 270/2018 que, al ser aprobada, se convirtió en enmienda de la constitución del Estado y fue incluida de la forma siguiente:

Art. 209: Art. 209. O Conselho Estadual de Educação assegurará ao sistema estadual de ensino flexibilidade técnico-pedagógico-administrativa, para o atendimento das peculiaridades socioculturais, econômicas ou outras específicas da comunidade. [...]
 § 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 74, de 19/12/18)

Además, nos interesaba conocer las propuestas relativas a la enseñanza-aprendizaje del léxico, tema de nuestro interés desde que empezamos a participar de los proyectos de la universidad direccionados al área de la educación y docencia como el PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) donde es posible que los alumnos del profesorado puedan tener sus primeros contactos con la docencia, lo que es fundamental para la formación docente. También el proyecto *Estudos do Léxico e práticas de ensino-aprendizagem de línguas*, que tiene como tema el aprendizaje del léxico enfocándose en los profesores y alumnos de las escuelas públicas. He podido, aún, formar parte, como becaria ministrante, del Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) y tener contacto con la enseñanza de ELE y, en ese caso, conociendo y utilizando el método comunicativo en clase, que señala la importancia de una enseñanza del léxico contextualizada.

La metodología prevé el análisis de la matriz curricular referente a los tres años del EM, teniendo como base los autores revisados en este trabajo. En este análisis, se buscó identificar el posicionamiento del documento acerca de la enseñanza del

Léxico, o sea, si lo incluyen como un aspecto a ser trabajado en las clases de español y cómo lo incluyen. Este análisis se hizo a partir de la referencia a los términos *léxico*, *vocabulario*, *palabra(s)* y *expresiones*, conforme indicamos anteriormente.

Para dar cuenta del objetivo propuesto, en el próximo capítulo, presentamos nuestro marco teórico que trata del léxico y su enseñanza, de la Competencia Comunicativa (CC) y de la Competencia Léxica (CL) y también traemos una definición de Els. En el tercer capítulo, presentamos algunos elementos basilares de la matriz; en el cuarto capítulo, tratamos del análisis del documento a partir de la revisión teórica hecha y, en el quinto capítulo, presentamos nuestros resultados y consideraciones finales.

Esperamos que los profesores brasileños de ELE puedan encontrar en este trabajo informaciones complementarias sobre el documento analizado, además de una reflexión acerca de la enseñanza del Léxico y de las Els y, consecuentemente, que puedan enseñarlo o pensar sobre su enseñanza con más facilidad a partir de los resultados que ofrecemos. Buscamos, así, contribuir con la enseñanza y con la reflexión docente en lo que se refiere al léxico y, más específicamente, a su enseñanza.

2 MARCO TEÓRICO

Para el análisis del documento –la matriz curricular de enseñanza de RS- que objetivamos realizar en este trabajo, consideramos importante hacer una breve revisión teórica acerca del léxico, que incluye las Els, de la CC y de la CL. En las próximas secciones, nos detendremos en cada uno de estos conceptos.

2.1 El léxico

A lo largo de la enseñanza de lenguas, el léxico fue presentado y tratado desde diferentes perspectivas y se le atribuyó distintos papeles y grados de importancia. Así, por ejemplo, a comienzos del siglo XX, tuvo gran importancia el método tradicional o de gramática y traducción, cuyo objetivo principal era tener acceso a la literatura y a su comprensión. Dicho método, conforme Sánchez (2009), tuvo, como algunos de sus rasgos definitorios, la memorización de listas de vocabulario, el lenguaje formal y literario propuesto como modelo de aprendizaje y el uso de la lengua materna del alumno en clase. Ese método, como afirma el autor, era adecuado para la enseñanza del latín, para el aprendizaje de una lengua disponible en su mayoría en la modalidad escrita. Sin embargo, también de acuerdo con Sánchez, “[...] las lenguas vernáculas planteaban otro tipo de necesidades” (SÁNCHEZ, 2009, p. 35). Dichas necesidades se relacionan a los cambios que sufren las lenguas diariamente y que, a su vez, se refieren directamente a la realidad del hablante.

En contraposición a la propuesta pedagógica y metodológica del método tradicional, el método comunicativo objetiva el uso de la lengua y, por lo tanto, su foco es la comunicación. Por ello, propone el uso de la lengua extranjera que se pretende enseñar en clase. Además, la elección del léxico a ser trabajado en clase se basa en la comunicación y en la “[...] selección del vocabulario necesario para desarrollar tales funciones lingüísticas en las situaciones o contextos descritos” (SÁNCHEZ, 2009, p. 112). Hoy en día, ya se reconoce la importancia de la enseñanza del vocabulario de manera contextualizada y no, como ocurría en el método de gramática y traducción, como una lista de palabras aisladas.

Creemos que es importante definir qué es el léxico y también presentar la concepción que elegimos para la realización de este trabajo. Para muchos autores,

léxico y vocabulario son conceptos distintos. Por ejemplo, el léxico es, de acuerdo con Vilela (1997, p. 31), “[...] en una perspectiva comunicativa, el conjunto de las palabras por medio de las cuales los miembros de una comunidad lingüística se comunican entre sí”¹. Asimismo, en ese mismo trabajo, el autor diferencia léxico de vocabulario y afirma que “[...] el vocabulario es el conjunto de los vocablos realmente existentes en un determinado lugar y en un determinado tiempo, tiempo y lugar ocupados por una comunidad lingüística”. De esa manera, Vilela (1997) también añade informaciones que pueden ayudarnos a identificar el léxico y el vocabulario “el léxico es lo general, lo social y lo esencial; el vocabulario es lo particular, lo individual y lo accesorio”² (VILELA, 1997, p. 32).

En cambio, Alonso (2012) no hace esa diferenciación y utiliza los términos como sinónimos. Para ella, el vocabulario se define como “[...] común a una comunidad hablante” y resulta de un conocimiento “compartido y supraindividual”. Además, la autora añade que el vocabulario –o léxico– es “[...] un conjunto de palabras, algunas aisladas, otras en grupos, que una persona necesita y emplea para comunicarse en una lengua” (ALONSO, 2012, p. 30).

De forma complementaria, para Leffa (2000), el léxico es la manera más rápida y fácil de identificar una lengua, pues a partir de una pequeña secuencia de palabras es posible identificar a cuál lengua pertenece. El autor ejemplifica la afirmación con las siguientes secuencias de palabras: *los niños*, que se refiere al español; *les enfants*, que se refiere al francés y *the boys*, que se refiere al inglés.

A partir de las definiciones presentadas anteriormente, tomamos los dos términos, léxico y vocabulario, como dos conceptos que se refieren a cosas distintas, siguiendo la perspectiva de Vilela (1997), que considera el léxico como el conjunto de palabras más general y el vocabulario, como más particular.

El léxico está formado por dos tipos de unidades. Antunes (2012) trae la diferenciación entre unidades del léxico y unidades de gramática. Para la autora, las primeras se refieren a las unidades cuyo significado

[...] remite a las cosas, a los fenómenos del mundo, de la experiencia, del mundo extralingüístico, a sus modos de existir, a sus propiedades y manifestaciones; establecen, por lo tanto, el vínculo entre la lengua y la

¹No original: “[...] numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si.”

²No original: “[...] o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.”

experiencia; tienen índices de frecuencia variables, pues dependen del género y del tema en desarrollo.³ (ANTUNES, 2012, p.32, tradução nossa)

En cambio, las unidades de gramática son las que el significado remite al interior del propio sistema lingüístico. En sus palabras, “[...] son de alta frecuencia y suelen ocurrir en todo tipo de género o texto”.⁴ (ANTUNES, 2012, p. 32, tradução nossa).

Son ejemplos de unidades léxicas los sustantivos, los adjetivos y los verbos; y de unidades gramaticales, los artículos, los pronombres, las preposiciones, las conjunciones y los adverbios. Pero la autora señala que eso no implica una dicotomía tan rígida y señala que existen adverbios, locuciones adverbiales, preposicionales y conjuntivas que se forman a partir de unidades del léxico, como ejemplo, la autora cita algunos ejemplos, entre ellos, el adverbio *últimamente*, del portugués.

Marques (2012), también habla de estas dos nociones a partir de la definición de Mortreux (2008), que propone dos categorías para las unidades lingüísticas que, se diferencian por su manera de “tener sentido”. Dichas categorías son:

- palabras que, aunque no estén en un enunciado, cargan un valor referencial y evocan una realidad conocida por los locutores. Por ejemplo: *libro, mesa, diccionario, escuela*.
- palabras que no evocan ninguna realidad referencial para los locutores, pero cargan un sentido relacional, o sea, necesitan estar en relación con otros elementos que pueden acompañarlos en una frase. Por ejemplo, preposiciones (*de, para, etc.*), conjunciones (*pero, mientras, tanto... como...*), etc.

Estas dos nociones presentadas (valor referencial y relacional) son, de acuerdo con Mortreux (*apud* Marques, 2012, p. 61), las que dieron origen a los conceptos de palabra léxica y palabra gramatical.

Marques (2012) también presenta una explicación acerca de palabra gráfica y de palabra lingüística

³ No original: “[...] remete às coisas, aos fenômenos do mundo da experiência, do mundo extralingüístico, a seus modos de existir, a suas propriedades e manifestações; estabelecem, portanto, a vinculação entre a língua e a experiência; têm índice de frequência variáveis, pois dependem do gênero e do tema em desenvolvimento.

⁴ No original: “[...] são de alta frequência e costumam ocorrer em todo tipo ou gênero de texto

La palabra gráfica es una secuencia de caracteres delimitados por dos espacios. Una única palabra gráfica puede corresponder a una unidad lingüística, como *flan*. Diversas palabras gráficas pueden, del mismo modo, corresponder a una única palabra lingüística –*arroz de leche, postre que lleva leche y arroz*–, lo que se evidencia en la comparación con la palabra *flan* –*postre que lleva huevos y leche*⁵. (MARQUES, 2012, p. 61, tradução nossa)

La autora propone aún que las palabras lingüísticas formadas por más de una palabra gráfica, como *arroz de leite*, –también conocidas como unidades léxicas complejas– deben formar parte del escopo de la enseñanza del vocabulario, pues “[...] a pesar de su carácter polilexical, ellas constituyen una unidad única de significado”⁶. (MARQUES, 2012, p. 65, tradução nossa)

Tomando esas afirmaciones en consideración, podemos pensar que se incluyen, en la noción de palabras lingüística, las Unidades Fraseológicas (UFs), definidas como “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta” (CORPAS PASTOR, 1996, p. 20). Además, poseen otras características como alta frecuencia de uso, institucionalización e idiomática. Según la autora, las UFs pueden abarcar colocaciones, locuciones (en que estarían incluidas las EIs) y los enunciados fraseológicos.

Complementando la definición anterior, Tagnin (2013) también propone una clasificación de las UFs, que son denominadas por ella como *Unidades Linguísticas Convencionais*, a partir de tres niveles lingüísticos: sintáctico, semántico y pragmático. En el nivel sintáctico están las coligaciones (*obedecer a*) y las colocaciones (*rebanada de pan, plantear un problema*). En el nivel pragmático están los marcadores situacionales (*Mi punto de vista es que...*, *Me gustaría decir que...*) y las fórmulas de rutina (*¡Feliz Navidad!*). Finalmente, en el nivel semántico, están las EIs que, según la autora, tienen un significado que no corresponde a la suma de sus componentes, es decir, el sentido está dado por el conjunto de los elementos que la componen. Por ejemplo, *pisar huevos* (pisando em ovos) y *sacar de sus casillas* (irritar alguém).

Aclaremos que las demás unidades que las autoras presentan también forman parte del léxico, pero en este trabajo destacamos las EIs no solo por esa razón, sino

⁵ No original: A palavra gráfica é uma sequência de caracteres delimitados por dois espaços. Uma única palavra gráfica pode corresponder a uma unidade linguística, como *pudim*. Diversas palavras gráficas podem, igualmente, corresponder a uma única palavra linguística – *arroz de leite, sobremesa feita à base de leite e arroz* –, o que fica evidente na comparação com a palavra *pudim* – *sobremesa feita à base de ovos e leite*.

⁶ No original: Apesar de seu caráter polilexical, elas constituem uma unidade única de significado.

también porque los datos aquí identificados servirán de subsidios para la tesis desarrollada por Jacqueline Teer que propone un curso en línea para profesores sobre la enseñanza de dichas expresiones. Por lo tanto, nuestro trabajo se relaciona a esta investigación.

Así, por sus características específicas y por constituirse como una palabra lingüística, pensamos que es fundamental incluir, en el ámbito de la enseñanza del léxico, no sólo las palabras simples, sino también otras unidades como las EIs. De esa manera, es importante que el alumno, además de conocer las palabras de manera aislada, también conozca sus diversas asociaciones. Por ello, consideramos fundamental la enseñanza de estas unidades teniendo en cuenta cada vez más el desarrollo de la CC y de la CL, presentadas en el apartado siguiente.

2.2 La Competencia Comunicativa (CC)

Para hablar de la enseñanza de lenguas no podemos olvidarnos de hablar acerca de la CC, pues de acuerdo con Hayas (2009) la CC es la “[...] habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada” (HAYAS, 2009, p. 353). Por lo tanto, para el estudiante no es suficiente conocer la lengua, sino que es necesario emplearla correctamente y de forma adecuada en las distintas situaciones comunicativas.

Para Cenoz Iragui (2004), la CC es un concepto clave, puesto que busca contestar a tres preguntas en el ámbito de la didáctica y de adquisición de las lenguas: “I) ¿en qué consiste aprender una lengua; II) ¿qué conocimientos, capacidades o destrezas necesitamos para hablar una lengua?; III) ¿cuál es el objetivo de la enseñanza de lenguas?” (CENOZ IRAGUI, 2004, p. 449).

Además, para dicha autora, esa competencia no involucra solamente los aspectos lingüísticos, sino también los aspectos sociales y psicológicos. Esta visión se relaciona directamente con la concepción de CC introducida por autores como Hymes, Campbell y Wales en la década de los 70. Según la autora, la concepción de CC que tienen estos autores se contrapone al concepto de competencia lingüística presentado por Chomsky, pues, para ellos, ese modelo era bastante limitado, una vez que solamente consideraba hablantes y oyentes ideales en una sociedad homogénea.

Cenoz Iragui (2004) sintetiza la concepción de Hymes (1972) que incluye cuatro dimensiones en la CC, relativas a los aspectos en que:

- algo es posible (la gramaticalidad),
- algo es ejecutable,
- algo es apropiado y,
- algo es aceptable de ocurrir.

La CC puede presentar diferentes dimensiones de acuerdo con la perspectiva en que se basa su proposición. Por ello, presentamos algunos modelos de CC existentes. El primero es el propuesto por Canale y Swain (1980) y que presenta tres dimensiones:

- a) la competencia gramatical, que está relacionada al conocimiento de los elementos léxicos y reglas;
- b) la competencia sociolingüística, relacionada al empleo adecuado de la lengua a partir de las reglas socioculturales;
- c) la competencia estratégica, que se refiere a las estrategias de comunicación verbales y no verbales.

Ese modelo fue modificado en el año de 1983 por Canale (1983) que propuso el concepto de competencia sociolingüística, diferenciándola de la competencia discursiva. La primera se refiere a la producción y a la comprensión de los enunciados “[...] de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el status de los participantes, el propósito de la interacción y las normas y convenciones de la interacción” (Canale 1983 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004, p. 454). A su vez, la competencia discursiva se refiere a la combinación de las formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito unificado con cohesión en la forma y coherencia en el significado.

Es importante señalar, aún según Cenoz Iragui (2004), que, aunque hayan surgido diversas críticas al modelo propuesto por Canale y Swain (1980) y revisado posteriormente por Canale (1983), estas definiciones han contribuido de manera significativa “[...] al desarrollo de otros modelos, tanto en la adquisición de lenguas en general como en el área de evaluación” (CENOZ IRAGUI, 2004, p. 455).

Otro modelo es el desarrollado por Bachman (1990) y pertenece al área de evaluación de lenguas en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Dicho modelo diferencia las competencias en:

- a) competencia organizativa: abarca “[...] las habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos” (Bachman 1990 apud CENOZ IRAGUI, 2004, p. 455). Se divide en:
 - competencia gramatical: posee bastante similitud con el concepto de competencia gramatical de Canale y Swain (1980) e incluye la competencia de uso lingüístico;
 - competencia textual: se refiere al conocimiento de las convenciones para unir los enunciados de manera a formar textos.
- b) competencia pragmática: se refiere, siguiendo Cenoz Iragui (2004), a las relaciones entre signos y referentes y a las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto de comunicación. Se divide en:
 - competencia ilocutiva: relacionada al análisis de las condiciones pragmáticas que determinan la aceptabilidad de un enunciado;
 - competencia sociolingüística: similar al concepto de Canale y Swain (1980), se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en los distintos contextos y el registro, la variedad dialectal y las referencias culturales.

A pesar de presentar similitudes con el modelo de competencia discursiva de Canale (1983), Bachman presenta un modelo más completo, pues incluye la organización retórica y la cohesión.

Por último, presentamos el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), que, según Nariño (2017, p. 28), “[...] abarca un conjunto mayor y más completo de competencias y permite que se insieran la enseñanza-aprendizaje de léxico en todas las competencias presentadas” . Así, este modelo presenta cinco dimensiones:

- a) competencia discursiva: se refiere a la selección, secuenciación y organización de las palabras; deixis, cohesión, coherencia, estructura genérica y estructura

- conversacional inherente a la alternancia de turnos son las subáreas que contribuyen con dicha competencia;
- b) competencia lingüística: corresponde, de manera general, al concepto de competencia gramatical propuesto por Canale y Swain (1980) y señala, mediante la elección del nombre competencia lingüística en detrimento de la competencia gramatical, el deseo de indicar explícitamente la inclusión del léxico, de la fonología y de la gramática;
 - c) competencia accional: definida como “[...] la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas” Celce-murcia; Dörnyei; Thurrell, (1995 *apud* CENOZ IRAGUI, 2004, p. 457);
 - d) competencia sociocultural: se refiere al conocimiento del hablante para expresar mensajes de manera adecuada en los diferentes contextos socioculturales de comunicación;
 - e) competencia estratégica: se refiere al uso de las estrategias de comunicación que usa el hablante.

Para nuestro trabajo consideramos el modelo de Celce-Murcia; Dörnyei y Thurrell, pues nos parece el más completo y que establece mejor una relación entre todas las competencias. También estamos de acuerdo con lo que señala Nariño (2017) acerca de la posibilidad de insertar la enseñanza-aprendizaje del léxico en todas las competencias presentes en ese modelo. Además, nos parece importante señalar la importancia de la denominación “competencia lingüística”, pues, como dicho anteriormente, tiene como objetivo afirmar la inclusión del léxico y no sólo de la gramática en la enseñanza de lenguas. De esa manera, en el contexto de clase, es importante que la enseñanza del léxico no se limite solamente a una lista de palabras aisladas, sino que se busque el desarrollo de la CC del estudiante para que él pueda interactuar en contextos reales de comunicación. Siguiendo a Nariño (2017), que afirma que la CL forma parte de la CC, explicamos este concepto a continuación.

2.3 La competencia Léxica (CL)

Lahuerta y Pujol (1996 apud GÓMEZ MOLINA, 2004, p. 494) afirman que “[...] la capacidad para relacionar formas con significado y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”. Según Oster (2009), el lexicón mental se define como “[...] la estructura que permite el almacenamiento organizado de la información en la memoria a largo plazo” (OSTER, 2009, p. 35)

Este autor (2009, p. 34) también afirma que “[...] el conocimiento de una palabra incluye distintos aspectos debido a que cada unidad léxica abarca varios componentes”. Así, divide el conocimiento de la unidad léxica en:

I) semántico: se refiere al significado de la palabra;

II) de forma: se relacionan los componentes fonético y gráfico;

III) de las funciones: incluye las posibilidades de combinación de la unidad léxica con otras unidades léxicas y las limitaciones de uso que tienen.

Acerca de la CL, Baralo (2007) también afirma que

“El conocimiento de una palabra⁷ es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. (BARALO, 2007, p. 385)

De esa manera, cuándo conocemos una palabra, debemos conocer los distintos aspectos relacionados a ella. Dicho conocimiento, es presentado por Baralo (2005a) a partir de las siguientes preguntas:

⁷ En este trabajo no nos detendremos en la definición de la palabra. Aunque, para nosotros la palabra sea una “unidad de sentido” que puede ser pluriverbal. En ese sentido, se pueden incluir las EIs.

- a) Forma: ¿Cómo suena?, ¿Cómo se pronuncia?, ¿Cómo se escribe?
- b) Estructura interna: ¿Qué partes se reconocen en ella?, ¿Qué partes son necesarias para expresar el significado?
- c) Forma y significado: ¿Qué significados señala la forma de la palabra?, ¿Qué forma de palabra puede usarse para expresar el significado?
- d) Concepto y referente: ¿Qué está incluido en el concepto?, ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?
- e) Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar?, ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?
- f) Uso (Función): ¿En que estructuras podría aparecer?, ¿En qué estructuras se debe usar?
- g) Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?, ¿Qué otras palabras pueden / deben usarse con ella?
- h) Restricciones de uso (registros, frecuencia...): ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar esa palabra?, ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede usar? (BARALO, 2005a, p. 1-2)

En Baralo (2007), la autora también afirma que se puede describir la CL como una subcompetencia transversal. Así pues, la autora dice que la CL contiene información codificada correspondiente a la forma, al significado real o figurado, a las informaciones acerca de la función, de su variación y de su valor intencional y comunicativo.

Baralo (2005b) hace un análisis del Marco Común Europeo de Referencia - MCER (2001). En este documento, la CL es definida como “[...] el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (MCER, 2001, p. 108). Para el análisis, entonces, la autora parte de la concepción del léxico como una “compleja interfaz entre todos los otros subdominios de la CC” (BARALO, 2005b, p. 29) y añade que dicha interfaz no se limita solamente a los subcomponentes de la competencia lingüística, sino también con las competencias generales del individuo. Para ejemplificar, la autora añade que el conocimiento léxico posee una relación estrecha con las competencias discursiva y funcional, pues para escribir un texto, necesitamos tener un buen conocimiento léxico y eso quiere decir que el éxito del texto, o sea, de que se logre su intención comunicativa, está involucrado directamente con la calidad y cantidad del

conocimiento léxico que tenemos. De esa manera, el conocimiento léxico debe tener prioridad en la enseñanza. La CL también involucra otros conocimientos, de esa manera, no podemos limitarla solamente al conocimiento de una palabra. En este sentido, Álvarez (1991) habla acerca de la estructura del significado de las palabras y de su maleabilidad

El significado de las palabras no es algo absoluto, estable, que se adquiera de una vez por todas, sino algo bastante maleable y relativo, que se delimita progresivamente en función de las opciones y relaciones semánticas que las palabras entablan con otras palabras (ÁLVAREZ, 1991, p. 4)

De esa manera, podemos conocer la palabra “mono” como referente al animal, pero esa palabra también se refiere, en la coloquialidad, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española (DLE) como “dicho de una persona: De aspecto agradable por cierto atractivo físico, por su gracia o por su arreglo y cuidado”. Asimismo, también hay otro conocimiento fundamental para la CL, las relaciones entre las palabras:

Las palabras no existen como entidades aisladas, y tampoco se aprenden, almacenan o usan aisladamente, sino en relación con otras, formando diversos tipos de “redes” o relaciones. Cuantas más redes asociativas tenga una palabra, más rico será su significado. (ÁLVAREZ, 1991, p. 5)

En resumen, se puede considerar que el aprendizaje de las palabras no puede darse de una forma que estén separadas unas de las otras, sino que debe ocurrir por asociaciones que vuelvan el conocimiento de la palabra cada vez más rico a partir de las redes que se van construyendo. Como también afirma dicha autora, “La CL nunca llega a ‘completarse’ en el mismo grado en que se completan la competencia fonológica o la competencia gramatical”. (ÁLVAREZ, 1991, p.4)

Para complementar y reforzar nuestro posicionamiento, citamos a Nariño (2017), que afirma que la CL forma parte de otras competencias y añade que el alumno no puede conocer las unidades léxicas de forma aislada, sino que es necesario conocer también sus sentidos, además de su uso adecuado al contexto comunicativo y situacional, considerando las situaciones reales de comunicación.

Buscamos, en este capítulo, presentar los conceptos que fundamentan nuestro análisis. Asimismo buscamos reforzar que el conocimiento léxico no se limita solamente al conocimiento de las palabras, sino que es fundamental conocer todos los demás aspectos que suponen utilizarlas en contextos concretos de comunicación. Por ello, es importante hacer hincapié en la noción de interfaz con las otras subcompetencias de la CC que trae Baralo (2005b) para hablar de dicho conocimiento.

3 BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS

Nuestro objetivo, a comienzos del desarrollo de este trabajo, fue analizar la matriz curricular destinada a la enseñanza del español. Sin embargo, ese documento se organiza en tablas de dos columnas que presentan, respectivamente, el objeto de conocimiento y las habilidades que deben ser trabajadas en cada año del EM. En el documento, aún aparecen las transversalidades, que son iguales para todos los años y pueden ser trabajadas de acuerdo con la planificación del profesor. Esas denominaciones de las secciones de la matriz nos llevaron a comprender que era necesario presentar, aunque de forma breve, los documentos en los que se basan la matriz para poder entenderla.

Además, fue bastante difícil encontrar materiales sobre la matriz que especificaran sus objetivos y la base de la que partía. A partir de las búsquedas hechas, encontramos una *live* organizada por la Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS) en la que fue presentada la Matriz de Referencia del año 2020 y que sirvió de guía para entender mejor la organización del documento.

Para comprender el análisis llevado a cabo, es importante hacer una presentación y una diferenciación entre los documentos en los que la educación nacional se basa. Dichos documentos son: la BNCC, que se basa en los principios y propuestas de las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de las Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEMs) y de los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) y el RCG.

Por ello, en este capítulo, nuestro objetivo es dar a conocer dichos documentos y sus objetivos. Es importante añadir que nuestro objetivo no es presentar estos documentos de manera exhaustiva, sino aclarar el recorrido hasta llegar a la y contextualizarlos para el análisis llevado a cabo en nuestro trabajo.

3.1 La Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Empezamos nuestra revisión documental por la BNCC (2018), pues es el documento que fundamenta los demás, tiene carácter obligatorio y su objetivo es establecer un patrón mínimo de enseñanza para todos los estudiantes brasileños. Así,

es a partir de ese documento que las redes de enseñanza del país deben hacer una adecuación o elaboración de sus diversos currículos.

Es importante señalar que la lengua española aparece referida en la BNCC (2018), pero no se dice cómo se debe trabajar esa lengua en clase. La única mención al español es cuando, al hablar de las áreas de conocimiento para la formación general básica, considerando las resoluciones de la a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB no 3/2018, Art. 11 § 4o), se incluye el inglés en el ítem IX y se añade que otras lenguas pueden ser ofrecidas en carácter optativo, preferencialmente el español de acuerdo con su disponibilidad (BRASIL, 2018, p. 476).

En la Constitución del Estado de Rio Grande do Sul, como dicho anteriormente, debido a la PEC 74/2018, que determina que la oferta de la lengua española sea de carácter obligatorio y su matrícula optativa para el alumno, es importante que haya algún documento que sirva de referencia para los profesores. Aunque se aconseje que puedan existir otras LE en el EM y la EF, la BNCC trata específicamente de la enseñanza del inglés. Además, como es sabido, el léxico del inglés y del español son bastante diferentes y no se pueden enseñar de manera a transponer los contenidos y aplicarlos al español sin ninguna reflexión.

Es importante resaltar aún que dicho documento se basa en la legislación brasileña. Así, la Constituição da República Federativa de Brasil de 1998 determina que debe haber contenidos mínimos en la enseñanza para que sea asegurada la formación básica común de los seres humanos. Asimismo, el artículo 26 de la Lei de Diretrizes e Bases (LDB, BRASIL, 1996) establece que los estados deben tener una base nacional común. Otros documentos que guían la base son: documentos anteriores como los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997) y las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2000). En ese sentido, podemos considerar la BNCC como un documento bastante importante en el contexto educativo actual

Dicho documento tiene como principal objetivo el desarrollo de diez competencias generales, entendidas como la movilización de conocimientos (BRASIL, 2018, p. 8). Estos conocimientos están relacionados no solo con el contexto escolar, sino también con la vida de los estudiantes y están detallados y separados por año y también por áreas. A continuación, haremos una breve presentación de las diez competencias generales del documento:

- La primera competencia se refiere a los conocimientos existentes, su uso y su valoración para comprender la realidad.
- La segunda competencia se refiere al campo del pensamiento y tiene como objetivo ejercitar la curiosidad considerando la investigación, la reflexión, el análisis crítico, la imaginación y la creatividad. De esa manera, se espera que el alumno pueda resolver problemas y crear soluciones basadas en sus conocimientos desarrollados anteriormente en las diferentes áreas.
- La tercera competencia se refiere al repertorio cultural del alumno y tiene como objetivo hacer que él pueda conocer, disfrutar y respetar las diversas manifestaciones culturales existentes en el mundo.
- La cuarta competencia trata de la competencia de la comunicación. En dicha competencia el objetivo es hacer que el alumno pueda utilizar los diferentes lenguajes para expresarse y compartir informaciones en diversos contextos, así como producir sentido en las diversas situaciones comunicativas.
- La quinta competencia se refiere a la cultura digital. Se espera que el alumno pueda comprender, conocer, utilizar y crear tecnologías de una manera crítica y significativa.
- La sexta competencia está relacionada al proyecto de vida, que hace que el alumno pueda pensar, desde la escuela, las posibilidades que tiene para el futuro y para aprender cada vez más a ejercer su rol de ciudadano. Es importante hacer hincapié en la sexta competencia, pues la idea de la BNCC es una formación integral del individuo.
- La séptima competencia se refiere a la argumentación basada en la noción crítica, la averiguación de la veracidad de las informaciones obtenidas y el uso de hechos reales para sostener el punto de vista.
- La octava competencia se refiere al autoconocimiento y autocuidado y tiene como objetivo tratar del cuidado con la salud física y emocional.
- La novena competencia se refiere a la empatía y la cooperación y se basa en el respeto hacia el otro y a los derechos humanos.
- Por último, la décima competencia trata de la responsabilidad y de la ciudadanía y de la toma de decisiones basada en principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y democráticos.

Aclaremos que las competencias están compuestas por una serie de habilidades a ser desarrolladas para su consolidación. Para nuestro trabajo, es importante hacer hincapié en la tercera, en la cuarta y en la séptima competencia, pues están directamente involucradas con nuestro objeto de estudio. La tercera, relativa al repertorio cultural, la relacionamos con el hecho de conocer las expresiones complejas del léxico y entre dichas expresiones, las EIs citadas anteriormente en este trabajo. Además, la tercera competencia está directamente relacionada a la subcompetencia sociocultural de la CC. La cuarta competencia, relacionada a la competencia de la comunicación, también podemos relacionarla a la CC y a todas sus subcompetencias, pues al utilizar diferentes lenguajes para expresarse, compartir informaciones y producir sentido en las más diversas situaciones, el hablante necesita haber desarrollado las competencias discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica. Por último, la séptima competencia que dice que el alumno, para argumentar y buscar informaciones relevantes, necesita poner en práctica, no solo la CC, sino también la CL. Eso se justifica por la necesidad de tener un conocimiento léxico considerable para escribir y comprender textos de manera adecuada.

Tras presentar de forma amplia el objetivo de la BNCC y sus competencias, presentamos el RCG.

3.2 El Referencial Curricular Gaúcho (RCG)

Aunque no haya un RCG para el EM, es importante explicar qué documento es ese y cuáles son sus objetivos. Por ello, traemos una breve exposición acerca del rol del RCG en la educación gaucha, basándonos en las informaciones disponibles en el RCG de la EF (RIO GRANDE DO SUL, 2018) y en la versión referente al EM disponible en el sitio del RCG⁸.

De acuerdo con las informaciones disponibles, el documento referente a la EF fue elaborado de manera colaborativa a lo largo del año de 2018. Esa colaboración se construyó entre la SEDUC, la União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) y el Sindicato do Ensino Privado do RS (SINEPE/RS). Se promovieron aún consultas públicas, con contribuciones de más de 120 mil personas.

⁸ Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/BaseCurricular>> Acesso em 12 maio 2021.

El objetivo, de acuerdo con la información encontrada en el referido sitio, era que el documento se constituyera como un guía para las escuelas del Estado a partir del año de 2019. Además, en el RCG está explícito que su elaboración se basó en la BNCC (2018), como podemos ver a continuación

El Referencial Curricular Gaucho está originado a partir de las diez macrocompetencias esenciales de la BNCC. Dichas competencias deben ser desarrolladas a lo largo de la educación básica con el objetivo de garantizar los aprendizajes de manera espiralada (cognitivas, comunicativas, personales y sociales), con enfoque en la igualdad y en la superación de las desigualdades de cualquier naturaleza.⁹ (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17, tradução nossa)

Sin embargo, del mismo modo que en la BNCC, la única referencia a la enseñanza del español, en el RCG de la EF, no es directa, sino que se hace a partir de la no exclusión de las demás lenguas extranjeras que no sean el inglés, considerando las diferentes realidades escolares. El documento afirma:

Cabe señalar, aún, que la BNCC no tiene la pretensión de eliminar las demás lenguas extranjeras, que pueden ser insertadas en cuanto lenguas adicionales y cabe a los establecimientos educativos, sean públicos o privados, incluirlas de acuerdo con la realidad y deseo de la comunidad escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 154, tradução nossa)¹⁰

Como ya referimos anteriormente, la enmienda de la constitución del Estado relativa a la inclusión del español se aprobó en diciembre de 2018. De esa manera, tanto el RCG de la EF como el del EM deben o deberían incluir la lengua española. En el sitio del RCG, se puede hacer una consulta previa al documento para la nueva EM, elaborado por los profesores de la red estadual. Este documento fue sometido a consulta pública del 30 de noviembre al 14 de diciembre de 2020 para que, quienes desearan, pudieran leerlo y hacer sugerencias. De acuerdo con las informaciones disponibles en el sitio web, el documento servirá de base para el EM del Estado a partir del año de 2022.

⁹ O Referencial Curricular Gaúcho está engendrado com as dez macrocompetências essenciais da BNCC. Estas devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica com o objetivo de garantir as aprendizagens de forma espiralada (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), com foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza

¹⁰ Cabe salientar, ainda, que a BNCC não tem a pretensão de eliminar as demais línguas estrangeiras, que podem ser inseridas enquanto língua adicional, competindo a cada estabelecimento de ensino, seja público ou privado, inclui-las de acordo com a realidade e desejo da comunidade escolar.

En esa propuesta, en el apartado referente a la formación general básica, ya podemos ver algunos cambios con relación a la lengua española, considerando la enmienda de la constitución N° 74, como podemos ver a continuación:

De acuerdo con la enseñanza de la lengua inglesa, basado en la ley 13.415, de 2017, en su artículo 35 A, párrafo 4 y la Resolución CNE/CEB n. 3/2018, la oferta de la lengua española concurre de manera optativa, ya que la preferencia deberá ser de la lengua inglesa. Sin embargo, la enmienda de constitución N.º 74, (publicada en en DOAL n.º 11920, de 20 de diciembre de 2018), en los términos del inciso C del art. 53, de la constitución del Estado de Rio Grande do Sul, párrafo único del art. 203 § 3.º, del Regimiento Interno asegura que: “Art. 209. La enseñanza de la lengua española, de matrícula opcional, constituirá asignatura obligatoria de las escuelas públicas de enseñanza fundamental y media.¹¹ (SEDUC, 2020, tradução nossa)

Del mismo modo, se hace referencia a la importancia de promover intercambios con los países hispanoamericanos que están muy cerca de nosotros y se destaca que la lengua española es la segunda lengua más utilizada en el ámbito de las relaciones internacionales y es la lengua oficial en más de 21 países.

3.3 La Matriz de Referencia

La matriz curricular es un documento que fundamenta la definición de los contenidos abordados en la enseñanza de la educación básica del Estado. Considerando que la enseñanza de la lengua española no es obligatoria a nivel nacional, sino que se mantiene en algunos estados como Rio Grande do Sul, debido a la PEC 74/2018 que determina que su oferta es obligatoria por parte de las escuelas. Aunque la matrícula sea facultativa para los estudiantes, decidimos analizar este documento basándonos en la perspectiva del léxico. Es decir, buscamos identificar si la enseñanza del léxico está contemplada en el documento y, si es abordada de una manera coherente, o sea, si aparece contextualizada y no como solamente una lista de palabras. Para ello, se analizó la matriz de referencia del EM del año 2021. El

¹¹ Em consonância com o Ensino da Língua Inglesa, tendo por base a Lei 13.415, de 2017, em seu artigo 35 A, parágrafo 4 e a Resolução CNE/CEB n. 3/2018, a oferta de Língua Espanhola concorre de maneira optativa, já que a preferência deverá ser da Língua Inglesa. Entretanto, a Emenda Constitucional N.º 74, (publicada no DOAL n.º 11920, de 20 de dezembro de 2018), nos termos do inciso X do art. 53, da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, parágrafo único do art. 203, § 3.º, do Regimento Interno assegura que: “Art. 209. O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

documento fue elaborado para la enseñanza híbrida, debido a la pandemia de la COVID-19, pero también, cuando sea posible, para la enseñanza presencial. Es importante añadir, también, que debido a algunos problemas en el primer año de pandemia, a partir de esa matriz podrán ser retomados algunos contenidos de los años anteriores, por ejemplo, en el primer año, se pueden trabajar y reforzar algunos contenidos del noveno año.

En un catálogo, podemos acceder a las matrices que están divididas a partir de denominaciones relativas a cada etapa de la enseñanza: Educación infantil, Enseñanza Fundamental Regular, Enseñanza Fundamental Tiempo Integral, Enseñanza Media Regular, etc. Podemos ver la disposición de la tabla en la Figura 1:

Figura 1 - Catálogo das Matrizes de Referência

 Catálogo das Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino da Rede Estadual de Educação 2021			
Denominação	Descrição	Endereço	QRCode
Educação Infantil	Habilidades da etapa.	gg.gg/educacaoinfantil2021	
Ensino Fundamental Regular	Habilidades por ano e componentes curriculares.	gg.gg/ensinofundamentalregular2021	
Ensino Fundamental Tempo Integral*	Habilidades por ano e componentes curriculares.	gg.gg/eftempointegral2021	
Ensino Médio Regular	Habilidades por ano e componentes curriculares.	gg.gg/ensinomedioregular2021	
Novo Ensino Médio**	Habilidades por percursos formativos e Projeto de Vida. Para a Formação Geral considerar a Matriz do Ensino Médio Regular.	gg.gg/nem2021	
Ensino Médio Tempo Integral*	Habilidades por ano e componentes específicos. Para a Formação Geral considerar a Matriz do Ensino Médio Regular.	gg.gg/emtempointegral2021	
Curso Normal*	Sugestão de habilidades por ano e componentes específicos. Para a Formação Geral sugerimos a Matriz do Ensino Médio Regular.	gg.gg/cursornormal2021	
Educação de Jovens e Adultos	Utilizar as Matrizes de Referência para o Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular.	gg.gg/educacaojovenseadultos2021	

* Habilidades e componentes curriculares constantes nos Planos de Estudos em vigência nas Escolas das respectivas modalidades e organizações curriculares específicas na Rede Estadual de Educação.
 ** Habilidades previstas no Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio (RCG/EM) em apreciação no Conselho Estadual de Educação CEE/RS.

Fonte: Escola RS (2021).

Sobre el EM, hay cinco documentos: enseñanza media regular, enseñanza media en tiempo integral, “curso normal”, educación de jóvenes y adultos y nueva enseñanza media. Además, hay la descripción de cada curso y están disponibilizados los enlaces para acceder a estos documentos en una carpeta del Google Drive¹². En

¹² Disponível em: <<http://gg.gg/ensinomedioregular2021>>

este trabajo, nos limitamos a analizar los documentos de formación general del EM – el *Ensino Médio* regular–, pues, los demás documentos referentes al EM se refieren a las habilidades a ser desarrolladas en cada tipo de curso.

El documento de formación general referente a la lengua española posee cinco páginas de transversalidades, que se interrelacionan a la vida práctica del alumno y están divididas en tres temáticas: I) la educación de las relaciones étnico raciales; II) educación ambiental; III) educación en derechos humanos. La sección del documento referente a los contenidos a trabajar en cada etapa está dividida en habilidades y sugerencias de objetos de conocimiento.

Figura 2 - Matriz de referência 1º ano EM

 GOVERNO DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	
1º Ano - EM	
LÍNGUA ESPANHOLA	
HABILIDADES	SUGESTÕES DE OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM01LE01) Selecionar recursos simbólicos para participar como autor nos diferentes contextos de interação, evidenciando postura crítica, ética e responsável nas relações eu x outro.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas: <i>Pronombres interrogativos/Pronombres personales</i> . Léxico - Diálogos, interações.
(EM01LE02-1) Construir e desenvolver um vocabulário que lhe permita identificar as estruturas gramaticais e o contexto inserido em dado momento situacional, ampliando suas competências linguísticas intelectuais e culturais.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral; Escrita: construção da argumentação; Negociação de sentidos, mal-entendidos, no uso da língua espanhola e conflito de opiniões. Leitura mediada de textos de cunho artístico/literário em língua espanhola; Construção de repertório artístico-cultural; Informações em ambientes virtuais; Objetivos de leitura em diferentes suportes textuais; Participação em discussões orais sobre temas de interesse da turma e/ou de relevância social; Construção de sentidos em textos orais e escritos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos; A saber: <i>Léxico e Morfologia: Alfabeto e pronúncias regionais; Pronomes Pessoais e suas variações regionais; Números, horas, dias da semana, meses e estações... Estudo de textos e gêneros diversos (léxico). Escuta</i>

Fuente: Escola RS (2021)

Los “objetos do conhecimento” se refieren a los contenidos y pueden cambiar de acuerdo con lo que quiere trabajar el profesor, por ello, en el documento aparecen como sugerencias. Las “habilidades” abarcan las habilidades generales que deben ser desarrolladas a lo largo del año y deben estar siempre contempladas en la enseñanza. Como ejemplo para el EM, se propone “Aplicar conceitos e normas na LEM”. La matriz de la (EF) fue desarrollada a partir del RCG de 2018 y de la BNCC,

más específicamente a partir de las diez competencias generales, ya referidas anteriormente. Sin embargo, todavía no fue publicado el RCG destinado a el EM y la elaboración de dicho documento se hizo de manera colaborativa por profesores y servidores de la red estadual de enseñanza. De esa manera, el único documento concreto y que fue publicado, además de la matriz de 2021, es la BNCC. Asimismo, tomamos las definiciones de transversalidades y objetos de conocimiento de ese documento, así como las diez competencias generales descritas en el capítulo 3.1. Para nuestro análisis, entonces, nos apoyamos en los documentos presentados y que fueron, en su gran parte, dedicados a la enseñanza del inglés.

4 ANÁLISIS DE LA MATRIZ DE REFERENCIA Y RESULTADOS

En este trabajo hicimos un análisis documental que consistió en tres etapas: en la primera etapa, hicimos una lectura atenta del documento intentando comprender su organización y teniendo en cuenta los documentos que le sirven de base –la BNCC y el RCG. En la segunda etapa, nos detuvimos en las referencias directas a los términos *léxico*, *vocabulário*, *palavra(s)* y *expressões* y las organizamos en un cuadro a fin de sistematizar las informaciones encontradas. Enseguida, analizamos el uso de estos términos en los objetos de conocimiento y en las habilidades a partir de la perspectiva del léxico presentada en este trabajo.

Es importante destacar, que, a lo largo del análisis que hicimos de los objetos de conocimiento, aparecieron diversas unidades gramaticales, que también forman parte del léxico, pero, considerando nuestro foco de estudio, no las analizamos, pues se refieren más específicamente al aprendizaje de las normas gramaticales, como son los ejemplos de *muy* y *mucho* y de las conjunciones *y/e* y *o/u*. Eso se debe, en parte, a que el grado de dificultad de enseñanza de estas unidades es menor, pues, existen reglas gramaticales que indican su uso y que pueden ser seguidas para su enseñanza, además de constituir un grupo menor de unidades. De ese modo, nos centramos en el análisis de las unidades léxicas que pueden estar representadas por los términos que buscamos identificar en el documento.

En la primera etapa –referente a la lectura del documento–, encontramos códigos alfanuméricos que se refieren, respectivamente, a los niveles de enseñanza (EM), al año (01), al componente curricular (LE) y al número de la habilidad (02). Como ejemplo, tenemos el código alfanumérico (EM01LE02). Sin embargo, no pudimos encontrar a qué documento se refieren los números de las habilidades. Aunque, en los documentos de la EF, referentes al inglés también se encuentran estos códigos y es posible identificar sus correspondientes en el RGC, esa información no está especificada para el español. Tampoco están asociados de manera directa a las competencias específicas del área y habilidades de la BNCC.

En la segunda etapa del análisis –búsqueda de las referencias a los cuatro términos indicados anteriormente–, para *léxico* y *vocabulário*, los resultados fueron 9 y 5 ocurrencias, respectivamente, y se concentraron en un solo año de enseñanza, es

decir, en el primer año. Para *palavra(s)*, no obtuvimos ningún resultado y solamente cuatro ocurrencias para *expressões*, una en el primer año y tres en el tercero. Especificamos la distribución por años en la tabla 1 en la que no se incluyó el término *palavra(s)*, pues no aparecieron en nuestros resultados.

Tabla 1 - Referencias a léxico, vocabulario y expresiones

Año	Léxico	Vocabulário	Expressões
1o Ano - EM	9	1	1
2o Ano - EM	0	2	0
3o Ano - EM	0	1	3

Fuente: la autora.

En el cuadro 1, Incluimos las referencias encontradas a cada uno de los términos de forma a sistematizar las informaciones encontradas para cada año y que destacamos en negrita.

Cuadro 1 - Referencias a *léxico, vocabulário y expressões* en la matriz.

1º no EM	
LÍNGUA ESPANHOLA	
HABILIDADES	SUGESTÕES DE OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM01LE01) Selecionar recursos simbólicos para participar como autor nos diferentes contextos de interação, evidenciando postura crítica, ética e responsável nas relações eu x outro.	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas: Pronombres interrogativos/Pronombres personales. Léxico - Diálogos, interações.
(EM01LE02-1) Construir e desenvolver um vocabulário que lhe permita identificar as estruturas gramaticais e o contexto inserido em dado momento situacional, ampliando suas	[...] Construção de sentidos em textos orais e escritos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos; A saber: Léxico e Morfologia: Alfabeto e pronúncias regionais; Pronomes Pessoais e suas variações regionais; Números, horas, dias da semana, meses e estações... Estudo de textos e gêneros diversos (léxico). Escuta e compreensão. Heterossemânticos; Heterogenéricos; Heterotônicos; Alimentos - Doenças e transtornos alimentares -

competências linguísticas intelectuais e culturais.	Verbo gustar e afins); Estudo de países hispanohablantes - a interesse do aluno (escolha, pontos importantes a destacar, gastronomia, cultura...) [...]
(EM01LE03) Utilizar a língua espanhola como ferramenta de comunicação por meio de um processo de ensino-aprendizagem cognitivo, social e afetivo.	Léxico ; Construção de identidades no mundo globalizado: História da língua Espanhola; A importância do espanhol no mundo; Países, culturas e modernidade; Nacionalidades; Léxico –países, curiosidades.
(EM01LE04) Aplicar conceitos e normas na LEM, bem como expressões idiomáticas, consultando e utilizando fontes de informação e de conhecimento, relacionando-se e compartilhando as informações processadas.	Leitura mediada de textos de cunho artístico/literário em língua espanhola; Construção de repertório artístico-cultural; Objetivos de leitura em diferentes suportes textuais; Construção de sentidos em textos orais e escritos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos; Léxico : Pronúncias; Trava-línguas; Músicas em Espanhol; Saudações – formais e informais; Escuta e compreensão.
(EM01LE05) Identificar diferentes contextos de uso da língua espanhola e sua importância como instrumento de comunicação;	Objetivos de leitura em diferentes suportes textuais; Construção de sentidos em textos orais e escritos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos; Léxico : Estudo de textos diversos (gêneros e tipologias) com atividades de interpretação e compreensão textual. Estudo do léxico . Escuta e compreensão.
(EM01LE07) Reconhecer a importância das tecnologias da informação e da comunicação na vida social, nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento.	Informações em ambientes virtuais; Objetivos de leitura em diferentes suportes textuais; Léxico : Textos interativos em espanhol. Jogos educativos. Uso consciente da Internet.
2º ano - EM	
LÍNGUA ESPANHOLA	
HABILIDADES	SUGESTÕES DE OBJETO DE CONHECIMENTO
(EM01LE02-2) Construir e desenvolver um vocabulário que lhe permita identificar as estruturas gramaticais e o contexto inserido em dado momento situacional, ampliando suas competências linguísticas intelectuais e culturais.	Construção de repertório artístico-cultural; Informações em ambientes virtuais; Objetivos de leitura em diferentes suportes textuais; Participação em discussões orais sobre temas de interesse da turma e/ou de relevância social; Construção de sentidos em textos orais e escritos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos; Retomada de Objetos do conhecimento do 1o EM: Exemplos: Países, culturas e modernidade; Verbos de rotina - reflexivos; Adjetivos; Substantivos-gênero e número; As roupas e calçados, e as cores; Escola - úteis escolares.

(EM02LE02) Compreender o patrimônio linguístico, artístico, cultural nacional e internacional como manifestação de diferentes visões de mundo ligadas a tempos e espaços distintos e como formador da própria identidade, visando ações para planejamento e ações futuras.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral; Escrita: construção da argumentação; Negociação de sentidos, mal-entendidos, no uso da língua espanhola e conflito de opiniões. Leitura mediada de textos de cunho artístico/literário em língua espanhola; Tempos verbais passados e presente; Linha do tempo; Perífrases Verbais; Profissões; Família; Possessivos; Futuro do indicativo - Futuro Imperfeito X Perífrasis de Indicativo (verbo ir). Gêneros diversos que possibilitem trabalhar os tempos do Futuro Ind. Animais; Natureza, ecossistema, preservação ambiental. Uso dos 4r's. Noções de tempo e espaço; (introd) advérbios e locuções adverbiais; vocabulário relacionado a cidades e os profissionais que atuam nela; Retomada de Objetos de conhecimento do 1o ano do EM;
3º ano - EM	
LÍNGUA ESPANHOLA	
HABILIDADES	SUGESTÕES DE OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM02LE01-1) Refletir sobre as linguagens como modos de organização cognitiva da realidade e da expressão de sentidos, emoções, ideias e experiências do ser humano na vida social.	[...] Negociação de sentidos, mal-entendidos, no uso da língua espanhola e conflito de opiniões. Leitura mediada de textos de cunho artístico/literário em língua espanhola; Cômics. Expressões frases feitas. Expressões usadas em comparações. [...]
(EM03LE04) Interagir basicamente em língua meta (espanhol), construindo e desenvolvendo um vocabulário que lhe permita identificar as estruturas gramaticais e o contexto inserido em dado momento situacional, ampliando suas competências linguísticas intelectuais e culturais.	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral; Escrita: construção da argumentação; Negociação de sentidos, mal-entendidos, no uso da língua espanhola e conflito de opiniões. Acento diacrítico; Apócope. Textos - compreensão e interpretação textual - Gêneros diversos: trava-línguas, enigmas, canções... Exame Nacional do Ensino Médio;
(EM03LE06) Inserir, significativamente, práticas de oralidade que mobilizem tanto os saberes já construídos (sobre seu entorno social, sua prática de linguagem, língua etc.) quanto aqueles advindos do contato intercultural com as produções em Espanhol.	[...] Construção de repertório artístico-cultural; Informações em ambientes virtuais; Objetivos de leitura em diferentes suportes textuais; Gênero poema. Preposiciones. De viaje. como pedir informações. Como dar informações. Meios de transporte. Passaporte; Documentos pessoais: MCE (Mercado Comum europeu). Becas. Expressões idiomáticas. Trava-línguas; Exame Nacional do Ensino Médio;

Fuente: RIO GRANDE DO SUL. Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino, 2021.

Es importante añadir que el término léxico aparece siempre en los objetos de conocimiento, mientras que el vocabulario aparece en las habilidades a ser desarrolladas en cada año. De esa manera, podemos ver la disposición de estos términos en la tabla abajo

Tabla 2 - Léxico, vocabulário e expressões en las habilidades y objetos de conocimiento

	Habilidades	Objetos de conocimiento
Léxico	0	9
Vocabulário	3	1
Expressões	1	3

Fuente: autora

De acuerdo con nuestro referencial teórico *léxico* es un concepto más general, puesto que abarca el conjunto de todas las palabras de una lengua. Sin embargo, en los datos relevados, observamos que aparece siempre como algo más específico en los objetos de conocimiento, como si fuera un contenido a ser enseñado. A su vez, *vocabulário*, visto como algo particular y de uso más específico de cada hablante, en nuestro referencial, aparece como algo más general, puesto que se encuentra referido, en su gran mayoría (3 veces de las 4), en las habilidades. Las referencias a *expressões* (tres) se concentran en el tercer año y en los objetos de conocimiento, lo que nos lleva a pensar que es un contenido que debe enseñarse cuando los alumnos ya poseen un mayor conocimiento de español.

A continuación, buscamos identificar posibles contenidos y/o temas asociados a los términos *léxico*, *vocabulário* y *expressões* en los tres años del EM, a fin de identificar el léxico a ser trabajado en clase.

4.1 Referencias a *léxico* y posibles contenidos y/o temas asociados

Hecho el relevamiento cuantitativo, a partir de las informaciones presentadas en el contexto en que aparecen los términos analizados, buscamos identificar los posibles contenidos y/o temas que pueden estar asociados a los términos analizados.

4.1.1 Primer año

Como hemos visto en los resultados anteriores (tabla 1), las referencias a *léxico* en ese año son bastante significativas (nueve ocurrencias), en contraste con *vocabulário* y *expressões*, con una ocurrencia cada. Buscamos presentar un análisis más cualitativo, es decir, averiguar a qué posibles contenidos y temas de aparecen referidos estos tres términos en esa etapa de enseñanza.

La primera referencia a *léxico* aparece como sugerencia de objeto de conocimiento en la primera habilidad de esa etapa de enseñanza (EM01LE01): “Léxico – diálogos, interações”. Como esa habilidad se refiere a la participación en diversos contextos de interacción y la relación “eu x outro”, podemos inferir que, en ese caso, deben ser trabajados los saludos y las despedidas, que forman parte del léxico. La segunda y la tercera referencia a *léxico* fueron identificadas en los objetos de conocimiento de la segunda habilidad (EM01LE02-1) e indican que:

Léxico e Morfologia: Alfabeto e pronúncias regionais; Pronomes Pessoais e suas variações regionais; Números, horas, dias da semana, meses e estações... Estudo de textos e gêneros diversos (**léxico**).

Según lo que se indica en las competencias, se debe trabajar la construcción de los sentidos en textos orales y escritos por medio de inferencias y reconocimiento de implícitos. A partir de eso, se propone el trabajo con el léxico y la morfología y cita algunos objetos de conocimiento como el alfabeto, pronunciaciones regionales, pronombres personales y sus variantes, los números, las horas, los días de la semana, los meses y las estaciones del año. En base a esas informaciones, parece ser que el

léxico a ser trabajado deba referirse a dichos temas: algunas variantes, números, horas, días, meses, estaciones del año. Se puede pensar aún que la referencia a la morfología puede referirse a la formación y derivación de palabras.

La tercera referencia al léxico, en las sugerencias de objeto de conocimiento de esa misma habilidad, aparece como en un paréntesis al hacerse referencia al estudio del texto y géneros diversos. Eso nos hace pensar que el léxico debe ser trabajado a partir de los distintos géneros, aunque no haya informaciones más específicas sobre cómo hacerlo.

La cuarta y la quinta referencias al léxico aparecen como objetos de conocimiento en la tercera habilidad (EM01LE03), que se refiere al uso de la lengua española como herramienta de comunicación. Aparecen, respectivamente, de la siguiente manera:

Léxico; Construção de identidades no mundo globalizado: História da língua Espanhola; A importância do espanhol no mundo; Países, culturas e modernidade; Nacionalidades; **Léxico** –países, curiosidades (SEDUC, 2021)

Es posible observar que *léxico* aparece solo seguido de un conjunto de elementos como “la construcción de identidades en el mundo globalizado”. En este caso, no queda claro si el léxico a ser trabajado se refiere a las temáticas presentadas en los temas sugeridos (mundo globalizado, historia del español) o a un conjunto de palabras a ser definido por el propio profesor, que, una vez más, es algo bastante amplio. Por la forma como aparece (seguido de punto y coma), parece ser que está indicado como un aspecto más a ser tratado junto con los demás temas presentados.

La quinta referencia a *léxico* parece estar asociada a *países, curiosidades*. La primera palabra “países” nos hace inferir que se deben trabajar los países y las nacionalidades. Sin embargo, la segunda no es suficientemente clara, pues las *curiosidades* relacionadas a los países pueden ser muchas y no están explicitadas en el documento y ni siquiera hay una sugerencia que pueda servir como punto de partida.

La sexta referencia aparece en la habilidad cuatro (EM01LE04) que se relaciona con la aplicación de conceptos y normas en la LE así como las Els. El

término aparece relacionado a la pronunciación, a los trabalenguas, a las canciones en español, a los saludos formales e informales y a la escucha y comprensión. En ese sentido, hay elementos fonológicos a ser trabajados en el caso de la pronunciación, de los trabalenguas y de las canciones. Sobre los saludos formales e informales, podemos inferir que se deben trabajar los saludos y las despedidas. Se puede pensar que tanto en los trabalenguas, como en las canciones y en los saludos, se puede trabajar el léxico. Además, a partir de ellos, se podría también incluir las EIs, referidas en la habilidad. Aunque esta relación y posibles maneras de asociarlas o trabajarlas tampoco estén explicitadas en la habilidad, ni tampoco en el objeto de conocimiento. Por tanto, no hay una orientación acerca de las expresiones que deben ser enseñadas. Esa decisión queda a cargo del profesor, que no siempre posee una formación para trabajar dichas unidades, conforme mencionamos anteriormente.

La séptima y la octava referencia al léxico están en la habilidad cinco (EM01LE05), que busca desarrollar la habilidad de identificar diferentes contextos de uso de la lengua española y su importancia como medio de comunicación. Las referencias aparecen en los objetos de conocimiento, respectivamente como, “Léxico: estudo de textos diversos (gêneros e tipologias) com atividades de interpretação e compreensão textual e Estudo do léxico. Escuta e compreensão”. Una vez más, así como en la tercera referencia a léxico en la segunda habilidad, se asocia léxico a los géneros y tipologías textuales. Sin embargo, en la sociedad circulan diversos géneros textuales cada uno pudiendo conformarse por distintas tipologías, pero el documento no explicita cuáles son los géneros que deben ser trabajados ni tampoco los tipos a partir de la sugerencia de objeto de conocimiento. Nuevamente, parece ser que el léxico a ser trabajado dependerá de la elección del profesor.

La octava referencia que aparece indicada de forma aislada, como “Estudo do Léxico”. Esa referencia nos hace pensar qué léxico se debe enseñar. El análisis de la competencia tampoco ayuda a aclarar la duda, puesto que hace referencia a la identificación de diferentes contextos de uso de la lengua española y su importancia como instrumento de comunicación. A partir de esa referencia, se podría pensar que el léxico a ser trabajado estaría relacionado a un conjunto básico de palabras y expresiones que permitiría un mínimo de comunicación de los estudiantes. Podrían estar incluídas ahí algunas expresiones cómo saludos, pedido de información, etc.

La novena y última referencia al léxico en esa etapa de enseñanza aparecen en los objetos de conocimiento de la habilidad siete (EM01LE07), que es reconocer la importancia de las tecnologías de información y de la comunicación en la vida social en los procesos de producción y en el desarrollo del conocimiento. A partir de la sugerencia de objetos de conocimiento, podemos inferir que el léxico se refiere al lenguaje de la internet y dado que aparece indicado de la forma siguiente: “Léxico: Textos interativos em espanhol. Jogos educativos. Uso consciente da Internet”. Se esperaría que el profesor trabajara, entonces, con palabras y expresiones relativas a esta temática como *subir un archivo*, *guardar un archivo*, etc.

4.1.2 Segundo año y tercer año

En estas etapas de enseñanza no hay referencias directas a léxico, por ello, pasamos al análisis de las referencias a *vocabulário*.

4.2 Referencias a *vocabulario* y posibles contenidos y/o temas asociados

Del mismo modo que procedemos para el término léxico y sus referencias en el documento, tratamos del término vocabulario. Recordamos que, conforme indicado en la tabla 1, ese término aparece cuatro veces en el documento.

4.2.1 Primer año

En la tabla 1, vemos que solo hay un uso del término *vocabulário* en esa etapa de enseñanza. Consta en la descripción de la segunda habilidad –construir y desarrollar vocabulario– y no como objeto de conocimiento. Además de eso, el desarrollo del vocabulario en esa habilidad, debe permitir, de acuerdo con el documento, que el alumno identifique las estructuras gramaticales y el contexto inserido en dado momento situacional. La referencia a las estructuras gramaticales, puede hacernos pensar que el léxico podría ser un medio a partir del que se enseña

la gramática. Además de eso, si observamos las sugerencias hechas en el objeto de conocimiento, podemos identificar varios elementos relativos a *vocabulário*: los números, las horas, los días de la semana, los alimentos, el cuerpo humano y los adjetivos personales, etc. Como afirmamos anteriormente, el profesor puede trabajar el vocabulario a partir de estos temas, aunque esta relación no esté explicitada en el documento. Esos temas coinciden con los que fueron mencionados en la primera referencia a léxico, conforme indicamos al principio del apartado 4.1.2.

4.2.1 Segundo año

La primera referencia a *vocabulário* aparece, tal como en la segunda habilidad del primer año, con el código (EM01LE02-1), refiriéndose al hecho de construir y desarrollar el vocabulario. Pero ese vocabulario no está explicitado directamente en los objetos de conocimiento. Sin embargo, identificamos implícitamente algunos elementos de vocabulario que, de acuerdo con el documento, fueron trabajados en el primer año y deben ser retomados en el segundo como: los países, las ropas y zapatos, los colores y los útiles escolares. La segunda y última ocurrencia del término, en esa etapa de enseñanza, consta como “*vocabulário relacionado a cidades e os profissionais que atuam nela*”. Esa referencia puede indicar al profesor las temáticas que pueden ser tratadas: las profesiones, las direcciones, los establecimientos comerciales, etc. Asimismo, constatamos que hay otros elementos relativos al vocabulario en los objetos de conocimiento sugeridos para esa habilidad y que no están explicitados. Es el caso de los animales, la familia y la naturaleza.

4.2.2 Tercer año

La única referencia al vocabulario en esa etapa de enseñanza aparece en la habilidad cuatro (EM03LE04) y se relaciona a la construcción y al desarrollo del vocabulario, lo que también aparece en la segunda habilidad del primer año (EM01LE02-1). La diferencia es que, en el tercer año, los alumnos deben tener la habilidad de interactuar básicamente en la lengua meta, lo que supone que ya hayan adquirido determinado vocabulario así como algunas reglas gramaticales para que puedan comunicarse e interactuar. Pero, por los datos que analizamos hasta aquí, no

hay un trabajo sistemático y progresivo con el léxico y, por lo tanto, no se asegura que los estudiantes podrán comunicarse e interactuar en español

4.3 Referencias a expressões y posibles contenidos y/o temas asociados

Para concluir nuestro análisis, presentamos a continuación las informaciones relativas a expressões. Recordamos que, según indicamos en la tabla 1, hay cuatro referencias a este término: una en el primer año y tres, en el tercero.

4.3.1 Primer año

La referencia a *expressões* se encuentra en la descripción de la cuarta habilidad (EM01LE04), que dice que se debe “Aplicar conceitos e normas na LEM, bem como expressões idiomáticas”. Sin embargo, no hay ninguna especificación sobre qué expresiones trabajar en las sugerencias de objetos de conocimiento. Pensamos que, si el profesor no tiene una formación sobre las Els y su enseñanza, no sabrá cómo trabajar ese contenido en sus clases o tendrá mucho trabajo para buscar informaciones sobre el tema y poder desarrollarlo en clase de forma adecuada y satisfactoria.

4.3.2 Segundo año

Como hemos constatado en el análisis cuantitativo, en ese año no hay ninguna mención al término expresiones. Eso nos hace pensar que las expresiones se introducen en el primer año de alguna forma, como referimos en el apartado anterior, pero no se incluyen en el segundo y vuelven a aparecer en el tercer año. Ese dato puede indicar una falta de secuencia y progresión en relación con la temática de las expresiones.

4.3.4 Tercer año

En el tercer año hay tres referencias al término *expressões* y todas ellas están en los objetos de conocimiento, al contrario del primer año que constaba en las habilidades. La primera y la segunda referencias están en las sugerencias de objetos de conocimiento de la primera habilidad (EM02LE01-1) y aparecen como “leitura mediada de textos de cunho artístico/literário em língua espanhola; Cómics. Expressões frases feitas. Expressões usadas em comparações”. La primera mención, sobre expresiones y frases hechas, puede referirse a las EIs. Sin embargo, aunque esté en los objetos de conocimiento, también no hay una especificación acerca de la temática de las expresiones a ser trabajadas. Podrían ser las que aparecen en cómics o en textos literarios, pero, de todo modo, es una indicación muy amplia.

La segunda ocurrencia de expresiones se refiere a las expresiones usadas en comparaciones. De esa manera, el profesor sabe, a partir de la lectura, que debe trabajar estructuras como *yo prefiero música clásica a jazz*. La tercera y última referencia al término “*expressões*” aparece en la sexta habilidad (EM03LE06), también como objeto de conocimiento en un listado de contenidos “*expressões idiomáticas. Trava-línguas; Exame Nacional do Ensino Médio*”.

Aunque haya dos referencias a las expresiones idiomáticas, en ningún momento se dice cuáles podrían ser trabajadas y cómo trabajarlas. Podemos pensar que, al referirse al ENEM, el profesor puede trabajar con las expresiones que aparecieron en pruebas anteriores y este puede ser un punto de partida para iniciar el trabajo más amplio que pudiera abarcar otras expresiones vistas anteriormente.

Con estas informaciones, concluimos nuestro análisis. A continuación, presentamos algunas consideraciones a partir de lo que hemos podido relevar del documento.

5 CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los aspectos que llama la atención, a partir de los datos relevados y del análisis hecho, es que el documento analizado es general y no se constituye, de hecho, como un documento guía para que el profesor pueda tener parámetros más específicos que le permitan pensar y planear de forma más clara sus clases, pensando en un avance y progresión no solo de los contenidos, sino también de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Aunque sabemos que cada escuela debe organizar sus planes de enseñanza para especificar más los contenidos que deben ser trabajados en clase, pensamos que la matriz podría ser un poco más específica. Quizás, eso se haga posteriormente, a partir de otros documentos, puesto que el documento analizado es un documento inicial. Además, creemos que estas especificaciones estarán presentes en la versión final del RCG para el EM, pues, en la lengua inglesa, podemos encontrar informaciones más detalladas acerca de lo que está indicado en las matrices y también hay una correspondencia de los códigos alfanuméricos.

Eso nos hace pensar también que la referencia a los términos léxico, vocabulario y expresiones –así como a las demás habilidades y competencias mencionadas en el documento– no son suficientes para que el profesor pueda organizarse y pensar en una progresión de los contenidos relativos a estos aspectos.

Sobre el análisis hecho, a partir de los resultados cuantitativos, es posible percibir que la presencia de los términos *léxico*, *vocabulário* y *expressões* no es significativa. Además, las referencias se hacen, en varios casos, de forma muy poco especificada. Al depararnos con este hecho, buscamos, por el análisis de las informaciones de las competencias y de los objetos de conocimiento, hacer algunas inferencias que permitieran identificar posibles contenidos y/o temas relativos a la enseñanza del léxico. Algunos de los posibles temas son: números, horas, días de la semana, alimentos, cuerpo humano, adjetivos personales, países y tecnología, además de expresiones relacionadas a saludos.

Pudimos identificar que, en algunos casos, hay progresión de las habilidades de manera que, año tras año, los conocimientos sean profundizados como es el caso de las habilidades (EM01LE02-1), (EM01LE02-2) y (EM03LE04). Observamos que, en el primer año, hay una gran opción de objetos de conocimiento como “construir e desenvolver um vocabulário que lhe permita identificar as estruturas gramaticais [...]”.

Estos conocimientos se van estrechando a lo largo de los años, hasta llegar al tercer año, en que se incluyen objetos de conocimiento como “Interagir basicamente em língua meta (espanhol), construindo e desenvolvendo um vocabulário [...]”. De esa manera, podemos percibir un cambio y una posible progresión que, sin embargo, no está especificada, pues, todavía no hay un documento orientador que el profesor de español pueda utilizar en sus clases para complementar la matriz. Aunque haya códigos alfanuméricos, no pudimos encontrar dónde hay una referencia directa a ellos y que los explique. Creemos que deberían estar en la matriz para que, en el futuro, pudiera hacerse una consulta en otro documento, que debería ser el RCG.

Además, hay un cambio de tratamiento, como dicho anteriormente, del léxico, que es tratado como algo más específico; y del vocabulario, que es tratado como algo más general, lo que difiere de nuestro referencial teórico.

Como objetivo de este trabajo, queríamos reflexionar acerca del lugar de la enseñanza del léxico en el EM, buscando identificar sus referencias y los posibles contenidos y temas asociados. A partir de este objetivo y del análisis llevado a cabo, hemos descubierto que hay referencias al léxico a partir de los términos *léxico*, *vocabulário* y *expressões*, es decir, hay un lugar para su enseñanza. Sin embargo, por el análisis de las competencias y objetos de conocimiento en que aparecen, constatamos que los contenidos relativos a estos términos no son trabajados de manera profunda y coherente. No sabemos, por ejemplo, si el término *léxico* es tratado como sinónimo de vocabulario o como algo diferente. A partir de la no especificación de algunos tópicos, hemos intentado buscar relacionar de qué manera algunos de los temas –tratados como enseñanza/estudio del léxico– podrían ser trabajados, pero eso es solamente una interpretación nuestra a partir de las informaciones identificadas en el documento. Aunque haya estas referencias, vemos que es difícil, por las informaciones dadas, establecer una relación más consistente con la competencia léxica y, consecuentemente, con las demás competencias. Algunas veces es posible observar que se busca desarrollar aspectos relacionados a la fonética y fonología (en el primer año, trabajar los sonidos de N, Ñ, R y RR); otras a la formación de palabras; y otras aún a la competencia comunicativa (cuando se hace referencia a los saludos y despedidas), por ejemplo. Pero como no se identifica una progresión, principalmente de los objetos de estudio, es difícil afirmar que las competencias que promueven las competencias lingüística y comunicativa puedan ponerse en práctica. De esa manera, hacer estos enlaces queda a cargo del profesor.

Para la elaboración de este trabajo, lo que siempre tuvimos en mente fue la falta de orientaciones para el profesor de ELE en las escuelas desde que la enseñanza de la lengua española casi ha perdido su lugar en la enseñanza básica y, en consecuencia, en la BNCC. A lo largo del análisis, nos preocupó mucho el hecho de que el léxico y, de forma más específica, las Els sean mencionados, pero la manera de trabajarlos no aparezca en el documento. En el caso de las Els, la referencia a ellas es genérica (Expresiones Idiomáticas), sin especificar ni siquiera un ejemplo posible.

Estas constataciones demuestran, por lo menos, dos problemas: I) puede ser que los libros didácticos, si existen, no ofrezcan actividades que ayuden al profesor y II) el profesor puede no tener tiempo, ni formación para trabajar con el léxico y las Els en profundidad.

Creemos, entonces, que es importante que haya un documento orientador para complementar la matriz –en ese caso el RCG– y que este documento especifique para el profesor qué es léxico, qué es vocabulario y explique de forma general qué son las expresiones idiomáticas y los demás tipos de UFs. Además, es importante que el profesor sepa lidiar con estos objetos de estudios y tenga siempre una formación continuada. Teer (2017) ha constatado que, en la Licenciatura en Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), solo hay una asignatura, llamada *Léxico e Dicionários*, de carácter optativo, que puede tratar del léxico y de la Fraseología, o de otras unidades más complejas. También, de acuerdo con la autora, es importante discutir con los profesores qué es la Fraseología. Además, complementamos el posicionamiento de la autora y creemos que es fundamental que el profesor tenga una formación básica acerca del léxico y del vocabulario para conocer dichas estructuras y la mejor forma de enseñarlas.

Esperamos que con este trabajo hayamos podido contribuir con las discusiones en el campo de la enseñanza del léxico para que, cada vez más, los profesores de ELE puedan percibir la importancia de conocer dichas estructuras y las posibilidades para enseñarlas.

REFERENCIAS

- ALONSO, Encina. *Soy profesor/a: aprender a enseñar*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2012, 1ªed.
- ALVAREZ, Marta Sanjuán. "Qué significa "conocer" una palabra: la complejidad de la competencia léxica." In: *Cuadernos de investigación filológica*. La Rioja: Universidad de La Rioja, 1991, p 89-101.
- ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BARALO, Marta. "Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula". In: *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo: FIAPE, 2005a, p.1-13.
- BARALO, Marta. "La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia". In: *Revista Carabela*. Madrid: SGEL, 2005b, p. 27-48.
- BARALO, Marta. "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". In: *Actas del Foro de Español Internacional: Aprender y enseñar léxico*. Múnich: Universidad Antonio de Nebrija, Instituto Cervantes y Editorial SGEL, 2007, p. 384-399.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- _____. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 22 mar. 2021.
- CENOZ IRAGUI, Jasone. *El concepto de competencia comunicativa*. In: SANCHEZ LOBATO, Jesús (Org.). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p. 449-466.
- CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

GÓMEZ MOLINA, J. R. *La subcompetencia léxico-semántica*, In: SANCHEZ LOBATO, Jesús (Org.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 2004 p. 491-510.

Hayas, K. M. "Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario". In: *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Manilla: Instituto Cervantes 2009.

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

MARQUES, Maria Helena Machado. *Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 193 f. : il.

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

OSTER, Ulrike. *La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica*. In: *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2009, 11: 33-50.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul de 1989. Disponível em: <[http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=liP_guzuBtw%3d & tabid= 3683 & mid=5358](http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=liP_guzuBtw%3d&tabid=3683&mid=5358)> Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens. In: currículo.educacao.rs.gov.br. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. Escola RS. [Matriz de Referência 2021]. Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <http://www.ibict.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021

_____. Referencial Curricular Gaúcho. [Construção da Base: registo de sugestões]. Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/BaseCurricular>>. Acesso em: 10 mai. 2021

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

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS. Orientações sobre a Matriz de Referência. Porto Alegre, 30 jun. 2020. Facebook: secretariadaeducacaors. Disponível em: <<https://www.facebook.com/secretariadaeducacaors/videos/2866987043430922>> Acesso em: 22 mar. 2021.

TAGNIN, Stella Ortwiler. O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português.

Barueri: DISAL, 2013.

TEER, Jacqueline Vaccaro. *Expressões idiomáticas no ensino de espanhol como língua estrangeira : elaboração de um guia didático para o professor*. 2017. 115 f. : il. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

VILELA, Mário. *O léxico do português: perspectiva geral*. In: *Revista filologia e linguística portuguesa*. nº 1, 1997, p. 31-50.