

# UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONSTRUÇÃO CONDICIONAL COM O MARCADOR *SI*, NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPAANHOL E EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPAANHOL

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA CONSTRUCCIÓN  
CONDICIONAL CON EL MARCADOR *SI*, EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE  
PROFESORES EN LETRAS ESPAÑOL Y EN LETRAS PORTUGUÉS-ESPAÑOL

DIDACTIC UNIT FOR THE TEACHING-LEARNING OF THE CONDITIONAL CONSTRUCTION  
WITH MARKER *SI*, IN DEGREE IN SPANISH LANGUAGE TEACHER TRAINING COURSES AND  
IN DEGREE IN PORTUGUESE AND SPANISH LANGUAGES TEACHER TRAINING COURSES

**Keren Betsabe González Rodríguez\***  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, apresentaremos uma Unidade Didática (doravante UD) que propõe estudar o uso da Construção Condicional com o marcador *Si*, nas variedades do espanhol contemporâneo. Para elaborar a UD, adotamos o modelo proposto por Matos (2014a, b) e as metodologias de ensino-aprendizagem e de pesquisa experienciadas, na graduação e na pós-graduação. Além disso, seguimos os pressupostos teórico-metodológicos das abordagens cognitivo-funcionais e dos modelos construcionistas baseados no uso. As atividades foram planejadas levando em conta a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão, nas aulas de Língua Espanhola, nos cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e em Letras Português-Espanhol, oferecidos nas universidades brasileiras. A UD poderá ser aplicada nas disciplinas que abordam, de maneira mais aprofundada, os aspectos morfosintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais do espanhol. Por essa razão, é necessário que os alunos tenham conhecimentos avançados desse idioma. Desse modo, também poderão desenvolver o letramento acadêmico-científico em língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Unidade Didática. Construção Condicional. Língua Espanhola. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Letramento acadêmico-científico.

---

\* Professora Assistente de Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Estudos de Literatura e Doutoranda em Estudos de Linguagem, na Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mails: [betsabe32@hotmail.com](mailto:betsabe32@hotmail.com); [kerenbgr.uerj@gmail.com](mailto:kerenbgr.uerj@gmail.com).

RESUMEN: En este artículo, presentaremos una Unidad Didáctica (en adelante UD) que propone estudiar el uso de la Construcción Condicional con el marcador *Si*, en las variedades del español contemporáneo. Para elaborar la UD, adaptamos el modelo propuesto por Matos (2014a, b) y las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de investigación experimentadas en el pregrado y posgrado. Además, seguimos los supuestos teórico-metodológicos de las perspectivas cognitivo-funcionales y de los modelos construccionistas basados en el uso. Las actividades se planificaron teniendo en cuenta la necesidad de articular la docencia, la investigación y la extensión, en las clases de Lengua Española, en los cursos de formación de profesores en Letras Español y en Letras Portugués-Español, impartidos en las universidades brasileñas. La UD se podrá aplicar en asignaturas que presenten, de manera más profunda, los aspectos morfosintácticos, semánticos, pragmáticos y discursivo-funcionales del español. Por ello, es necesario que los alumnos tengan conocimientos avanzados de ese idioma. Así, también podrán desarrollar su letramiento académico-científico en la lengua española.

PALABRAS CLAVE: Unidad Didáctica. Construcción condicional. Lengua Española. Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Letramiento académico-científico.

ABSTRACT: In this article, we will present the Didactic Unit (hereinafter DU) that proposes to study the use of Conditional Construction with the marker *Si*, in contemporary Spanish varieties. To elaborate the DU, we adopted the model proposed by Matos (2014a, b) and the teaching-learning and research methodologies experienced in undergraduate and graduate studies. Furthermore, we follow the theoretical-methodological assumptions of cognitive-functional approaches and usage-based constructionist models. The activities were planned by taking into account the need to articulate teaching, research, and extension, in Spanish Language classes, in Degree in Spanish Language Teacher Training Courses, and in Degree in Portuguese and Spanish Languages Teacher Training Courses, offered at Brazilian universities. The UD can be applied to subjects that approach, in a more in-depth way, the morphosyntactic, semantic, pragmatic, and discursive-functional aspects of Spanish. For this reason, students must have advanced knowledge of this language. In this way, too, they will be able to develop academic-scientific literacy in the Spanish language.

KEYWORDS: Didactic Unit. Conditional Construction. Spanish Language. Teaching-learning of foreign languages. Academic-scientific literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), nas universidades brasileiras, tem uma longa trajetória. No entanto, somente a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 5.540 de 1968 (LDB de 1968), os cursos de licenciatura em Letras com habilitação em neolatinas são reconfigurados, sendo instituídos os cursos com dupla habilitação, como a Licenciatura em Letras Português-Espanhol. Atualmente, no *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC*<sup>1</sup>, constam em atividade três cursos de Bacharel em Letras com habilitação dupla em Português-Espanhol; dois cursos de Bacharel em Letras com habilitação única em Espanhol; 48 cursos de Licenciatura em Letras com habilitação dupla em Português-Espanhol; 85 cursos de Licenciatura em Letras com habilitação única em Espanhol.

É importante salientar que, além do E/LE ser ofertado como habilitação, nos cursos de Bacharel e de Licenciatura em Letras, esse idioma consta na grade curricular de outros cursos de graduação. Podemos citar como exemplo os cursos de Direito e de Relações Internacionais (doravante RI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>2</sup>, os quais oferecem o E/LE como disciplina obrigatória. Cabe assinalar que, nesses cursos, o ensino desse idioma atende às especificidades do perfil de aluno de Direito e de RI. Também, vale destacar que o ensino E/LE é ofertado em projetos de extensão e em projetos internos de diversas universidades, públicas e privadas. Para ilustrar, podemos mencionar o programa de extensão da UERJ intitulado *Línguas para a Comunidade*

<sup>1</sup> Ao realizar a busca no *Cadastro e-MEC*, primeiramente, selecionamos “consulta textual”. Em seguida, “nome do curso”. Depois, preenchemos o espaço em branco com “Letras – Espanhol”. Posteriormente, digitamos o código de verificação e iniciamos a pesquisa. Para facilitar a busca, baixamos o relatório disponível em “Histórico de índices”. No relatório, processado em 17 de dezembro de 2021, às 10h25, foram encontrados 386 resultados. Não obstante, após a análise dos dados, verificamos que havia, em atividade, 138 cursos de graduação em Letras Espanhol e Português-Espanhol, com suas respectivas literaturas.

<sup>2</sup> Ementário disponível em: <https://www.ementario.uerj.br/>.

(LICOM)<sup>3</sup>. Esse programa inclui vários projetos, os quais oferecem o E/LE em cursos regulares e em cursos com fins específicos (espanhol com fins acadêmicos, espanhol para a terceira idade e outros).

A partir das informações apresentadas nos parágrafos anteriores, podemos observar que o ensino do E/LE apresenta um papel relevante, no contexto universitário brasileiro. Nesse sentido, é imprescindível desenvolver estratégias didático-pedagógicas que levem em conta as especificidades de cada curso e da universidade. Embora muitos saibam que essa instituição promove a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com base na nossa experiência discente e docente, observamos que alguns alunos de graduação desconhecem que a universidade está constituída por esse tripé. Além disso, ainda que os discentes, durante sua formação, sejam expostos a diferentes gêneros acadêmico-científicos (orais, escritos e multimodais), muitos deles não têm a possibilidade de participar de algum projeto de pesquisa ou de elaborar, por exemplo, um artigo científico ou um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ademais, a maioria dos alunos se formam sem ter tido a oportunidade de integrar um projeto de extensão. Isso significa que muitos discentes não experienciam o espaço de integração entre a universidade e a sociedade e, por conseguinte, ficam alheios à função sociocultural, política e histórico dessa instituição.

Em virtude disso, neste artigo, apresentaremos uma proposta de Unidade didática (doravante UD) que possibilite a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão, na microestrutura da universidade, ou seja, na sala de aula. A UD está planejada para as licenciaturas em Letras Espanhol (doravante LE) e em Letras Português-Espanhol (doravante LPE), mais especificamente, para as disciplinas que abordam, de maneira mais aprofundada, os aspectos morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais da língua espanhola<sup>4</sup>. Portanto, a UD poderá ser aplicada em disciplinas que exijam dos alunos conhecimentos avançados de E/LE.

A UD proposta, neste trabalho, centrar-se-á no estudo sincrônico da Construção Condicional (doravante CCond) introduzida pelo marcador *Sí*, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelas perspectivas cognitivo-funcionais (DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SWEETSER, 1990, 2005, dentre outros) e pelas abordagens construcionistas<sup>5</sup> (CROFT, 2001; FILLMORE *et al.*, 1988; GOLDBERG, 1995, 2006 e outros).

Levando em conta a concepção sociohistórica e dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]), compreendemos que os materiais didáticos são formas concretas de um discurso. Portanto, a UD que será exposta, na seção III, revela nossa “concepção de língua e de ensinar e de aprender ou adquirir uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.19). Sendo assim, salientamos que nossa proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de E/LE está orientada pelos pressupostos da Gramática de Construções Baseada no Uso<sup>6</sup> (doravante GCBU) (CROFT, 2001; DIESEL, 2019; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 1987, 2008, entre outros).

Desde os anos 80, os expoentes dessa abordagem (CROFT, 2001; DIESEL, 2019; GOLDBERG, 1995, 2006; LANGACKER, 1987, 2008, entre outros) vêm desenvolvendo modelos de representação do conhecimento linguístico armazenado na mente dos usuários. Um dos principais pressupostos das perspectivas construcionistas está relacionado à compreensão de que a linguagem humana emerge do uso, pois, constantemente, está sendo moldada pela experiência dos usuários, pela frequência de uso e por processos cognitivos relacionados à conceptualização, à cognição social, à memória e ao processamento (BYBEE, 2010; DIESEL,

<sup>3</sup> Website do LICOM: <http://www.licomletrasuerj.pro.br/index.php/apresentacao..>

<sup>4</sup> Optamos por não especificar o semestre, posto que a grade curricular varia conforme as necessidades de cada curso e universidade.

<sup>5</sup> É importante assinar que existem diferentes modelos construcionistas. Isso significa que a Gramática de Construções (doravante CG) não constitui um modelo de representação do conhecimento linguístico unificado. Não obstante, as abordagens construcionistas compartilham a concepção da língua com uma rede taxonômica de construções (Cf. GOLDBERG, 2006; HOFFMANN, 2017; PINHEIRO; ALONSO, 2018). Em *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (HOFFMANN; TROUSDALE, 2013), podemos encontrar um conjunto de trabalhos acerca dos principais modelos da GC, tais como: *Berkeley Construction Grammar*, *Sign-based Construction Grammar*, *Fluid Construction Grammar*, *Embodied Construction Grammar*, *Parallel Architecture*, *Cognitive Grammar*, *Radical Construction Grammar* e *Cognitive Construction Grammar*.

<sup>6</sup> Nos últimos anos, os modelos baseados no uso têm sido denominados de GCBU. Dentre esses modelos, estão: *Cognitive Grammar* (LANGACKER, 1987, 2008), *Cognitive Construction Grammar* (GOLDBERG, 1995, 2006), *Radical Construction Grammar* (2001), *Nested Network Model of Grammar* (DIESEL, 2019), entre outros.

2019). Cabe assinalar que esses processos permitem a interação entre a realidade (concreta, mental, digital etc.) e a cognição, sendo essenciais para a aprendizagem e para o uso de qualquer conhecimento humano. No caso específico da linguagem, esses processos auxiliam os usuários na conceptualização da(s) realidade(s), mediante o uso de unidades simbólicas (lexemas e construções), as quais se relacionam na mente dos usuários e constituem uma rede linguística.

Além de adotar os pressupostos teórico-metodológicos da GCBU, neste trabalho, adaptaremos o modelo de UD proposto por Matos (2014a, b), pensado, inicialmente, para o ensino de E/LE nas escolas. Esse modelo constitui uma unidade de planejamento didático que, embora se apresente em blocos sequenciais, pode ser reformulada, de acordo com a realidade de cada professor, turma e instituição de ensino. Para além disso, empregaremos metodologias de ensino-aprendizagem e de pesquisa experienciadas, na graduação e na pós-graduação. Portanto, adotaremos estratégias didático-pedagógicas que permitam desenvolver os conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e socioculturais de modo consciente e inconsciente; de maneira síncrona e assíncrona e de forma presencial e remota.

Assim sendo, elaboraremos atividades que aprimorem o letramento acadêmico-científico, principalmente, por meio da compreensão leitora de textos teóricos, de artigos científicos, de gramáticas (normativas e/ou não normativas), de estudos linguísticos descritivos, dentre outros. Também, proporemos atividades com coleta e análise de dados disponíveis, digitalmente, em diferentes corpora e/ou gêneros discursivos. Entendemos que esses exercícios podem ser úteis não só para a realização de pesquisas, mas também para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, planejaremos atividades de compreensão auditiva e de produção oral e escrita. Desse modo, apresentaremos práticas didático-pedagógicas que promovam diversas experiências sociointerativas entre alunos, entre alunos e professor-pesquisador e entre alunos/professor-pesquisador, texto e autores (Cf. KOCH; ELIAS, 2021 [2006, 2009])

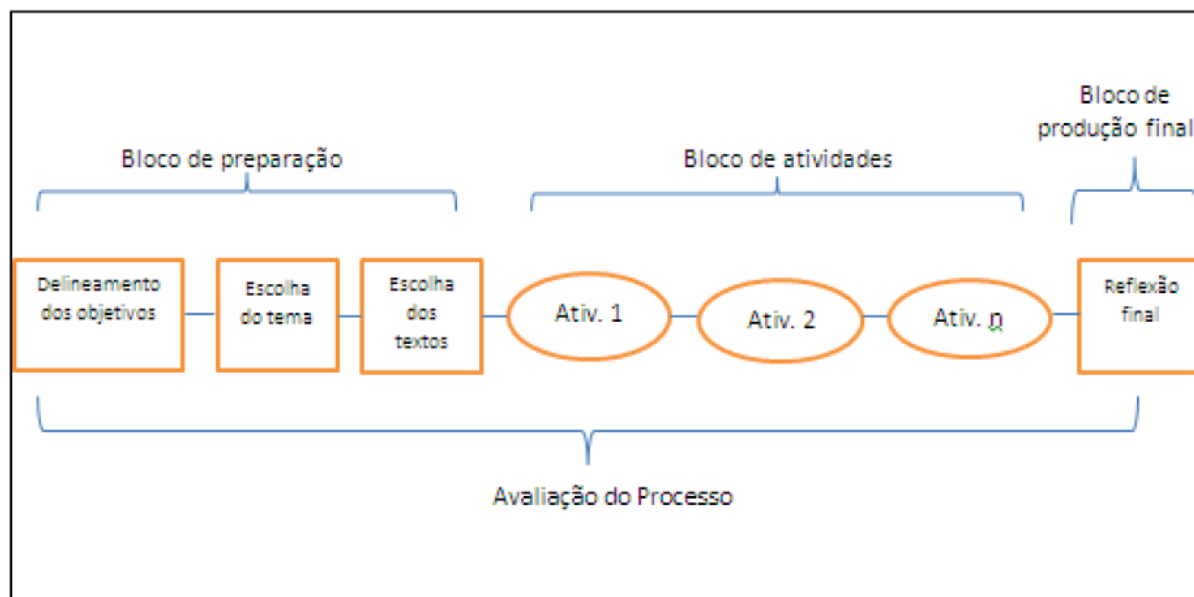
No que tange aos objetivos deste artigo, buscamos promover um ensino-aprendizagem de E/LE que articule ensino, pesquisa e extensão, na sala de aula. Relacionar esse tripé contribuirá para a formação de docentes-pesquisadores autônomos, críticos e conscientes do seu compromisso social. Além disso, considerando que os estudantes brasileiros apresentam dificuldades para usar a CCond da língua espanhola, visamos elaborar uma UD que proporcione o aprimoramento do conhecimento sobre o uso contemporâneo dessa construção, nas distintas variedades do espanhol. Por fim, objetivamos apresentar uma UD que aborde modelos de representação do conhecimento linguístico baseados no uso, pois essas abordagens permitem conhecer de que modo os usuários da língua espanhola conceptualizam as distintas realidades (físicas, mentais, digitais, socioculturais e históricas), a partir de práticas sociointerativas, da frequência de uso e de processos cognitivos de domínio geral.

Após esta breve introdução, na seção II, apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica que norteia este trabalho. Assim, descreveremos o modelo de UD proposto por Matos (2014a, b), buscando articular esse método de ensino de E/LE com modelos de representação do conhecimento linguístico baseados no uso. Em seguida, na seção III, exporemos a UD planejada para o ensino-aprendizagem da CCond com o marcador *Si*, nas licenciaturas em LE e em LPE. Por último, faremos as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para organizar a UD, neste artigo, vamos adaptar o modelo pensado por Matos (2014a, b), inicialmente, para o contexto escolar. Segundo essa estudiosa, o conceito de UD vai além do trabalho em sequência. Ele permite realizar um trabalho que apresente “[...] uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados na escolha e elaboração de temas, textos e atividades e, por fim, na reflexão final em que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo. Esta avaliação vai ser útil para que o material seja modificado, caso o professor perceba necessidade no decorrer de sua utilização” (MATOS, 2014, p.121).

Em virtude disso, Matos (2014a, b) propôs organizar a unidade didática em três blocos, como se observa no esquema a seguir:



**Figura 1** - Esquema de Unidade Didática

Fonte: Matos (2014, p.121)

O primeiro bloco corresponde à etapa da preparação da UD. Nesse momento, são escolhidos o tema e os textos. Além disso, são estabelecidos os objetivos a serem alcançados em cada etapa de execução da UD. No que diz respeito aos textos, Matos (2014) salienta a importância de selecionar um material autêntico que permita abordar aspectos relacionados com gêneros discursivos e que contribua para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. No segundo bloco, são elaboradas atividades que promovam a concretização dos objetivos determinados pelo professor-pesquisador, de modo a contribuir para a formação de uma consciência crítica e cidadã dos discentes. No último bloco, é apresentada a produção final, com o intuito de estimular a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, será possível verificar se os objetivos traçados, inicialmente, foram alcançados. Ao longo do processo de produção e aplicação da UD, é necessário realizar uma avaliação continuada que permita ao docente adequar as atividades às especificidades da turma. Nesse sentido, Matos (2014) afirma que a flexibilidade configura a característica principal do seu modelo de UD.

Para além disso, essa estudiosa assinala que os materiais didáticos e a língua estrangeira são mediadores culturais no processo ensino-aprendizagem. Por esse motivo, Matos (2014a, b) defende o desenvolvimento de um trabalho educativo orientado pela perspectiva intercultural. Por conseguinte, será possível contribuir para que a escola constitua um espaço de transformação social, ou seja, um lugar de formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel sociocultural, histórico e político.

A proposta de abordar o exercício docente por um viés intercultural vai ao encontro do compromisso da universidade. Como mencionamos na introdução deste artigo, a prática docente nessa instituição requer a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, o papel do professor-pesquisador universitário exige a realização de um trabalho que auxilie na formação profissional, na iniciação científica e na atuação extensionista. Dessa maneira, contribuirá com a função da universidade. No caso específico do ensino de E/LE, nas licenciaturas em LE e em LPE, o labor com a formação de professores-pesquisadores precisa levar em conta o contexto sociocultural, político, histórico e linguístico do Brasil e dos países hispânicos. Assim, esses professores-pesquisadores, em formação, poderão estabelecer, consciente e criticamente, relações interculturais entre o Brasil e os países hispânicos, no ensino-aprendizagem de E/LE, na pesquisa e na extensão.

Vale destacar que as práticas didático-pedagógicas interculturais defendidas por Matos (2014a, 2014b) podem ser associadas às perspectivas cognitivo-funcionais e à GCBU. Na seção anterior, assinalamos que os modelos baseados no uso defendem que o conhecimento linguístico é moldado por processos cognitivos de domínio geral (metaforização, categorização, *chunking* (agrupamento), memória enriquecida, entre outros), pela frequência de uso e pela experiência física, mental, sociocultural e histórica dos usuários. Em virtude disso, arguimos que é fundamental para os estudantes das licenciaturas em LE e em LPE

compreender o modo como a língua espanhola é armazenada na mente dos usuários. Além disso, analisar esse idioma, tendo em conta os pressupostos das abordagens cognitivo-funcionais e da GCBU, permitirá entender como os usuários representam linguisticamente a conceptualização das realidades experienciadas. Por esse motivo, é primordial realizar práticas didático-pedagógicas interculturais, dado que existem diferentes experiências e, portanto, distintas formas de metaforizar o mundo.

Como nossa proposta didático-pedagógica está orientada por modelos baseados no uso, adotamos o método de coleta e análise de dados linguísticos disponíveis em diversos corpora e em diferentes sites, plataformas, redes sociais, blogs etc. Sendo assim, esse método de pesquisa pode ser implementado no ensino-aprendizagem de E/LE, pois permite a exposição do aluno a amostras dessa língua em uso. Por conseguinte, esse estudante poderá aprimorar seus conhecimentos linguísticos, metalinguísticos e socioculturais, de modo inconsciente e conscientemente.

Em virtude do que foi exposto até o momento, na próxima seção, apresentaremos uma proposta de UD pensada para o ensino-aprendizagem de E/LE nas licenciaturas em LE e em LPE. Considerando as mudanças que vêm ocorrendo no ensino, devido à pandemia da COVID-19, planejamos uma UD que articule as modalidades virtual e presencial, assíncrona e síncrona.

### **3 UNIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONTRUÇÃO CONDICIONAL COM O MARCADOR *SI***

É importante assinalar que a UD que será descrita, neste artigo, embora seja inspirada no modelo de Matos (2014a, b), apresenta algumas diferenças. Uma delas está relacionada à inclusão da atividade de reflexão acerca do processo de ensino-aprendizado em todos os conjuntos de atividades. Portanto, a nossa proposta de UD está organizada em dois blocos, já que o bloco de produção final foi incorporado ao bloco das atividades. Outra dessas diferenças está associada à seleção dos textos, visto que esse trabalho não está restrito ao professor-pesquisador. Isso significa que, em algumas atividades, os alunos também serão responsáveis pela escolha dos textos que serão discutidos e analisados em aula. Dessa forma, promoveremos a autonomia e criticidade dos estudantes, os quais precisam ser agentes, protagonistas, no seu processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2011).

Na introdução deste trabalho, salientamos que a UD foi planejada com o intuito de articular ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas em LE e em LPE. Levando em conta as especificidades dessa realidade do ensino-aprendizagem, propomos tarefas que promovam o letramento e a produção acadêmico-científica, a formação docente e a prática extensiva. Sendo assim, os alunos poderão ser partícipes, na sala de aula, dos três pilares que constituem a universidade.

Após estas observações, na próxima subseção, detalharemos a organização do primeiro bloco da UD proposta neste artigo.

#### **3.1 PRIMEIRO BLOCO**

Neste primeiro momento, selecionamos, de acordo com ementa da disciplina, o tema que será abordado em aula. Também, escolhemos a fundamentação teórico-metodológica que orientará a abordagem do tema. Ademais, elegemos estudos descritivos e gramáticas (normativas e/ou não normativas) que discutam o tema da UD. Em seguida, desenhamos a metodologia, indicando os métodos e os recursos que serão empregados durante o processo de ensino-aprendizagem. Por último, traçamos os objetivos que visamos alcançar em cada etapa de aplicação da UD. A seguir, vemos um quadro detalhado dos componentes do bloco inicial:

**Quadro 1:** configuração do primeiro bloco da UD

**Disciplinas:** Estudo das orações e enunciados da Língua Espanhola.<sup>7</sup>

**Público-alvo:** estudantes com conhecimentos avançados de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE).

**Tema:** Uso da Construção Condicional (doravante CCond) com o marcador *Si*, nas variedades do espanhol contemporâneo.

**Fundamentação teórica:**

- Gramática de Construções Baseada no Uso (CROFT, 2001; GOLDBERG, 1995, 2006; DIESSEL, 2019; LANGACKER, 1987, 2008, entre outros)

**Revisão da literatura:**

- Estudos sobre a CCond à luz da abordagem cognitivo-funcional (DANCYGIER, 1998, 2005; MONTOLÍO, 1999; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005).

**Metodologia:**

- Indicação dos recursos que auxiliarão no desenvolvimento da UD: textos impressos ou em formato digital, internet, aparelhos tecnológicos (computador, celular, tablete etc.), programas para a elaboração de textos e de apresentações, leitor de PDF, plataformas de ensino em ambiente virtual, de busca, de músicas, de vídeos etc.
- Elaboração de um corpus, a partir de exemplos encontrados em diversos gêneros discursivos disponíveis em diferentes suportes digitais (corpora, sites, blogs, redes sociais, plataformas de streaming, de músicas, de vídeos etc.).
- Seleção do texto que será lido e discutido com os alunos: Rodríguez Rosique (2008).
- Determinação da quantidade de atividades: três conjuntos de atividades.
- Escolha da maneira como serão desenvolvidas as atividades: modalidade virtual e/ou presencial, síncrona e/ou assíncrona, exercícios individuais e/ou em grupo, tarefas de compreensão leitora e/ou auditiva e/ou de produção oral e/ou escrita.
- Estipulação do tempo de duração para a realização das atividades.

**Objetivos:**

- Articular a formação docente, a pesquisa e a extensão.
- Contribuir para a formação de docentes-pesquisadores autônomos, críticos e conscientes do seu compromisso social.
- Promover o letramento acadêmico-científico, primordialmente, por meio da leitura de distintos gêneros discursivos, produzidos no âmbito acadêmico-científico.
- Desenvolver o conhecimento linguístico, metalinguístico e sociocultural, mediante a compreensão leitora e auditiva; a produção oral e escrita e a análise de amostras reais das

<sup>7</sup> Ver nota de rodapé número 5.

variedades do espanhol contemporâneo.

- Aprimorar o conhecimento sobre o uso da CCond, nas variedades da língua espanhola contemporânea.
- Promover a compreensão de que o conhecimento linguístico se armazena na mente dos usuários em rede de unidades simbólicas (lexemas e construções) e de que a língua, constantemente, é moldada pela experiência dos usuários, pela frequência de uso e por processos cognitivos de domínio geral.

Fonte: autoria própria

Depois deste primeiro bloco, na seguinte subseção, descreveremos todas as atividades planejadas para alcançar os objetivos propostos na etapa de preparação.

### 3.2 SEGUNDO BLOCO DE ATIVIDADES

No segundo bloco, planejamos os três conjuntos de atividades. Cada conjunto apresenta atividades assíncronas e síncronas. Com relação às atividades assíncronas, elas serão realizadas em casa, no horário de preferência dos discentes, respeitando os prazos estipulados pelo professor-pesquisador. Todas as atividades contribuem no processo de aprendizagem dos alunos e são avaliadas continuamente. Por essa razão, é imprescindível que eles criem uma rotina de estudos que lhes permita elaborar as tarefas. Desse modo, os estudantes e o docente-pesquisador poderão analisar quais foram os conhecimentos aprendidos, quais foram as dificuldades apresentadas e quais são os conhecimentos que faltam por assimilar. Ademais, o professor-pesquisador poderá avaliar se as atividades estão contribuindo ou não para alcançar os objetivos determinados no primeiro bloco da UD. Assim, caso o docente-pesquisador observe alguma incoerência entre as atividades e os objetivos, ele poderá reelaborá-las ou propor outro tipo de exercício.

Cabe assinalar que as atividades assíncronas poderão ser realizadas em algumas plataformas de ensino em ambiente virtual. Isso facilita o trabalho do docente-pesquisador, dado que concentra em um único espaço as produções dos discentes. Além disso, essas plataformas disponibilizam ferramentas que podem auxiliar na elaboração das atividades assíncronas. No que diz respeito às atividades síncronas, elas poderão ser realizadas de modo virtual e/ou presencial.

Dito isso, na seqüência, apresentaremos a organização de cada conjunto de atividades.

#### 3.2.1 Conjunto de atividades 1

##### 3.2.1.1 Atividades assíncronas (uma semana antes do encontro síncrono)

- Inicialmente, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apresentaremos, brevemente, o tema que será abordado, a fundamentação teórica, a revisão da literatura, a metodologia e os objetivos da UD.
- Em seguida, na atividade 1.1.a, realizaremos algumas perguntas (ver quadro 2) para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conceito de construção e da CCond. Para além disso, solicitaremos exemplos de uso dessa construção nas variedades do espanhol e na variedade do português brasileiro (PB), com o intuito de verificar se os alunos observam diferenças funcionais no emprego da CCond, dependendo do contexto e do idioma. Ademais, a partir do relato de experiência escolar e/ou universitária dos alunos, poderemos analisar se eles estudaram a CCond sob uma perspectiva tradicional, que foca nos aspectos formais dessa construção.
- Após as perguntas de sondagem, na tarefa 1.1.b, indicaremos a leitura de um texto teórico que discute o tema da UD. Esta atividade é fundamental, dado que promove o desenvolvimento do letramento acadêmico-científico. Cabe salientar que a escolha do texto ficará a critério do docente-pesquisador, pois vai depender da perspectiva teórica adotada.

No caso da UD proposta neste artigo, escolhemos indicar um fragmento do livro de Rodríguez Rosique (2008, p.77-110). No capítulo 2 deste livro, essa estudiosa apresenta uma análise sobre a CCond introduzida pelo marcador *Si*, fundamentada nas



perspectivas cognitivo-funcionais e nos modelos de Gramática de Construções (doravante GC) propostos por Croft (2001), Fillmore *et al.* (1988), Goldberg (1995) e outros (ver nota de rodapé 6).

Nas abordagens construcionistas, as unidades simbólicas, mais conhecidas como construções, são compreendidas como pareamentos de forma e de significado (função). Além disso, cada polo se caracteriza por apresentar propriedades específicas. De acordo com Croft (2001, p.18), a forma está constituída por aspectos fonológicos e morfossintáticos. Por outro lado, o significado está conformado por aspectos semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais.

A partir desse entendimento, observamos uma resignificação do conceito de signo proposto por Saussure (2012 [1916]). Não obstante, diferente da perspectiva saussuriana, a qual limita o signo às palavras, os modelos construcionistas entendem que expressões idiomáticas, colocações, orações simples, orações compostas, também estabelecem uma relação simbólica entre a forma e o significado. Para os construcionistas, todas essas construções se relacionam em rede constituindo uma taxonomia construcional.

Com o intuito de analisar a CCond, Rodríguez Rosique (2008, p.77-110) adota os pressupostos da GC, articulados com as abordagens cognitivo-funcionais (DANCYGIER, 1998, 2005; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Portanto, essa estudiosa considera que a CCond configura um pareamento de forma e significado. Nesse sentido, se contrapõe às perspectivas estruturalistas e formalistas, as quais não levam em conta as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais da CCond, tradicionalmente, classificada como Oração Subordinada Adverbial Condicional (doravante OSAdvCond).

Sendo assim, mediante a leitura do texto de Rodríguez Rosique (2008, p.77-110), proporemos aos alunos outras formas de compreender o conhecimento linguístico, especificamente, a CCond com marcador *Si*.

- A partir da leitura do capítulo 2, no exercício 1.1.c, cada aluno vai elaborar duas perguntas sobre o texto, com suas respectivas respostas. Contudo, os estudantes deverão compartilhar, no fórum do AVA, somente as perguntas para que os demais colegas possam responder.

Mediante esta atividade, visamos estimular uma leitura interacional (dialógica) (Cf. KOCH; ELIAS, 2021 [2006]), mais consciente e crítica. Desse modo, os estudantes evitarão realizar uma leitura dinâmica e superficial do texto. Ademais, através desta tarefa, promoveremos a autonomia dos estudantes, pois eles serão responsáveis por direcionar sua leitura e por elaborar as perguntas que acharem pertinentes para a compreensão do texto.

- Por último, no exercício 1.1.d, solicitaremos que cada aluno responda, no fórum do AVA, às duas perguntas elaboradas por um dos colegas. Dessa maneira, o professor-pesquisador e os estudantes poderão cooperar na avaliação e na autoavaliação da compreensão leitora e da produção escrita.

### 3.2.1.2 Encontro síncrono, virtual ou presencialmente (2 tempos de 50min)

- Através dos exercícios propostos para o encontro síncrono, objetivamos promover a interação entre alunos e entre alunos e professor-pesquisador. Mediante essas atividades, realizaremos a avaliação conjunta e a autoavaliação da produção oral e da compreensão auditiva, bem como dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a CCond, da compreensão leitora dos textos teóricos, da análise crítica das gramáticas (normativas e/ou não normativas) e dos dados linguísticos coletados em distintos suportes digitais.

- Primeiramente, na atividade 1.2.a, faremos o levantamento das observações feitas pelos alunos acerca das atividades assíncronas e das dificuldades encontradas para desenvolver as tarefas propostas.

- Depois, no exercício 1.2.b, apresentaremos algumas sentenças que, formalmente, assemelham-se às instancias de uso da CCond introduzida pelo marcador *Si*. Não obstante, essas sentenças não estabelecem uma relação de condição suficiente entre a prótase e a apódose, tradicionalmente denominadas oração subordinada e oração principal, respectivamente. Além disso, nos exemplos que serão expostos, essas construções não estão associadas conceptualmente. Sendo assim, esta atividade servirá para que os alunos comecem a compreender a necessidade de estudar a CCond, levando em conta as relações simbólicas que ocorrem entre o polo formal e o polo do significado dessa construção.

Segundo Montolío (1999), na língua espanhola, o conceito de condicionalidade pode estar associado a diferentes construções. Entretanto, a mais prototípica é a CCond introduzida pelo marcador *Si*. Formalmente, essa construção se caracteriza por estabelecer uma relação de interdependência sintática (*hipotaxe*) entre duas construções, uma prótase (*P*) e uma apódose (*Q*) (Cf. NEVES 2018 [2006]). Essa relação hipotática ocorre também no polo do significado, dado que, independente da ordem da prótase e da apódose, a CCond (*Si P, Q; Q, Si P* ou *Q Si P*), evoca um *frame*<sup>8</sup> de condição suficiente e de não assertividade (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008). Isso significa que a realização do evento expresso na apódose está condicionado ao cumprimento do evento não asseverado na prótase.

Cabe assinalar que a relação de condição suficiente e de não assertividade estabelecida entre a prótase e apódose de uma CCond pode ser construída em diferentes domínios (DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Esses domínios correspondem à conceptualização da realidade física, mental, sociocultural, posto que o significado é moldado pela experiência cognitiva humana, por meio da metaforização. Em virtude disso, em uma abordagem cognitivo-funcional e construcionista, a análise da CCond leva em conta diferentes domínios para compreender como se estrutura o significado.

Sendo assim, essa construção pode representar a conceptualização da condicionalidade no domínio de conteúdo, que corresponde à experiência física e sociocultural. Portanto, a CCond configura uma Construção Condicional de Conteúdo (doravante CCCont) quando a relação de condição suficiente e de não assertividade se estabelece entre estados de coisas que evocam o domínio de conteúdo. Para ilustrar, vejamos o exemplo de Construção Condicional de Conteúdo (doravante CCCCont):

- (1) *Si pierdo el autobús llegaré tarde a clase.* (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p. 86)  
 “Se eu perder o ônibus, vou chegar tarde na aula.” (Tradução nossa)

Em (1), a assertividade do fato “chegar tarde na aula” fica suspensa, já que está condicionada à realização do evento “perder o ônibus”, o qual é apresentado de modo não asseverado. Em virtude disso, se constrói um espaço mental condicional preditivo (Cf. DANCYGIER, 1998; DANCYGIER; SWEETSER, 2005) que, no exemplo (1), constitui uma hipótese, que poderá ser confirmada ou infirmada, a posteriori, em um na realidade física e sociocultural.

É importante assinalar que o domínio de conteúdo constitui o espaço base a partir do qual são construídos outros espaços mentais que configuram extensões metafóricas desse domínio (DANCYGIER, 1998, 2005; SWEETSER, 1990, 2005). Esses espaços correspondem ao domínio epistêmico (realidade mental) e ao domínio conversacional, o qual abarca o domínio ilocutório (realidade dos atos de fala) e domínio metatextual (DANCYGIER, 1998; DANCYGIER; SWEETSER, 2005). Embora em todos esses domínios a CCond estabeleça uma relação de condição suficiente e de não assertividade entre a prótase e a apódose, essa construção representa conceptualizações diferentes em cada um dos domínios mencionados.

No caso da Construção Condicional Epistêmica (doravante CCEpis), essa construção representa a conceptualização do domínio epistêmico (realidade mental), no qual o vínculo de condição suficiente e de não assertividade ocorre entre estados de conhecimento. Assim, é construído um espaço lógico, em que a prótase funciona como uma premissa a partir da qual o usuário chega à conclusão descrita na apódose (Cf. DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Vejamos o exemplo (2), no qual o enunciador conclui que os moradores não estão em casa, pois pressupõe que se eles estivessem, já teriam pego a correspondência. Portanto, o usuário faz uma dedução com base no seu conhecimento de mundo:

<sup>8</sup> De acordo com a perspectiva cognitivista e a GCBU, a experiência é conceptualizada por meio de estruturas cognitivas. Nesse sentido, o significado constitui um modelo mental organizado a partir do conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo). No que tange ao conhecimento linguístico, esse modelo ou estrutura conceitual pode ser evocada pelas unidades simbólicas (lexemas e construções), as quais constituem um pareamento de forma e significado. Dentre os modelos conceituais mais estudados, podemos mencionar o *frame*, o domínio e o espaço mental. Embora essas estruturas cognitivas apresentem semelhanças, neste trabalho, vamos usar *frame* para nos referir a modelos mentais menores, domínio para fazermos referência a estruturas conceituais mais complexas e espaço mental para tratar de domínios cognitivos construídos a partir de um espaço base, que corresponde ao domínio de conteúdo, isto é, a conceptualização da experiência física e sociocultural (Cf. FAUCONNIER (1994 [1985], 1997; FILLMORE, 1982; LANGACKER, 1987, 2008).

- (2) *Si no han recogido el correo es porque no están en casa.* (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p. 86)  
 “Se ainda não pegaram a correspondência é porque não estão em casa.” (Tradução nossa)

Com relação à Construção Condicional Ilocutória (doravante CCiloc), essa construção cria um espaço mental de negociação conversacional, no qual a circunstância descrita na prótase constitui a condição de felicidade para a realização do ato de fala presente na apódose (Cf. DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 1990, 2005). Desse modo, em (3), a circunstância “ter fome” funciona como condição suficiente para a oferta dos biscoitos que estão no armário da cozinha:

- (3) *Si tienes hambre, hay galletas en el armario.* (Austin, 1961, p. 210-212 *apud* RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p. 80)  
 “Se você tiver fome, no armário da cozinha tem biscoitos.” (Tradução nossa)

No que tange à Construção Condicional Metatextual (doravante CCMet), também é criado um espaço mental de negociação conversacional. Não obstante, a prótase apresenta as condições de adequação para a emissão do enunciado descrito na apódose (Cf. DANCYGIER, 1998, 2005; RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008; SCHWENTER, 1999; SWEETSER, 2005). Isso pode ser observado no exemplo (4), no qual a prótase configura uma reflexão metalinguística acerca da pronúncia do topônimo “México”, que em espanhol pode ser pronunciado de três formas diferentes – [m'eksiko], [m'ehiko] ou [m'exiko]:

- (4) *Este verano nos vamos a México, si es así como se pronuncia.* (RODRÍGUEZ ROSIQUE, 2008, p.91)  
 “Neste verão vamos para o México, si é desse jeito que se pronuncia.” (Tradução nossa)

Em virtude dos apontamentos apresentados anteriormente, podemos observar a relevância de compartilhar com os alunos outras maneiras de compreender o conhecimento linguístico e a CCond com o marcador *Si*, já que essa construção é utilizada para evocar um *frame* de condição suficiente e de não assertividade, em diferentes domínios cognitivos.

- Na tarefa 1.2.c, realizaremos a discussão sobre as perguntas propostas e as respostas compartilhadas no AVA.
- Por último, na atividade 1.2.d, faremos as considerações finais sobre a discussão realizada em aula e daremos as orientações sobre o próximo conjunto de atividades assíncronas e síncronas.

A seguir, compartilhamos um quadro, em espanhol, para ilustrar o conjunto de atividades 1:

**Quadro 2:** Conjunto de actividades 1

***Uso de la Construcción Condicional (CCond) introducida por el marcador Si, en la lengua española contemporánea***

*Conjunto de actividades 1*

*Actividades asíncronas*

*Estimados alumnos, en esta unidad estudiarán la CCond, a partir de la perspectiva cognitivo-funcional y de los modelos construccionistas. Para ello, realizarán actividades síncronas y asíncronas, presenciales y remotas. Algunas tareas serán de comprensión lectora de textos teóricos, descriptivos y de gramáticas (normativas y/o no normativas). A parte de eso, habrá ejercicios de producción escrita y de análisis de datos lingüísticos disponibles en distintos soportes digitales. Por medio de muestras reales, podrán observar el funcionamiento de la CCond en diferentes contextos de uso, en las variedades del español contemporáneo. También, habrá actividades de producción oral y de comprensión auditiva. Por lo tanto, a través de distintas formas de interacción (diálogo) será posible desarrollar el letramiento académico-científico y demás conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y socioculturales.*

Para empezar, vamos a hacer un sondeo de sus conocimientos previos acerca de la CCond. En el foro del AVA, **individualmente**, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué entienden por CCond?
- ¿En qué contextos discursivos usamos ese tipo de construcción en las variedades del español y en la variedad del portugués brasileño (PB)? ¿Con qué propósito usamos la CCond? Justifiquen su respuesta con **dos ejemplos** de uso de la CCond en español y en PB. Los ejemplos pueden estar en diferentes géneros discursivos, disponibles en distintos soportes digitales. **¡Atención!** Seleccionen ejemplos de uso publicados en los últimos 10 años y no se olviden de mencionar las fuentes, de acuerdo con las orientaciones de la ABNT.
- Relaten, brevemente, su experiencia escolar y/o universitaria aprendiendo y analizando el uso de la CCond en el PB y en las diferentes variedades del español.

a) Con el intuito de comprender la CCond introducida por el marcador Si, les comparto un fragmento del capítulo 2 del libro “Pragmática y Gramática: Condicionales concesivas en español” de Rodríguez Rosique (2008, p.77-110). Léanlo con atención, pues será imprescindible para realizar las próximas actividades.

b) Ahora, **individualmente**, van a elaborar **dos preguntas**, con sus respectivas respuestas, sobre el texto de Rodríguez Rosique (2008). Luego, en el foro del AVA, **solamente** publiquen las preguntas para que uno de sus compañeros pueda responderlas.

c) Relean el texto de Rodríguez Rosique (2008). En seguida, respondan, con sus palabras, las **dos preguntas** elaboradas por **uno de sus compañeros**.

Encuentro síncrono, virtual o presencialmente (2 tiempos de 50 minutos)

a) Con relación a las actividades asíncronas, ¿qué les ha llamado la atención? ¿Han tenido alguna dificultad para hacer las actividades?

b) Para iniciar la discusión sobre la CCond, vamos a comentar algunas de las respuestas que ustedes compartieron en el AVA sobre las preguntas propuestas en el ejercicio 1.1.a.

c) Ahora, lean las siguientes sentencias. Luego, señalen sus aspectos formales e indiquen si hay alguna incoherencia conceptual.

- “Si la Luna es cuadrada entonces la Tierra es redonda”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)  
 (“Se a lua é quadrada, então a terra é redonda.”)
- “Si la Luna es cuadrada entonces la Luna gira alrededor de la Tierra”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)  
 (“Se a lua é quadrada, então ela gira em torno do sol.”)
- “Si la nieve es blanca o la nieve no es blanca entonces Bruto mató a César”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)

“Se a neve é branca ou não, então Bruto matou César.”)

- “*Si el hielo flota en el agua entonces Aconcagua está en Chile*”. (LLANOS-VILLAJUÁN, 1998)

“Se o gelo flutua na água, então Aconcágua fica no Chile.”)

*d) A partir de las preguntas y respuestas sobre el texto de Rodríguez Rosique (2008) compartidas en el foro del AVA, vamos a discutir un poco más sobre la propuesta de análisis presentada por esa estudiosa acerca de la CCond.*

Fonte: autoria própria

### 3.2.2 Conjunto de atividades 2

#### 3.2.2.1 Atividades assíncronas (uma semana antes do encontro síncrono)

- Dando continuidade ao estudo sobre a CCond, na atividade 2.1.a, proporemos aos alunos que realizem, individualmente, uma pesquisa sobre o conceito de OSAdvCond apresentado em uma gramática (normativa e/ou não normativa). Em seguida, eles deverão redigir um texto breve (de 300 a 500 palavras) comparando o entendimento da gramática selecionada com a análise proposta por Rodríguez Rosique (2008) sobre a CCond.

Por meio desta atividade, visamos promover o letramento acadêmico-científico, a pesquisa e a produção escrita. Além disso, temos por finalidade desenvolver os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos estudantes, bem como avaliar a compressão leitora, a produção escrita e a criticidade dos estudantes.

- Em seguida, no exercício 2.1.b, pediremos aos alunos que, individualmente, selecionem um exemplo de uso da CCCont, da CCEpis, CCiloc e da CCMet.

Os exemplos poderão estar em diferentes gêneros discursivos (orais, escritos e/ou multimodais), disponíveis em distintos suportes digitais. Por meio da coleta e da análise de dados linguísticos do espanhol, buscamos estimular a pesquisa e desenvolver os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos. Como estamos realizando uma análise sincrônica, solicitaremos que selecionem exemplos de uso publicados nos últimos 10 anos. Para concluir esta atividade, pediremos que eles compartilhem os dados no fórum do AVA, indicando o tipo de CCond de cada exemplo, o gênero discursivo, o âmbito e o suporte digital, bem como a data de publicação do texto no qual, originalmente, o dado de cada construção apareceu.

- Na atividade 2.1.c, cada aluno vai analisar os exemplos compartilhados por um de seus colegas e verificar se as respostas estão de acordo com o conteúdo estudado até o momento.

A partir desta tarefa, pretendemos desenvolver os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos. Ademais, avaliaremos a compreensão leitora, a capacidade analítica dos estudantes e os conhecimentos sobre gêneros discursivos.

#### 3.2.2.2 Encontro síncrono, virtual ou presencialmente (2 tempos de 50min)

- Inicialmente, na tarefa 2.2.a, faremos o levantamento das observações feitas pelos alunos acerca das atividades assíncronas realizadas e das dificuldades encontradas para desenvolvê-las.
- No exercício 2.2.b, realizaremos a discussão sobre a Construção Condicional à luz das abordagens cognitivo-funcionais e da GCBU.

Por meio desta atividade, examinaremos se os alunos compreenderam os conceitos de construção e da CCond propostos pelas perspectivas cognitivo-funcionais e pela GCBU. Ademais, visamos o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos, a partir da interação coletiva. Também temos por finalidade promover a avaliação conjunta e a autoavaliação da compreensão auditiva, da criticidade e da produção oral dos participantes.

- Em seguida, na atividade 2.2.c, faremos uma comparação entre o conceito sobre a OSAdvCond apresentado nas gramáticas (normativas e/ou não normativas) e a proposta de análise da CCond exposta por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110), orientada pela perspectiva cognitiva-funcional e por alguns modelos da GC.

Por meio desta atividade, verificaremos se os alunos observaram semelhanças ou diferenças entre as gramáticas normativas e a análise da CCond apresentada por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110). Assim, poderemos avaliar a criticidade dos estudantes, bem como seus conhecimentos linguísticos e metalinguísticos.

- Apresentaremos as considerações finais sobre a discussão feita em aula e daremos as orientações sobre o próximo conjunto de atividades assíncronas e síncronas.

Abaixo, compartilhamos um quadro, em espanhol, com o conjunto de atividades 2:

**Quadro 3:** Conjunto de actividades 2

**Uso de la Construcción Condicional (CCond) introducida por el marcador Si, en las distintas variedades de la lengua española contemporánea**

2. Conjunto de actividades 2

2.1. Actividades asíncronas

a) **Individualmente**, seleccionen **una gramática normativa y/o no normativa** y lean el tópico referente a la Oración Subordinada Adverbial Condicional (OSAdvCond). En seguida, redacten un texto breve (de 300 a 500 palabras) comparando el entendimiento presentado en la gramática elegida con el análisis propuesto por Rodríguez Rosique (2008) sobre la CCond. **¡Ojo!** No se olviden de mencionar las referencias bibliográficas, conforme las orientaciones de la ABNT.

b) **Individualmente**, busquen en internet **un ejemplo** de uso de las siguientes construcciones: Construcción Condicional de Contenido (CCCont), Construcción Condicional Epistémica (CCEpis), Construcción Condicional Illocutoria (CCIlloc) y Construcción Condicional Metatextual (CCMet).

Los ejemplos pueden estar en diferentes géneros discursivos, disponibles en distintos soportes digitales. **¡Atención!** Seleccionen ejemplos de uso publicados en los últimos 10 años. Para concluir esta actividad, compártanlos en el foro del AVA, indicando el tipo de CCond al que corresponden. También, informen el género discursivo, el ámbito y el soporte digital en el que se encuentra la instancia de uso de cada tipo de CCond. Por último, mencionen la fecha en la que se publicó el texto en el cual apareció, originalmente, el ejemplo de uso de cada construcción **¡Ojo!** No se olviden de mencionar las fuentes, conforme las orientaciones de la ABNT.

c) Ahora, **individualmente**, van a analizar los ejemplos compartidos por **uno de sus compañeros** y van a verificar si sus respuestas están de acuerdo con lo que hemos estudiado sobre la CCond. **¡Ojo!** No se olviden de mencionar las fuentes conforme las orientaciones de la ABNT.

Encuentro síncrono, virtual o presencialmente (2 tiempos de 50 minutos)

a) Con relación a las actividades asíncronas, ¿qué les ha llamado la atención? ¿Han tenido alguna dificultad para hacer las actividades?

b) *A partir de las lecturas realizadas en casa, vamos a platicar sobre el concepto general presentado por las gramáticas (normativas y/o no normativas) sobre la OSAdvCond y la propuesta de análisis de la CCond expuesta por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110), orientada por la perspectiva cognitiva-funcional y por algunos modelos de la Gramática de Construcciones (GC).*

c) *Con base en los ejemplos y en las respuestas compartidas en el foro del AVA, vamos a discutir un poco más sobre la propuesta de análisis acerca la CCond presentada por Rodríguez Rosique (2008, p.77-110).*

Fonte: autoria própria

### 3.2.3 Conjunto de atividades 3

#### 3.2.3.1. Atividades assíncronas (três semanas antes do encontro síncrono)

A proposta da atividade consiste em que os alunos, em grupos de três pessoas, elaborem uma versão do *Juego de la Oca* (Jogo do Ganso), com suas respectivas regras, usando a CCond com o marcador *Si*. Esse jogo de tabuleiro é composto por uma sequência de 63 casas em formato de espiral, organizado em sentido anti-horário. Os jogadores podem avançar ou retroceder no jogo, conforme o resultado dos dados lançados ao acaso. Por meio desta tarefa, buscamos desenvolver os conhecimentos linguísticos, metalinguísticos, socioculturais e a criatividade dos estudantes. Ademais, poderemos avaliar se os alunos conseguem compreender a função da CCond com o marcador *Si* para usá-la na elaboração de uma atividade lúdica.

- Posteriormente, esse jogo será aplicado em algum projeto de extensão (curso de idiomas, oficina de jogos, curso de atualização de professores etc.) oferecido pelo Setor de Espanhol da universidade.
- A revisão do jogo e as sugestões serão feitas por meio do AVA.

#### 3.2.3.2. Encontro síncrono (sugestão para a duração do jogo: 25-35 min)

- Os alunos aplicarão a atividade com o jogo, virtual ou presencialmente, em algum projeto de extensão (curso de idiomas, oficina de jogos, curso de atualização de professores etc.) oferecido pelo Setor de Espanhol da universidade.

•

Com esta tarefa, pretendemos articular o ensino e a extensão. Também visamos promover, durante a aplicação do jogo, a interação sociocultural, a compreensão auditiva, a produção oral e a prática docente dos alunos de graduação.

A seguir, compartilhamos um quadro, em espanhol, com o conjunto de atividades 3:

Quadro 4: Conjunto de atividades 3

**Uso Construcción Condicional (CCond) introducida por el marcador Si, en la lengua española contemporánea**

3. Conjunto de actividades 3

*Actividades asíncronas*

*Para realizar esta actividad, primeramente, organicen grupos de tres personas. Luego, busquen en internet modelos del Juego de la Oca. En seguida, elaboren una versión de ese juego de mesa, con sus respectivas reglas, usando la CCond con el marcador Si. Posteriormente, ese juego lo aplicarán, virtual o presencialmente, en uno de los proyectos de extensión (curso de idiomas, oficina de juegos, curso de actualización de profesores etc.) ofrecido por el Sector de Español de esta*

*universidad.*

**¡Atención!**

*No se olviden de indicar:*

- *el proyecto de extensión en el que aplicarán el juego;*
- *el perfil de los participantes, o sea, si los alumnos deben tener conocimientos básicos, intermediarios o avanzados de la lengua española y*
- *el límite mínimo y máximo de participantes y de duración del juego. Para ello, averigüen con los profesores-supervisores y/o con los profesores-pasantes cuántos alumnos participan del proyecto de extensión y cuál es el tiempo disponible para realizar la actividad lúdica propuesta.*

**Fonte:** autoria própria

É importante assinalar que, neste artigo, não apresentamos uma proposta de UD com um gabarito, dado que os professores-pesquisadores têm liberdade para adaptar as atividades apresentadas à realidade da turma e da universidade. Além disso, cada docente-pesquisador está vinculado a uma linha de pesquisa. Desse modo, ele pode planejar a UD usando um arcabouço teórico e um método mais condizentes com as perspectivas teóricas adotadas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem de E/LE, nas licenciaturas em LE e em LPE, exige do professor-pesquisador a elaboração de aulas que relacionem ensino e pesquisa. Ademais, esse trabalho deve estar alinhado com um propósito extensionista, mediante o qual a universidade estabelece um diálogo com a sociedade/comunidade. Nesse sentido, o conhecimento produzido nesse espaço de saber pode ultrapassar as fronteiras da academia.

Levando em conta que nem todos os discentes, ao longo da sua trajetória acadêmica, podem participar de projetos de pesquisa e de extensão, neste artigo, apresentamos uma proposta de UD que permite relacionar ensino, pesquisa e extensão em sala de aula. Além disso, adotamos o modelo de Matos (2014a, b) com a finalidade de organizar uma UD flexível. Isso significa que, embora essa UD esteja planejada em blocos de atividades sequenciais, havendo necessidade, o professor-pesquisador poderá fazer as alterações pertinentes.

Ademais, para elaborar a UD, lançamos mão dos pressupostos das perspectivas cognitivo-funcionais e da GCBU, pois eles permitem compreender a aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) como um processo, já que o conhecimento linguístico é, constantemente, moldado pela experiência dos usuários, pela frequência de uso e por processos cognitivos de domínio geral. Portanto, a língua emerge do uso, ou seja, da interação entre os usuários e de suas experiências físicas, mentais, digitais, socioculturais, históricas etc.

Em virtude disso, buscamos elaborar atividades sociointerativas (dialogicas) que desenvolvessem o letramento acadêmico, os conhecimentos socioculturais, linguísticos e metalinguísticos dos estudantes, mais especificamente, os conhecimentos sobre o uso da CCond, nas variedades do espanhol contemporâneo. Além disso, apresentamos diferentes tarefas que promovessem a autonomia e a criticidade, com o intuito de conscientizar os discentes do seu papel no processo de aprendizagem.

Para finalizar, esperamos que este artigo estabeleça diálogos com a comunidade acadêmico-científica, de modo a promover reflexões e práticas didático-pedagógicas acerca do processo de ensino-aprendizagem de E/LE nas licenciaturas em LE e em LPE.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A.; GOTTHEIM, L.. *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.
- AUSTIN, J. Ifs and cans. In: URMSON, J. O.; WARNOCK, G. J. (eds.). *Philosophical Papers*. Oxford: Oxford University Press, 1961, p. 153-180.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-335.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRASIL. MEC. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC*. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 07 jul. 2021.
- CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DANCYGIER, B. *Conditionals and Prediction: Time, knowledge and causation in conditional constructions*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DANCYGIER, B.; SWEETSER E. *Mental Spaces in Grammar. Conditional Constructions*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- DIESEL, H. *The Grammar Network: How Linguistic Structure is Shaped by Language Use*. New York, NY: Cambridge University Press, 2019.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 [1985].
- FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FILLMORE, C. Frame semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p.111-137.
- FILLMORE, C. *et al.* Regularity and Idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. In: *Language*, v.. 64, n. 3, p. 501-538, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GOLDBERG, A. *A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, A. *Construction at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HOFFMANN, T. Construction Grammars. In: DANCYGIER, B (ed.). *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: University Press, 2017.

HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (ed.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2021 [2006].

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2021 [2009].

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, v. I, 1987.

LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: a Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LLANOS-VILLAJUÁN, M. La lógica del condicional y la implicación. *Escritura y Pensamiento*, Lima, n. 1, 1998. Disponível em: [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/escri\\_pensam/1998\\_n1/la\\_logica\\_del\\_condic\\_y\\_la\\_imp.htm#1](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/escri_pensam/1998_n1/la_logica_del_condic_y_la_imp.htm#1). Acesso em: 06 jul. 2021.

MATOS, D. C. V. S. *Formação intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2014a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27933>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache*, ano 4, n. 6, p. 165-185, 2014b. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/5/23>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MONTOLÍO, E. Las construcciones condicionales. In: BOSQUE MUÑOZ, I.; DEMONTE BARRETO, V. (org.). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 3643-3737.

NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2018 [2006].

PINHEIRO, D.; ALONSO, K. 30 anos (ou mais) de Gramática de Construções: primeiros apontamentos para uma história do movimento construcionista (ou: 1988: o ano que não terminou). *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 6-29, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/18644>. Acesso em: 28 jan. 2021.

RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. *Pragmática y Gramática: Condicionales concesivas en español*. Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 28. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SCHWENTER, S. *Pragmatics of Conditional Marking: Implicature, Scalarity and Exclusivity*. Nueva York: Garland, 1999.

SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

*Software*

AVA: Ambiente virtual da UERJ, 2021. Disponível em: <https://ava.pr1.uerj.br/>. Acesso em: 17 jul. 2021.



Recebido em 30/07/2021. Aceito em 05/11/2021.