

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA O DESENHO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA SOBRE O *PARLACHE* EM MEDELLÍN (COLÔMBIA)¹

Laura Cardona Zapata
Universidade EAFIT (Colômbia)
laura.cardonaz@udea.edu.co

Recebido: 12/06/2020 - **Aprovado:** 12/08/2020 - **Publicado:** 15/04/2022

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n81a10

Resumo: Neste artigo, se apresentam os resultados de um trabalho com a metodologia qualitativa de cunho interpretativista feito para refletir sobre o momento atual de ELE na Colômbia e propor uma unidade didática baseada na perspectiva acional (Puren, 2012) para a abordagem de aspectos sociais de Medellín em estudantes de níveis avançados. O resultado que foi obtido do desenho do material permitiu explorar o ensino do espanhol a partir de novas didáticas e perspectivas, especificamente a partir de uma perspectiva crítica e acional.

Palavras-chave: ensino de espanhol como língua estrangeira; sociolinguística; dialetologia; *parlache*; material didático.

SOME CONSIDERATIONS FOR THE DESIGN OF A DIDACTIC UNIT ON *PARLACHE* IN MEDELLÍN (COLOMBIA)

Abstract: In this paper, the results of a work are presented, with a qualitative interpretative methodology, designed to reflect on the current moment of SFL in Colombia and to propose a didactic unit based on the action perspective (Puren, 2012) for addressing Medellín's social aspects in students at advanced levels. The results that were obtained from the design of the material allowed to explore the teaching of Spanish from new didactics and perspectives, specifically from a critical and action perspective.

Keywords: teaching Spanish as a foreign language; sociolinguistics; dialectology; *parlache*; didactic material.

1. O presente artigo faz parte da pesquisa realizada para uma dissertação do Mestrado em Estudos da Linguagem apresentada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil), que pode ser consultada em <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2913>

1. Introdução

Medellín, como outras cidades da Colômbia (Yaffe, 2011), tem uma estrutura especial sob diferentes aspectos históricos, urbanísticos, demográficos e socioculturais (Villa, 2000; Yaffe, 2011) que, conseqüentemente, funcionam como fatores determinantes para o uso da variante linguística da cidade e também do ensino do espanhol (García, 2002). O dialeto de Medellín está determinado por diversos aspectos que abarcam desde o histórico até o demográfico.

As questões para refletir sobre o momento atual do ensino do espanhol como língua estrangeira na Colômbia e as quais nos concerne desde a posição política dos professores de espanhol latino-americanos no contexto de língua-alvo, tem a ver com aspetos sociolinguísticos e dialetológicos para ensinar ELE desde um contexto local. Neste espaço, deseja-se refletir sobre o momento atual do ensino de ELE em Medellín.

Na celebração da variação da língua, se refletiu sobre a diversidade linguística do espanhol na América Latina, centrando o assunto no interesse principal da pesquisa: a cultura e variante dialetal *medellinense*. Da mesma forma, se questionou a visão normativa do ensino da gramática espanhola e do espanhol peninsular, ambos disseminados através dos materiais didáticos nos cursos dos países hispano falantes e não hispano falantes —os Estados Unidos e o Brasil, por exemplo— diferentes da Espanha (Sánchez, 2011).

No começo, é importante perguntar qual é a trajetória do ELE durante esses anos na Colômbia e qual tem sido o papel da investigação da Academia na sua construção. Quanto a esse aspecto, é importante discutir os atuais programas de formação para professores de espanhol como língua estrangeira e o tipo de cursos oferecidos para os diferentes estudantes que vão à Colômbia para estudar espanhol. Por conseguinte, problematizando a visão eurocêntrica do ensino de ELE, a pesquisa é uma reflexão sociolinguística e política que se apresentou como resposta a um distanciamento necessário em respeito à influência da Espanha nas políticas de ensino de ELE da América Latina.

Nesta medida, foram defendidos a importância das práticas sociais que cercam a língua e cultura colombianas no ensino de ELE e o uso de materiais didáticos contextualizados com os aspectos sociais, políticos e linguísticos da Colômbia (Sánchez, 2011). Nesse aspecto, se considerou importante mostrar um posicionamento crítico sobre o papel das instituições Cervantes e o padrão do Quadro Europeu Comum de Referência na configuração de escolas, cursos e materiais de ELE na Colômbia.

A segunda pergunta a desenvolver foi: quais são os materiais de apoio usados nas aulas de ELE na Colômbia? Dentro da sala de aula, lidar com o material didático da Espanha pode ser conflituoso tanto para o professor quanto para o aluno, pois existem momentos em que o docente não pode transmitir ao estudante aspectos da variante peninsular, em razão da falta de conhecimento de grande parte do vocabulário, expressões idiomáticas e a conjugação da forma de tratamento *vosotros*; o que leva ao aluno uma desorientação, devido ao fato de que a maioria dos estrangeiros tem interesse em aprender a variante do lugar onde se encontra, neste caso, a colombiana (Sánchez, 2011). Passar por tais dificuldades mencionadas levou a refletir sobre a produção própria de material. Por isso, a segunda questão tem a ver com o papel do material didático utilizado em sala de aula e a importância da

produção de materiais próprios para o ensino de ELE na Colômbia. Nesse sentido, se achou pertinente construir um diálogo à luz de algumas pesquisas sobre materiais didáticos de língua estrangeira —especialmente ELE— no Brasil.

Na terceira questão da pesquisa, considerou-se importante perguntar qual é o papel da língua e da competência intercultural na criação de um material didático de espanhol como língua estrangeira no contexto colombiano. Dessa forma, interessou desenvolver como fazer uma unidade didática que levasse em conta a competência intercultural.

Por fim, com base na terceira pergunta —qual é o papel da língua e da competência intercultural na criação de um material didático de espanhol como língua estrangeira no contexto colombiano? —, o último objetivo foi construir uma unidade didática sob as diretrizes da evolução da teoria perspectiva acional. Na contribuição da construção de uma unidade didática que se ajuste às necessidades de um estrangeiro que vai à Colômbia para aprender espanhol, se trabalhou no material didático com a inclusão do paradigma da competência intercultural (Puren, 2008) e alguns aspectos do espanhol de Medellín (Jang, 2013). Desse modo, a unidade didática teve como objetivo geral desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín. Pode-se dizer que, com o desenho da unidade didática, justifica-se a preocupação com o uso de materiais didáticos próprios para o ensino/aprendizagem de ELE que se ajuste a um espaço pertinente do professor e do aluno de acordo com as características das práticas sociais e discursivas do contexto colombiano.

A estrutura deste artigo tem uma divisão de quatro seções. Na seção 1, se introduz o referencial teórico estabelecido a partir de um enfoque sociolinguístico e dialetológico para o ensino do espanhol como língua estrangeira. Na seção 2, desenvolve-se a metodologia qualitativa com base em uma análise da área da área de ELE no mundo, e especialmente, na Colômbia. Na seção 3, apresenta-se algumas reflexões sobre o desenho da unidade didática. Na seção 4, com o objetivo de determinar se os objetivos da pesquisa foram alcançados, são expostas as considerações finais, os obstáculos e os objetivos que foram logrados.

2. Referencial teórico: a sociolinguística e a dialetologia para o ensino de ELE e o *parlache*

Um dos objetivos desta pesquisa é defender o ensino de ELE e a criação de material didático na Colômbia de acordo com os aspectos sociais e culturais do espanhol colombiano. Assim, dá-se importância a conceitos como língua, competência sociolinguística, comunidade de fala, divisão dialetal, modelo de linguagem, entre outros. Dessa forma, apresenta-se um referencial teórico a partir de duas perspectivas: a sociolinguística e a dialetologia, uma vez que ambas as áreas descrevem e analisam as normas que funcionam no domínio territorial de uma língua (Moreno, 2007, p. 62). Para tanto, baseia-se a proposta teórica em cinco autores: Francisco Moreno Fernández (2007), William Labov (2008), Coseriu (1981), Carmen Silva Corvalán (2009) e José Joaquín Montes (2000).

Dessa maneira, no processo de aquisição de línguas estrangeiras, a língua é um organismo real de variação

de uso e de contexto social, entendido como o ambiente onde ocorre a aprendizagem, é o que condiciona esse processo. Inscreve-se na abordagem sociolinguística devido ao fato de que, dentro das diferentes áreas do conhecimento que existem para abordar o ensino e aprendizagem das línguas em geral, interessa na presença de fatores socioculturais. Isto é, «entender el propio aprendizaje lingüístico como una acción socializadora» (Moreno, 2007, p. 56), pela qual os aprendizes desenvolvem diferentes competências e adquirem um conjunto de conhecimentos e habilidades para usar a língua de acordo com os requisitos sócio-contextuais. Visto dessa maneira, e parafraseando Moreno, concebe-se a língua a partir da realidade de uma comunidade de fala específica. Para o conceito de comunidade de fala, será usada a definição de Labov (2008):

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso (p. 150).

De acordo com o isso, pode-se dizer que a língua existe como uma abstração que vai além do uso de seus falantes e parte de um processo de construção social e coletiva dos indivíduos. Uma das contribuições mais importantes da sociolinguística ao ensino de línguas é a teoria da variação ou teoria variacionista. O objeto de estudo dessa corrente são as variações e as mudanças linguísticas produzidas dentro de um determinado contexto social.

Portanto, a abordagem variacional tenta entender como os fatores linguísticos (classe de palavras, tipos de sujeitos, etc.) e fatores extralinguísticos (idade, tempo, estilo, etc.) intervêm nos fenômenos variáveis de uma língua. Desse modo, partindo da proposta de Coseriu, podem ser identificados quatro tipos de variações de acordo com a função, assim: diacrônicas (épocas), diatópicas (espaço geográfico), diastráticas (aspectos sociais, idade, sexo, etnia, etc.), diafásicas (situação comunicativa). Neste sentido, sem desmerecer outras posturas linguísticas, somente é importante refletir sobre os três últimos tipos de variação, especialmente, aquelas relacionadas como as mudanças de um lugar para outro.

No ensino de línguas estrangeiras, esta abordagem demonstra a importância de assumir como professores a variabilidade da língua como uma estratégia dentro da sala de aula. Segundo Moreno (1994), quanto melhor você souber o funcionamento de uma língua e o uso dela em seu contexto social, melhor será para enfrentar seu ensino. Anteriormente, as pesquisas sobre ensino de línguas priorizavam o papel do aluno como o ator mais importante no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

De outro lado, sabemos que existem estudos relacionados ao aprendizado de línguas estrangeiras em contextos isolados da língua que está sendo adquirida, nesse sentido, reconhece-se importante endossar o processo de ensino e aquisição de uma língua de acordo com o ambiente para aprendizagem em todas as formas. Porém, é necessário esclarecer que, para esta pesquisa, o contexto é uma categoria entendida dentro de um processo de aquisição de língua de aprendizes estrangeiros em imersão, neste caso, estrangeiros que chegam a Medellín, Colômbia, para aprender a variante linguística desta cidade.

Segundo Moreno (2007), no processo de aquisição das línguas-alvos, o contexto social do ensino é emergente e dinâmico e pode possuir elementos pessoais e não pessoais. Por um lado, na primeira categoria, se encontraram características sociais dos indivíduos (os outros) no processo dos aprendizes e das características da comunidade onde o adquirente está localizado. Da mesma forma, na segunda categoria, foram encontradas, de acordo com o autor, dois fatores discursivos: elementos não pessoais (uso da língua em contexto, tópicos, registros, etc.) e elementos situacionais (lugar do uso da língua, atividade social, contexto público o privado).

Assim, acredita-se que é necessário, como professores de ELE, tomar posição como indivíduos pertencentes a uma comunidade linguística com características sociais específicas, já que é importante mostrar para o estudante estrangeiro, sem desacreditar a norma padrão do espanhol, que existem diferentes variantes da língua. Bugel (1998), pesquisadora das variedades espanholas usadas na sala de aula no contexto brasileiro, disse que «os professores, na dupla condição de falantes nativos de alguma das variantes e como linguistas —na medida em que sejam docentes reflexivos— têm toda a possibilidade de transmitir aos alunos os conhecimentos necessários para uma ação bem-sucedida» (p. 49). É necessário mencionar que embora a autora tenha razão, é importante dizer que sobre a questão da condição do professor nativo, muitos pesquisadores acham que «ser professor nativo» não é uma necessidade que garanta um processo de ensino de boa qualidade. Neste sentido, aspectos como a formação profissional, experiência e a prática docente serão mais relevantes que somente o fato de ser nativo ou falar uma língua muito bem.

Considerando o aspecto geral, o espanhol é o mesmo idioma em cada lugar, no entanto, no ato reflexivo do ensino das variantes, o docente está marcando as semelhanças, mas também as diferenças existentes, especialmente no que tange à identidade. De acordo com Bugel (1998, p. 45): «A questão das variantes, não como simples repertórios de palavras que diferenciam uma região de outra, mas como causa e consequência dos padrões culturais que caracterizam as diversas comunidades falantes do espanhol».

Deste modo, tendo em vista uma posição política como professores de espanhol nascidos em um país da América Latina, precisa-se mostrar na sala de aula os diferentes usos e a coexistência deles em uma boa produção comunicativa, o exagero coloquial em discurso regional, a existência do *parlache* como a mostra de um fenômeno linguístico de um período histórico, entre outros fenômenos linguísticos que identificam aos *medellinenses* e que se desenvolvem mais adiante.

Portanto, no ensino de línguas estrangeiras —não só de espanhol—, para o aluno alcançar um desenvolvimento social eficaz, o conhecimento das variedades dialetais da língua por parte do professor é muito importante. Como apontou Bugel (1998):

Não significa deixar completamente de lado o estudo das variantes peninsulares nem do que conhecemos como o castelhano padrão. No entanto, é necessário verificar, no caso de cada curso em particular, qual ou quais variantes da língua precisam ser focalizadas em cada oportunidade (p. 98).

De acordo com isso, não se faz referência a lidar com toda a diversificação do espanhol estritamente, já que seria um trabalho que sairia dos ideais da sala de aula, mas aponta-se que seria pertinente e justificável receber

do professor um domínio do dialeto do qual ele faz parte. Sob essa premissa, dá-se lugar à importância da teoria dialetológica nesta pesquisa, ao longo da qual, da mesma forma, desenvolvem-se conceitos como modelo de língua e norma culta no ensino de ELE.

Para começar, a dialetologia é uma disciplina que, como a sociolinguística, está interessada na linguagem falada e na heterogeneidade das línguas. Dessa forma, «la preocupación básica del área por estaecer las fronteras geográficas de ciertos usos lingüísticos» (Silva-Corvalán, 2001, p. 13). Nessa perspectiva, prioriza-se uma das necessidades mais urgentes dos últimos anos em ELE, a escolha de um modelo de linguagem que esteja em harmonia com o dialeto em que o aluno está sendo inserido socialmente.

Para definir dialeto, é feito uso da proposta de Montes (2000), na qual é dito que é um «conjunto de variantes agrupables por al menos una norma funcional que las identifica frente a los demás dialectos» (p. 59). Dessa forma, um dialeto é uma agrupação das formas históricas da fala de um lugar específico que compartilham uma série de traços e características de um conjunto de normas e formas das quais fazem parte de uma entidade maior de princípios (língua); é uma subdivisão, mas também é um conjunto de usos tradicionais (normas), pelas quais os membros de uma mesma comunidade se identificam. Isto quer dizer que nem sempre os dialetos têm que estar associados às classes ou às hierarquias sociais, eles também podem abarcar outras categorias.

Nesta pesquisa, utiliza-se a divisão geográfica do espanhol proposta por Moreno (2009, p. 105), a qual determina, no mínimo, oito grandes variedades cultas de referência no espanhol divididas da seguinte forma: *castellana, andaluza, canaria, caribeña, mexicano-centroamericana, andina, rioplatense e chilena*.

Dessa forma, a variedade dialetal que corresponde à identidade linguística colombiana é a andina, dentro da qual pode-se encontrar a fala do estado de Antioquia, cuja capital é Medellín. Nesta medida, para os professores pertencentes a uma variedade do espanhol na América Latina, é uma alternativa considerar o ensino de ELE a partir da norma padrão andina, a qual inclui a variante colombiana com suas variantes dialetais. Deve ficar claro que o fato de escolher uma variedade que atenda às necessidades e expectativas do aluno que vai para Medellín não significa que se determinem as outras como menos importantes; pelo contrário, defende-se a ideia de que se deve tratar respeitosamente todas as demais variedades do espanhol.

De acordo com Moreno (2006), «cuando se habla de modelo, se está haciendo referencia a una representación o construcción simplificada de una serie de hechos, que en nuestro caso serían unos hechos lingüísticos» (p. 79). Nessa medida, a importância da escolha de um modelo de linguagem justificaria, por exemplo, o cuidado dado ao tipo de material didático e à variedade linguística utilizada em sala de aula. Daí o professor toma sua ação como modelo vivo a partir dos usos e referências das regras em cada caso. Deve ficar também claro que, assim como os professores têm o direito de escolher um modelo de linguagem específico para a aula, também precisam se preocupar em oferecer o modelo mais adequado para o aluno de acordo com as necessidades de cada um. É importante pensar nas prioridades, por exemplo: a) do americano, que vem trabalhar como professor em uma universidade colombiana; b) do coreano, que ocupa uma posição em uma empresa de tecnologia no Peru; c) do francês, que faz mestrado por dois anos no México; d) do alemão, que só pretende passar um mês na Argentina.

Em se tratando de uma escolha sobre a variedade a ser usada na classe ELE, prioriza-se um modelo regional (o colombiano) do espanhol sobre a norma padrão (espanhol de Castela).

Desse modo, em referência ao fato de que um modelo ideal em ELE é uma abstração e simplificação da linguagem, como professores cabe refletir sobre o que é frequente, o que é comum e o que é neutro no momento de escolher a variedade. Por isso, defende-se a ideia do uso sócio-contextual das regras ensinadas na sala de aula. Nesse sentido, o professor usa sua própria modalidade de espanhol a partir de sua norma culta dependendo do caráter regional ou geral do fenômeno linguístico de interesse.

2.1. O *parlache*

Uma particularidade dialetal que se deseja destacar na fala *antioqueña* para a construção da unidade está especialmente envolvida com os jovens de Medellín pertencentes aos estratos sócio-econômicos baixos da cidade, ou seja, as favelas ou comunas em Medellín. Sobre o fenômeno sociolinguístico, é importante destacar alguns aspectos. Em primeiro lugar, atualmente, os linguistas que desenvolveram esse estudo o referenciam como um dialeto social (Henao & Castañeda, 2003).

Assim, a próxima característica da comunidade de fala em Medellín, que vale a pena destacar, é o *parlache*. Segundo Castañeda (2005), este fenômeno sociolinguístico «é uma variedade dialética de caráter argótico» (p.25), ou seja, é uma variante do espanhol enquanto configura todos os níveis da língua (morfo sintático, lexical e fonológico). Nesse sentido, é possível encontrar tanto palavras quanto expressões idiomáticas criadas ou ressignificadas. Sobre as origens da palavra, de acordo com a autora citada, tem origem onírica. Um jovem que havia participado como informante do projeto linguístico, após muita discussão com seus amigos sobre como chamar sua forma de falar, disse que em um sonho revelador, um amigo seu que havia sido assassinado, sugeriu que o prefeito nome de sua língua fosse *parlache*.

Em relação à recepção do fenômeno, no começo, o código linguístico somente foi compreensível pela própria comunidade de fala de Medellín, contudo, se espalhou para outros lugares fora do estado de Antioquia. Nesse sentido, o *parlache* é uma expressão simbólica da língua em evidência de uma crise social de um determinado lugar num período histórico. Surgiu na era da violência e do tráfico de drogas nas décadas de oitenta na cidade de Medellín. Especialmente, foi desenvolvido na linguagem de jovens pertencentes a bairros de baixa classe socioeconômica, porém, de acordo com Henao e Castañeda (2003), atualmente não é usado somente por essa comunidade devido ao fato de que permeou todos os níveis socioeconômicos e educativos da cidade.

Desse modo, para entender melhor a formação histórica do *parlache*, é importante que os leitores se contextualizem com aspectos de Medellín, como a formação geográfica e a estruturação social; uma vez que as principais características de Medellín têm a ver com a configuração demográfica da cidade, que, assim como outras na América Latina, não respondeu a processos de desenvolvimento planejados e controlados. No caso específico da Colômbia, grupos sociais vítimas de violência foram deslocados do campo; como consequência

desse fato, aconteceram êxodos para as grandes cidades do país, como Medellín, Bogotá e Cali.

Conseqüentemente, uma vez que esses grupos sociais eram extremamente pobres, bairros marginais foram construídos nas montanhas ou áreas periféricas. Segundo Henao e Castañeda (2003), os coletivos relativos a esses fenômenos sociais «não se inserem completamente na dinâmica econômica da cidade» (p. 114), o que leva à «formação de uma cultura na qual os valores éticos e civis são obscurecidos ou interrompidos» (p. 114). Desse modo, simultaneamente às mudanças nas dinâmicas sociais, a língua entendida como um sistema de convenção social muda com elas.

No contexto de Medellín, especificamente, na era de Pablo Escobar, práticas como roubo, assassinatos de aluguel e tráfico de drogas começam a ser viáveis como sustento e estilos de vida normalizados. Foi assim que os jovens que faziam parte das bandas criminais e as práticas ilícitas começaram, inconscientemente, a criar códigos exclusivos que respondessem aos modelos sociais nos quais estavam imersos. Nesse sentido, o *parlache* foi compreendido como uma linguagem de *cruza* em resposta às condições socioculturais da violência que sofre a Colômbia.

Como professores —mediadores de cultura—, sem necessidade de submetê-los a qualquer tipo de estereótipo, cabe-se mostrar aos alunos que as condições socioculturais produzem formas linguísticas que podem ser «prestigiosas» ou não. Desse modo, como forma de visibilidade e respeito para cada uma das expressões de linguagem e cultura, trouxe-se essa parte da realidade de Medellín neste trabalho. Sobre isso, considera-se que os aprendizes de ELE que chegam a Medellín têm o direito de conhecer todas as manifestações socioculturais que correspondem à cidade.

3. Metodologia

O presente objeto de estudo não poderia ser explorado em outra metodologia senão na forma de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Mesmo que este artigo pretende visibilizar mais o resultado da criação didática do que a metodologia de pesquisa. O uso desse modelo justifica-se segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004), pois dessa forma o pesquisador pode desenvolver sua pesquisa não somente se embasando nos textos teóricos, mas também nas experiências pessoais, vivências e assim tornando-se aberto a uma pluralidade de hipóteses e questionamentos. Isso torna este trabalho tão relevante pela experiência em sala de aula no ensino de ELE da parte da autoria da pesquisa, sua vivência, realidade e dificuldades.

Entretanto, a simples classificação como qualitativa não define completamente a metodologia aplicada à presente pesquisa, pois deve-se ressaltar a necessidade da interpretação do material didático, do que os dados coletados simbolizam para o ensino da ELE, assim como questões relativas ao eurocentrismo da produção dos materiais didáticos, considerando as várias ramificações da língua espanhola. Esse questionamento se torna ainda mais relevante tendo-se em vista a naturalidade dos pesquisadores do presente projeto.

Assim sendo, a pesquisa deve ir além da simples apresentação qualitativa. Deve-se abordar a subjetividade,

mas, como observado por Laville e Dione (1999, p. 44), é preciso «objetivar a subjetividade», assim direcionando tanto os resultados da pesquisa quanto as experiências pessoais para se desenvolver um trabalho coeso, delineando a pesquisa, buscando um ponto específico e assim utilizando-se propriamente de uma abordagem final, que seria mais bem classificada como metodologia qualitativa de cunho interpretativista.

Como resposta prática para a reflexão sobre qual é o papel da língua e da competência intercultural na criação de um material didático de ELE no contexto colombiano, o objetivo principal deste artigo, já anteriormente expressado, se apresenta na construção de uma unidade baseada na teoria perspectiva acional que se ajuste com os requerimentos para ensinar ELE na Colômbia. Desse modo, nesta proposta, trabalhou-se com o paradigma da competência intercultural em Medellín a partir dos aspectos sociolinguísticos e dialetológicos do espanhol colombiano, que se consideraram relevantes para incluir no material didático produzido, especificamente o *parlache*.

4. A unidade didática: *Medellín en crónicas*

De acordo com os princípios de Nunan (1988) sobre o tipo de material, esta proposta enfoca o processo e o uso da língua, isto é, sobre o significado; portanto, não se abordaram aspectos gramaticais ou formais. Nesse sentido, considerou-se que o papel dos alunos no processo de criação dessa proposta didática é de suma importância, uma vez que foi planejado com o objetivo de que eles se conscientizem da variedade linguística e cultural do espanhol, neste caso, colombiano. Nessa medida, esta unidade propõe criar discussões com os alunos, como foi dito antes, como sujeitos multilíngues (Kramsch, 2017). Se pretende que exista uma participação social mais ativa com os estrangeiros que chegam a Medellín. É importante também de deixar claro que a unidade didática é feita com o propósito de ser adaptada às diferentes necessidades dos estudantes, isso significa que o professor deve avaliar se a proposta em sua totalidade se ajusta às expectativas do curso, caso contrário, o professor será capaz de reconhecer o que pode ser útil para o seu propósito na sala de aula.

A proposta didática foi intitulada *Medellín en crónicas*, e foi criada, especialmente, como material complementar para o ensino de um curso de ELE. Tem como objetivo geral desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín. Vale esclarecer que, tendo em vista que esse material é um elemento de apoio e complementa um curso sobre cultura e linguagem, o professor deverá ter um posicionamento crítico na sala de aula, já que ele será o encarregado de contextualizar os alunos com a realidade social de Medellín, ou seja, o professor terá que expor os aspectos sociais da cidade que considera relevantes.

Considerou-se que as orientações dadas por Puren (2008, 2014), através da coação, fornecem os recursos adequados, uma vez que pressupõe orientar os alunos para um uso genuíno da linguagem e uma comunicação real (não simulada) através de atividades que permitem operar na vida real (sociedade) e aprender na comunidade, junto com o outro. A motivação para escolher essa perspectiva é justificada no sentido de que o material didático

é projetado para práticas de ensino e aprendizagem baseadas em cultura que se concentram mais no processo do que no resultado. Dessa forma, esta abordagem considera os alunos que aprendem espanhol como membros de uma sociedade real (Medellín) que tem tarefas —não só levar em conta a questão normativa da linguagem— para realizar em um contexto específico e dentro um campo de ação específico. Por tanto, é importante em focar no processo de aprendizagem dos alunos, e por isso se propõem tarefas e projetos em torno da ação.

Esse material didático será trabalhado a partir de um livro de crônicas literárias baseadas em histórias reais de Medellín, chamado *El libro de los barrios* (2015), uma compilação de diferentes histórias escritas por diferentes autores. Com base em Puren (2012), nas ações sociais por meio dos textos literários, o aluno tem uma função de agente. Considera-se que o desenvolvimento da interculturalidade na sala de aula através de textos literários permite um espaço maior para o debate e as discussões com os alunos a partir de diferentes realidades e identidades. Além disso, se acha que a exploração desse tipo de texto é um forte potencial didático para a sala de aula ELE, pois, sendo textos fiéis à realidade, permitem abordar questões sociais altamente complexas.

A linguagem das crônicas corresponde ao espanhol de Medellín, o que poderia ser considerado um impedimento para alguns. Deste modo, durante o material incorporam-se diferentes ferramentas (um glossário, por exemplo) que auxiliam na compreensão dos escritos. Reitera-se a importância de que os estudantes estrangeiros que usem este material estejam em níveis avançados, já que são necessários alguns conhecimentos prévios.

Finalmente, considera-se que esta proposta didática é importante, porque aborda e complementa um dos aspectos que foram criticados durante esta investigação, o qual é a ausência de material didático para ensinar ELE na Colômbia, que relacione às características linguísticas e culturais de Medellín. A primeira parte começa com um cover (Figura 1).



Figura 1. *Capa da unidade desenhada Medellín en crónicas*

Foi apresentada a foto de um homem sentado em escadas coloridas que contêm um texto de um famoso tango, chamado *Volver*, do cantor e compositor Carlos Gardel. A partir da semiótica, considera-se que a foto representa Medellín a partir da perspectiva social que se quer mostrar. A foto está localizada na Comuna 13 de San Javier, um bairro que, infelizmente, tem sido vítima direta de violência urbana, conflito de gangues e abuso militar. A Comuna 13 é um símbolo de resistência social e construção para a cidade.

Decidiu-se começar com esta apresentação, já que o objetivo da unidade, em concordância com o novo atuar de referência proposto por Puren (2016), é desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de língua e cultura em Medellín. Neste sentido, de acordo com Puren (2016), «poder conviver de forma equilibrada com outras culturas diferentes e para isso, é necessário desenvolver a competência multilíngue e pluricultural» (p. 15) é dizer, caracterizar e entender a ideia de que várias culturas podem coexistir dentro de uma mesma sociedade, isto é, baseados e focalizados nas diversidades culturais e linguísticas que existem, neste caso, na cidade de Medellín. Deste modo, com a ideia de incluir desde o começo a participação de diferentes contextos sociais que configuram a sociedade *antioqueña*, desejou-se contar aos alunos as práticas não somente sociais; tendo em vista que, desde o começo, tentou-se mostrar um panorama histórico de alguns aspectos da cidade que são necessários para compreender as dinâmicas sociais e culturais dos cidadãos de Medellín. Assim, decidiu-se mostrar, em primeiro lugar, a estrutura de uma cidade que, inclusive para muitos cidadãos de Medellín, é longe da sua realidade social.

Neste sentido, se quis conseguir, de igual modo, que os alunos desenvolvessem satisfatoriamente o aspecto «meta-cultural» proposto por Puren (2016), o qual indica ter um bom conhecimento da cultura alheia, pois, como demonstra-se nesta pesquisa, para conseguir um bom sucesso a respeito da aprendizagem de uma língua adicional é muito importante conhecer o contexto social para poder entender a língua e as características dialetais.

Por conseguinte, *Medellín en crónicas* representa, como proposta didática, uma aproximação não somente linguística, senão também social com a cidade de Medellín; assim, para os estrangeiros entenderem o aporte social e linguístico, na página 2 da unidade didática (Figura 2), há:



Figura 2. *Distribuição política de Medellín* (p. 2). Fonte da imagem: <http://medellintespera.blogspot.com/p/mapa-de-medellin-con-barrios-y-comunas.html>

Na página ilustrada, apresenta-se a divisão demográfica de Medellín em comunas e zonas rurais. Como bem se sabe, a importância de adotar um modelo de língua que se ajuste às necessidades do contexto social se dá, como foi dito, por poderem ser encontradas características sociais dos indivíduos (os outros) no processo dos aprendizes e das características da comunidade onde o adquirente está localizado. Da mesma forma, encontraram-se fatores discursivos como o tipo de comunicação, o registro e os interlocutores; por isso, as características sociolinguísticas e dialetológicas são necessárias e definitivas para a aquisição de uma língua. No desenvolvimento da competência intercultural que se quer obter com os alunos por meio desta unidade e para compreender melhor algumas características de Medellín, é imprescindível que os alunos de espanhol como língua estrangeira que usem o material, antes de abordar os aspectos linguísticos, conheçam a ordem urbanística da cidade. Assim, para que o leitor entendesse a importância de incluir a estruturação social da cidade, nesta pesquisa foi mostrada a distribuição demográfica de Medellín. Considera-se que é necessário que o aluno compreenda a forma como a cidade se encontra distribuída geograficamente, já que isto permitir-lhe-ia entender melhor os fenômenos sociolinguísticos. Por meio desta aproximação demográfica, se começou a desenvolver uma «tarefa» que esteja em concordância com a aprendizagem do aluno dentro da aula para que depois consiga ter um bom sucesso na ação social.

Junto com a divisão política de Medellín, foi proposto incluir uma explicação sobre como está construída

a estratificación social na cidade. Desenvolve-se este conceito dentro da unidade já que, para cumprir com os objetivos de comprender o *parlache*, é necessário que os alunos saibam que alguns fatos linguísticos que acontecem na cidade estão relacionados diretamente com a distribuição espacial de Medellín. É importante que o professor tenha um conhecimento sobre a história da cidade e de seus processos linguísticos, pois o fenômeno linguístico tem a ver com a divisão social.

Como muitas cidades colombianas, Medellín é dividida em bairros e comunas, as quais correspondem com a maior divisão da cidade; as mesmas são um imaginário muito significativo para os seus habitantes, pois, dependendo do lugar de onde a pessoa procede, vai existir uma relação direta e indireta com a forma para se comunicar com os demais. Além disso, é necessário que o conceito de *comuna* seja bem explicado, já que poderia ser um preconceito associado com pobreza, drogas e perigo social; por conseguinte, é importante não cair em estereótipos no momento de explicar o término. Neste sentido, quando um estudante vê e compreende a distribuição política de Medellín em bairros e em comunas será um melhor processo de imersão.

LA COMUNA 13

¿Conoces el Proyecto las Escaleras Eléctricas de la Comuna 13? ¿Sabes el origen de esta iniciativa? A continuación, leerás un texto sobre La Comuna 13. Antes de la lectura, recomendamos discutir con el profesor sobre algunos aspectos como *La Operación Orión* y la recuperación de *La Comuna 13*

LAS MARCAS DE LA MEMORIA

En algunos casos, las bases del ejército son casas comunes acondicionadas para la vida militar: cocina con raciones de panela, arroz y sal, colchonetas en el piso, jabón rey para lavar los uniformes y clavos en las paredes para colgar los fusiles y las tulas. La que había junto a la casa de 'Jeihhco' —uno de los líderes culturales de la comuna—, en Nuevos Conquistadores, incluso estaba pintada como el camuflado de los uniformes.

Otras son construcciones nuevas, como la que se levanta arriba de la casa de Alexis. Sin exagerar en nada, la Comuna 13 es la zona urbana de Colombia con mayor presencia de la fuerza pública. Por eso es común ver camiones de la policía militar, camionetas con sirenas y soldados de botas largas trepando por las pendientes en patrullaje constante.

La presencia militar se anuncia al llegar a la parte más baja de la comuna. A la salida de la estación del metro de San Javier hay policías requisando a los muchachos y soldados pidiéndoles la libreta militar.

Aunque las "batidas" son ilegales, los uniformados de la IV Brigada amenazan a los jóvenes con llevárselos para el cuartel. En algunos casos, incluso los suben al camión. Si el joven retenido es conocido, si es del movimiento social o del parque cultural, o si su familia denuncia ante las ONG, viene la bulla en redes sociales y el llamado a la defensa de los derechos humanos. Entonces llega la Personería, cuyos funcionarios conocen bien estas calles, e interviene en favor del retenido, como hacían en esos días oscuros de la Operación Orión.

Por: **katalina Vásquez Guzmán**

En Colombia por causa del conflicto armado interno, generalmente, el servicio militar es prestado por jóvenes del campo o de la ciudad de estratos socioeconómicos muy bajos, mayormente, reclutados a la fuerza en las famosas "batidas" hechas por el Ejército colombiano

¿Existe el servicio militar en tu país? ¿Cómo opera?

3

Figura 3. *La Comuna 13* (p. 3). Fonte: *El libro de los barrios Medellín*.

Na página 3 da unidade didática (Figura 3) *La Comuna 13*, propôs-se uma tarefa com base em uma das zonas da cidade conhecidas como a Comuna 13. A importância de ter incluído esta comuna e não outra foi, em primeiro

lugar, debido a questões metodológicas, já que, infelizmente, não se teve tempo de desenvolver uma unidade mais ampla; e, em segundo lugar, porque a lugar simboliza um centro de resistência dentro de Medellín, na medida em que representa a sobrevivência a violência urbana.

Assim, na aula de língua estrangeira, baseados na teoria de competência intercultural de Puren (2016), decidiu-se trabalhar com os alunos essa parte da cidade, já que é preciso que os alunos olhem além das palavras, mas entendam que, nos movimentos dos diferentes discursos, há «valores e identidades entre as culturas» (p. 15). Como pode-se aplicar isso a unidade seria mostrando para os estudantes estrangeiros que existe um passado da cidade que é necessário ser conhecido para poder compreender melhor seu presente e seu futuro.

A respeito do desenvolvimento da página 3 da unidade didática, antes de ler o texto, foram feitas algumas perguntas sobre visitas turísticas a la Comuna 13, já que neste lugar houve diferentes iniciativas sociais como *Las escaleras eléctricas*, proposta que consistia na construção de escadas que permitissem acesso seguro à zona por outros habitantes. No entanto, a iniciativa mudou seus propósitos, especialmente com aqueles que vendem planos turísticos muito caros para estrangeiros visitarem-nas. Além da visão turística, se quer que, com os estrangeiros, haja uma discussão que vá além de romantizar a realidade social da cidade. Portanto, apresenta-se uma atividade que tem um objetivo social com a memória. Através da crônica chamada *Las marcas de la memoria*, de Katalina Vásquez, pretende-se que o professor abra uma discussão sobre a Comuna 13, a *Operación Orión* e o serviço militar na Colômbia, o qual é uma outra questão social do país, devido à guerra interna e que afeta apenas os jovens das áreas rurais e dos estratos socioeconômicos mais baixos.

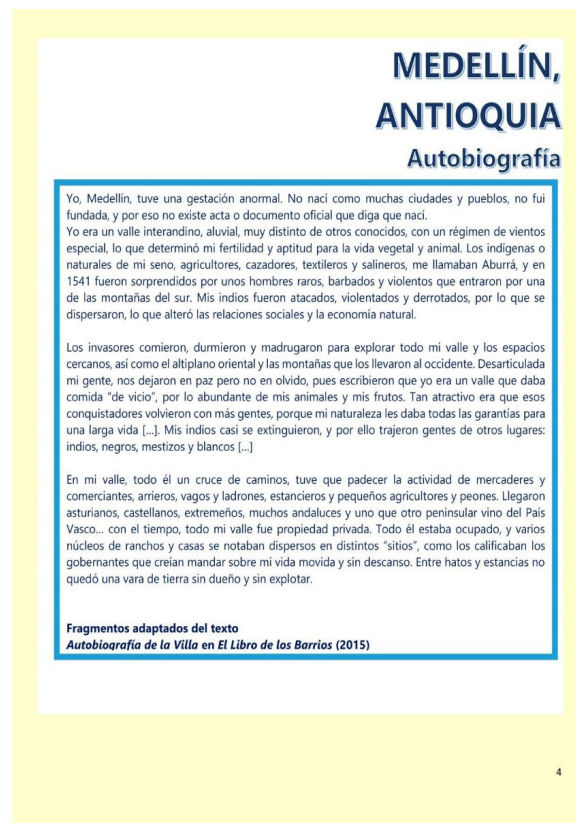


Figura 4. Medellín, Antioquia. Autobiografía (p. 4). Fonte: *El libro de los barrios Medellín*.

Na sequência, na página 4 da unidade didática (Figura 4), *Medellín, Antioquia. Autobiografía* foi desenhada como uma complementação da atividade anterior, mas dessa vez foi pensado em desenvolver a atividade histórica, ou seja, refletir sobre o passado da cidade para poder entender o presente e os fatos que estão sendo contados na unidade. O texto escolhido é um relato que toma a cidade como uma personagem que cresceu sentindo a urbanização e o progresso como um sintoma de doença. Por meio desta leitura, se fez uma preparação histórica com a cidade com o objetivo de entender quais são as dinâmicas sociais atuais e o motivo de sua existência.

La imagen es propiedad de la revista digital <https://www.kienyke.com/>

ALGUNOS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Medellín es una ciudad que ha estado inmersa en la violencia desde hace muchos años; no obstante, fue después de los años 90, durante el auge del narcotráfico y el crimen urbano, que algunas dinámicas sociales comenzaron a adaptarse a este contexto. En esa medida, surgieron fenómenos lingüísticos, como por ejemplo, el parlache que correspondieron con esa realidad social

El parlache es un tipo de argot social (similar al slang en Estados Unidos, al lunfardo en Argentina o al verlan en Francia) usado por los jóvenes de barrios socioeconómicos bajos inmersos en actividades ilícitas quienes, inconscientemente, crearon códigos lingüísticos exclusivos pertenecientes a su modelo social. Por ello, muchas palabras tienen que ver con drogas, armas y muerte.

A pesar de ser un fenómeno social marginalizado se ha expandido por la ciudad. Actualmente muchas palabras y expresiones se usan en todos los estratos socioeconómicos y distintas generaciones. Un ejemplo claro de ello, es el uso de la palabra parce que significa amigo, cuate, pana, hermano, etc.

Algunos ejemplos de parlache son: man (hombre) teso (inteligente), cana (cárcel), nave (carro lujoso), chimba (bonito, agradable), muñeco (muerto), chiviado (falsificado), nea (persona relacionada con robo), entre otras

Figura 5. *Algunos aspectos sociolingüísticos* (p. 5). Texto próprio. Fonte da imagem: <https://www.kienyke.com/>

Na página 5 da unidade didática (Figura 5), *Algunos aspectos sociolingüísticos*, há uma tarefa feita para trabalhar o objetivo de conhecer e refletir sobre o *parlache*. Desta forma, foi incluída como proposta inicial o fenômeno linguístico, devido ao fato de que é uma manifestação direta da violência urbana e da distribuição demográfica da cidade. Como foi explicado nesta pesquisa, este socioleto é um código linguístico produto do narcotráfico nos anos 80 e 90, nascido na comunidade linguística dos jovens pertencentes aos bairros mais pobres e envolvidos com atividades ilícitas, que se representou como uma expressão simbólica de uma sociedade atravessada por uma crise social. Sobre o mesmo, deve-se lembrar que «é uma variedade dialética de caráter argótico» (p. 27) e que configura todos os níveis da língua, já que é possível achar tanto palavras quanto expressões idiomáticas.

Além disso, as palavras em *parlache* representam o mundo das armas e da morte, principalmente; contudo, é um fenômeno que permeou tanto a cidade que, atualmente, é possível escutar algumas palavras e expressões

em jovens de todos os níveis socioeconômicos, inclusive, em outras cidades da Colômbia. Nesta unidade, foram incluídos como exemplos de vocabulário algumas palavras como *man* (homem), *muñeco* (morto), entre outros vocábulos que foram desenvolvidos nas crônicas e que, para um melhor entendimento, o professor deverá ajudar o tempo todo aos alunos, pois, algumas vezes, o novo contexto lexical poderia significar um desafio para os alunos. Também é importante lembrar que, por causa da complexidade que, provavelmente, possa representar entender o sociolecto, os estudantes que usem a unidade devem estar nos níveis avançados.

Quis-se incluir o aspecto sociolinguístico nesta unidade, já que a ideia foi, principalmente, mostrar para os alunos a conformação da verdadeira cidade, isto é, a outra sociedade que não é visibilizada na mídia e também não muito conhecida pelos estrangeiros que visitam Medellín. Desta forma, foi proposta, através de uma ilustração tomada de internet, ensinar para os alunos que o *parlache* aparece mais na linguagem dos jovens marginais, os não pertencentes às elites da cidade. Neste sentido, a imagem representa uma comunidade excluída. Seguidamente, para contar e contextualizar o que significa este fenômeno linguístico em Medellín, foram desenhados dois pequenos textos para que os alunos possam resolver melhor as atividades que foram desenhadas com a unidade. Assim, no primeiro texto, a ideia foi contextualizar os estudantes com a situação social derivada da época da violência urbana, especificamente, da era do narcotraficante Pablo Escobar nos anos 90.

Em relação aos textos propostos, deve-se esclarecer que são apenas uma pequena forma de explicar a situação social de interesse para esta pesquisa; nesse sentido, é necessário dizer que a unidade é apenas um guia educativo que servirá para que o professor, junto com os alunos, possa ampliar os conhecimentos sobre esse momento histórico da cidade, mas não é uma referência histórica completa. Neste caso, a proposta que foi desenhada teve muitos limites que não permitiram abordar exercícios mais complexos, já que precisaria de mais tempo.

O meio pelo qual decidiu-se trabalhar o *parlache* foi através de histórias curtas ou crônicas sobre alguns bairros de Medellín. Nesta unidade, insiste-se, foi escolhido este gênero textual, já que se considerou que é o gênero que se adéqua muito bem à realidade social. Por isso, na página sete da unidade didática do gênero textual, introduz-se o conceito de gênero com o objetivo de trabalhar a crônica.

Para os alunos, foi desenhada uma atividade explicativa sobre o gênero escolhido para que possam desenvolver melhor as atividades que serão mostradas depois com o material. Se sabe que existem muitos gêneros literários, como o conto, a poesia, entre outros, mas com a unidade didática, para desenvolver a competência intercultural na sala de aula, espera-se que os alunos se aproximem bem com a realidade social de Medellín. Neste sentido, se acha que a crônica como gênero textual cumpre com as características que melhor se adéquam para a atividade, já que são relatos reais sobre os bairros de Medellín, contados, a maioria deles, na linguagem da *parlache*. Deste modo, como atividade orientadora, na página oito, apresenta-se a estrutura da crônica, com o propósito de que os alunos possam identificar e entender melhor as pequenas crônicas que serão trabalhadas.

Por meio da proposta explicativa da página sete (ver Anexo) da crônica como gênero textual, procura-se que os alunos compreendam o que é uma crônica, como está construída, quais características tem, o papel do escritor e a conformação das partes. Para terminar, se sabe que podem existir muitas explicações e controvérsias

referentes ao que poderia significar esse gênero textual e que, talvez, a explicação que oferece na unidade não seja completamente satisfatória para alguns leitores, professores e alunos, já que este guia narrativo é apenas uma mostra didática cuja intenção foi orientada mais ao desenvolvimento da competência intercultural e alguns aspectos sociolinguísticos do espanhol de Medellín que ao desenvolvimento do gênero literário. Desse modo, esta proposta foi elaborada especificamente para aulas de espanhol para estrangeiros que sejam vinculadas com componentes culturais e sociolinguísticos da cidade, como referentes narrativos para algum curso que seja relacionado com produção textual, pois se precisa de mais aprofundamento e, talvez, um maior conhecimento do tema.

Na página oito da unidade didática, por fim, apresentam-se as atividades —entendidas como tarefas escolares as ações sociais— principais da unidade. Deste modo, baseando esta unidade na perspectiva co-acional de Puren (2004), pensada como uma unidade de sentido para um atuar coletivo com propósitos coletivos; foi planejada como uma relação entre «tarefas educativas» e «ações sociais», assim, a aula é concebida como uma área de tarefas com uma finalidade didática de ensino e aprendizagem; ou seja, como um lugar onde funciona uma «micro-sociedade» autêntica. Neste sentido, foram propostas atividades que privilegiam a sala de aula para que os alunos possam depois obter um objetivo social de referência.

Consecutivamente, foram desenhadas tarefas que não fossem direcionadas totalmente como simulação dentro da aula —opostos ao enfoque comunicativo—, mas como «unidades de sentido dentro do processo de ensino e aprendizagem» (p. 33); por meio das quais busca-se formar alunos responsavelmente para atividades coletivas e autônomas dentro e fora da aula. Para conseguir isto, de acordo com a teoria usada, deve-se propor tarefas que sejam mais enfocadas no processo que no resultado. É importante lembrar que, segundo Puren (2004), existe uma diferença importante entre tarefa e ação, pois a «tarefa» é aquilo que os alunos fazem dentro da aula e a «ação» é o que os alunos farão com a língua estrangeira na sociedade. Nesse sentido, nossas atividades foram planejadas para que a sociedade, entendida como uma área de ações, seja uma finalidade social.

Do mesmo modo, as atividades foram organizadas de acordo com o conceito de orientação, tomado como «o critério principal usado para avaliar a atividade», proposto por Puren (2004, p. 51) e a adequação, por meio da qual cada professor tem a capacidade de moldar a importância das diferentes atividades em função do contexto social e as formas de ensino. Como dito anteriormente, um dos objetivos é desenvolver a competência intercultural, dessa forma, as atividades mostradas na unidade têm como critério principal uma orientação para comunicação e a transmissão da mensagem. É importante dizer que, com o propósito de desenhar uma unidade com um procedimento adequado, todas as atividades foram propostas para serem realizadas sucessivamente, e por isso se estabeleceu uma ordem específica e correspondente para que os alunos consigam realizar corretamente cada uma das tarefas exigidas.

Por conseguinte, na página 8 (Figura 6), foi pensada desenvolver uma série de 5 tarefas que se correspondam com o conceito da teoria co-acional da seguinte forma.

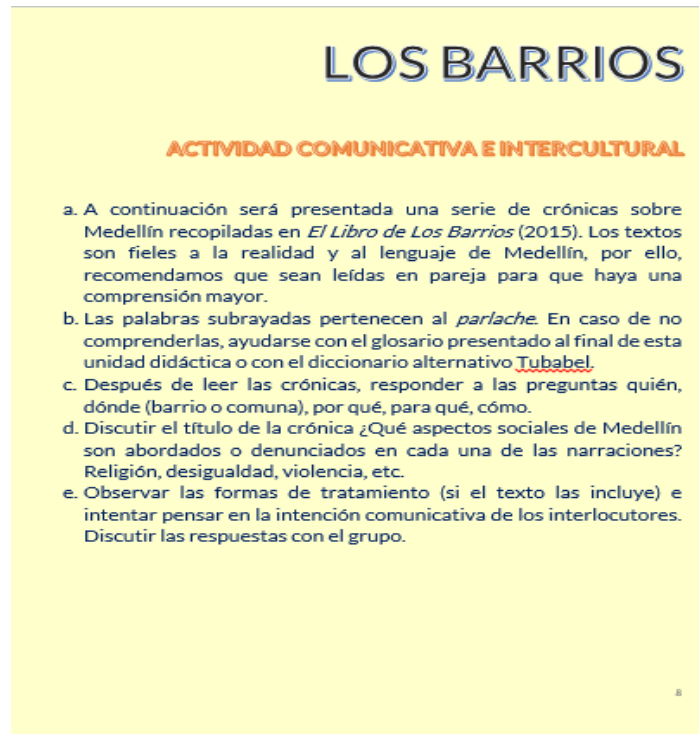


Figura 6. *Los Barrios. Actividad comunicativa e intercultural* (p. 8). Fonte: *El libro de los barrios Medellín*.

Como mostra a imagem anterior, as cinco atividades ou tarefas propostas foram divididas em ordem alfabética. Deste modo, o enunciado da atividade a), o qual diz: *A continuación será presentada una serie de crónicas de Medellín... recomendamos que sea en parejas para que haya una mejor comprensión*, apresenta as crônicas sobre Medellín e tem como objetivo fazer uma leitura por duplas. A orientação da tarefa é explorar um processo de comunicação e com isto, na avaliação, busca-se que haja uma eficiência na transmissão do sentido. Por meio dessa atividade, tenta-se promover a aprendizagem como um processo de coação, já que coloca uma ênfase na dimensão coletiva, atuar com os outros.

Na atividade b), propôs-se uma exploração de vocabulário e expressões idiomáticas em *parlache* da seguinte forma: *Las palabras subrayadas pertenecen al parlache. En caso de no comprenderlas, ayudarse con el glosario presentado al final de esta unidad didáctica o con el diccionario alternativo Tubabel*. Esta tarefa foi planejada para que os alunos se aproximem diretamente desse fenômeno sociolinguístico específico de Medellín, e tem como critério de avaliação a adequação cultural com a relação forma e sentido.

Para conseguir um desenvolvimento satisfatório da tarefa, foi desenhado um pequeno glossário para que os alunos se orientem com as palavras dos textos que, possivelmente, não conheçam. Com relação a esta metodologia, se sabe que muitos estrangeiros podem se sentir frustrados, já que muitas dessas palavras ou expressões podem ser estudadas ou ouvidas pela primeira vez; por isto, é necessário lembrar que esta unidade didática somente é um material de apoio. Nesse sentido, é necessário que o professor use outras fontes e materiais didáticos para que o aluno tenha outras possibilidades para aprender o que é o *parlache*, pois se sabe que esta unidade não é

suficiente para cobrir todas as necessidades que existam com este tema durante a aula. Dado que o material é livre, o professor pode escolher as crônicas que considere significativas para o conteúdo, contudo, aconselha-se que tente usar todas, já que cada uma delas apresenta de forma única o fenômeno da pronominalização e do sociolecto. Da mesma forma, espera-se que o exercício seja desenvolvido coletivamente e, tendo em vista a heterogeneidade cultural, dê espaço para expressar diferentes pontos de vista.

A tarefa c) diz: *Después de leer las crónicas, responder a las preguntas quién, dónde (barrio o comuna), por qué, para qué, cómo.* Por meio dessa atividade, a intenção é que o aluno possa identificar as características de uma crônica por meio dos textos dados. Nesta tarefa, traz-se de novo como orientação uma atividade comunicativa por meio da qual os estudantes tenham uma adequada transmissão do sentido com as devidas indicações dadas.

Depois, a tarefa d) é descrita com o objetivo de obter um resultado a respeito da tarefa anterior, pois, como proposta, se sugere: *Discutir el título de la crónica ¿Qué aspectos sociales de Medellín son abordados o denunciados en cada una de las narraciones? Religión, desigualdad, violencia, etc.* Através desta tarefa, os alunos mostrariam sua própria opinião e interpretação das crônicas que foram lidas e, com isto, o objetivo da atividade é promover uma discussão. De acordo com a perspectiva co-acional, se acha que o conceito de cultura não é dissociado da linguagem, por conseguinte é entendido como o conjunto de concepções que os alunos já têm e criam, ao mesmo tempo, baseados nas ações conjuntas.

É importante mencionar que a unidade completa tem más de oito páginas. No entanto, levando em conta que este artigo tem o objetivo de ser uma introdução ou uma reflexão inicial para a construção de outros materiais didáticos, será finalizada a apresentação e serão convidados os leitores a conhecer as outras páginas consultando a dissertação mencionada no princípio do artigo para compreender melhor as outras reflexões e construções.

5. Considerações finais

O objetivo principal do presente artigo é apresentar uma série de reflexões sobre o processo de construção de uma unidade didática para o ensino de espanhol em Medellín (Colômbia). Assim, abordar esta pesquisa mediante um enfoque sociolinguístico e dialetológico permitiu confirmar o motivo da delimitação do lugar. Enfatiza-se que a unidade didática seria planejada para ser usada nas aulas de ELE de Medellín, uma vez que toda a prática docente está centrada nessa cidade. Desse modo, percebe-se que o ensino de ELE na Colômbia precisa de uma integração que responda às necessidades de desenvolvimento da área no país com a participação direta dos professores. Neste caso, foi proposta uma unidade didática que se ajustasse às características dialetais da cidade com o objetivo de os alunos compreenderem a língua e a sociedade nas quais estão imersos. Assim, com base na criação do material didático para implementar as políticas próprias no ensino de ELE na Colômbia, é possível dizer que o propósito da unidade didática é reduzido, já que não satisfaz as necessidades para uma aula de cunho gramatical. Do mesmo modo, esta proposta não foi uma mostra completa da diversidade dialetal do espanhol de Medellín; portanto, talvez, muitos professores poderiam considerar que ela não é uma opção para as aulas de

espanhol na cidade.

Seguidamente, pode-se dizer que o objetivo de desenhar uma unidade didática proposta com a evolução da perspectiva acional representou um desafio grande, já que poucas pesquisas foram encontradas com esta perspectiva para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Assim, foi necessário incluir uma análise empírica para demonstrar que a teoria funciona no ensino de ELE em contexto colombiano. Infelizmente, se considera que, talvez, faltou desenvolver um pouco mais a teoria satisfatoriamente. Isso poderia significar que outros pesquisadores usassem a teoria para propor novas análises metodológicas para o ensino do espanhol em contexto de língua estrangeira.

Em relação aos objetivos da unidade didática, os quais foram desenvolver a competência intercultural de estudantes estrangeiros adultos de níveis avançados em cursos de cultura e de língua em Medellín, e fazer uma aproximação social e histórica com Medellín através do texto literário a crônica, se acha que foi muito desafiador colocar o referencial teórico em dados de análises, pois, como foi dito, faltou tempo para desenvolver a última parte da pesquisa. Contudo, o resultado que foi obtido do desenho do material, apesar dos obstáculos, representou um trabalho importante como pesquisadores, já que como professores é necessário situar-se em um outro lugar que permita explorar o ensino do ELE a partir de novas didáticas e perspectivas.

Por fim, se espera que esta pesquisa e este artigo especificamente ajudem a contribuir com novas pesquisas de ELE na Colômbia e que outros professores pesquisadores continuem ampliando a pesquisa do material didático e dos novos desafios da área no país. Para concluir, reitera-se que se seguirá aportando para o ensino do espanhol como língua estrangeira e que este processo acadêmico foi concluído com muitas perguntas resolvidas, mas com outras mais por resolver.

Referências bibliográficas

1. Alcaldía de Medellín. (2015). *El libro de los barrios Medellín*. Legis.
2. Bugel, T. (1998). *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Campinas, 1998. (Dissertação Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
3. Castañeda, L. (2005). Caracterización lexicológica y lexicográfica del parlache para la elaboración de un diccionario. (Dissertação Doutorado). Universidad de Lleida, Departamento de Filología Clásica, Francesa e Hispánica. Lleida, Espanha, 2005.
4. Coseriu, E. (1981). *Lecciones de Lingüística General*. Gredos.
5. García, C. (2002). *La exageración en el habla popular en Antioquia*. Hombre Nuevo.
6. Henao, I & Castañeda, L. (2003). El lenguaje de la calle. *Revista La Tadeo*, 68, 112-125.
7. Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
8. Jang, J. (2013). Voseo medellinense como expresión de identidad paisa. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(1), 61-81.
9. Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
10. Kramsch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, 12(3), 134-152.
11. Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos* (Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso). Parábola.
12. Laville, C., Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Editora UFMG.
13. Montes, J. (2000). *Otros estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
14. Moreno, F. (2006). *Los modelos de lengua. Del castellano al panhispanismo*. https://www.researchgate.net/publication/282737308_Los_modelos_de_lengua_Del_castellano_al_panhispanismo
15. Moreno, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libro, S.L.
16. Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70.
17. Moreno, F. (2000). Qué español enseñar. Entrevista a Moreno Fernández, 2000. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/04_entrevista.pdf.
18. Moreno, F. (1994). Aportes desde la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *REALE*, 1, 107-135.
19. Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.
20. Placencia, M. (2010). El estudio de formas de tratamiento en Colombia y Ecuador. En M. Hummel, B. Kluge y M. E. Vásquez Laslop (Eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. El Colegio de México.
21. Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum* (Revista del

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura), Facultad de CC. de la Educación Universidad de Granada), nº 1, enero 2004, pp. 31-36.

22. Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En A. Sanz (Coord.). *Interculturas/Transliteraturas* (pp. 253-278). Arco/Libros.

23. Puren, C. (2012). Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la «perspectiva co-accional». *Enunciación* 5(17), 155-160.

24. Puren, C. (2012). Los textos en la enseñanza del español: ¿documentos para el estudio, modelos para la comunicación, o documentación para la tarea? *Encuentro práctico de profesores de ELE en Francia*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012k/>

25. Puren, C. (2014). Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social. XII Encuentro Internacional del Géres. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014f-es/>

26. Sánchez, L. (2011). *Estado del arte sobre el español como segunda lengua en Colombia*. <https://www.caroycuervo.gov.co/revista/documentos/Estado%20del%20arte%20sobre%20el%20espanol%20como%20lengua%20extranjera.pdf>

27. Puren, C. (2016). Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales. Versión española (02/2016) de la versión original (12/2011) de un artículo redactado en francés (2011j).

28. Silva, A. (2006). *Imaginarios urbanos*. Arango.

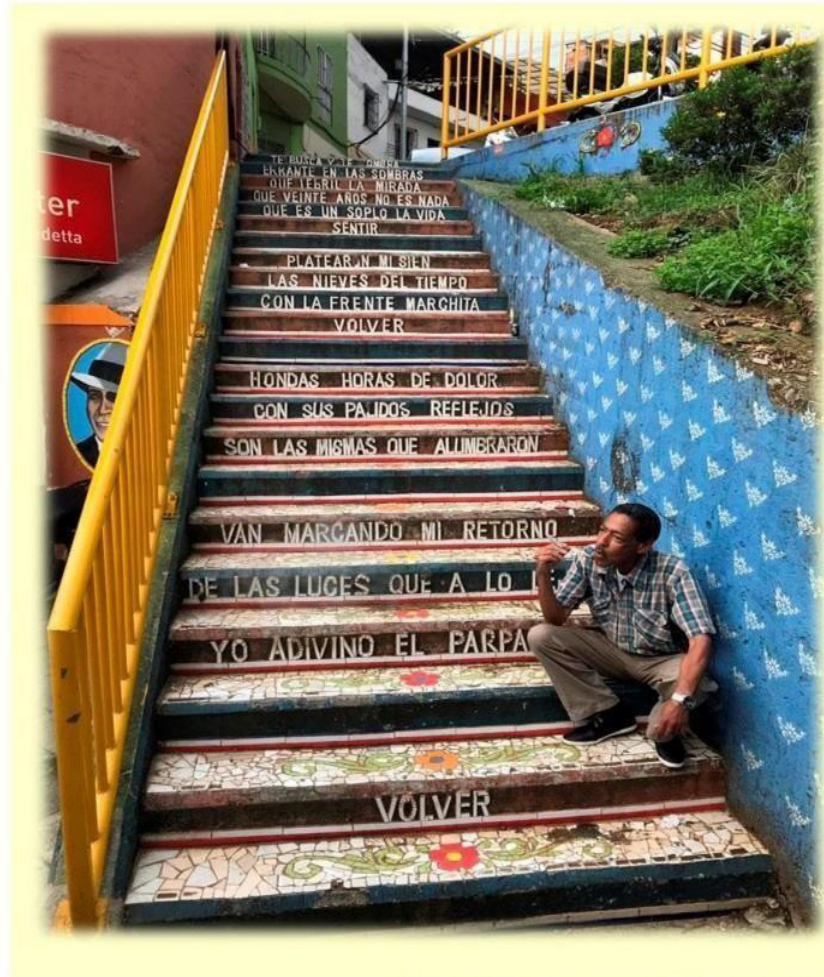
29. Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.

30. Villa, M. (2000). *Polifonía de la violencia en Antioquia: visión de la sociolingüística abductiva*. ICFES.

31. Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, 8, 187-208.

MEDELLÍN EN CRÓNICAS

Autora: Laura Cardona Zapata
Fotografía: Cristhian Agudelo
Texto de las escaleras: tango *Volver*
del cantautor argentino Carlos Gardel.



SAN JAVIER, COMUNA 13 MEDELLÍN

DISTRIBUCIÓN POLÍTICA de MEDELLÍN

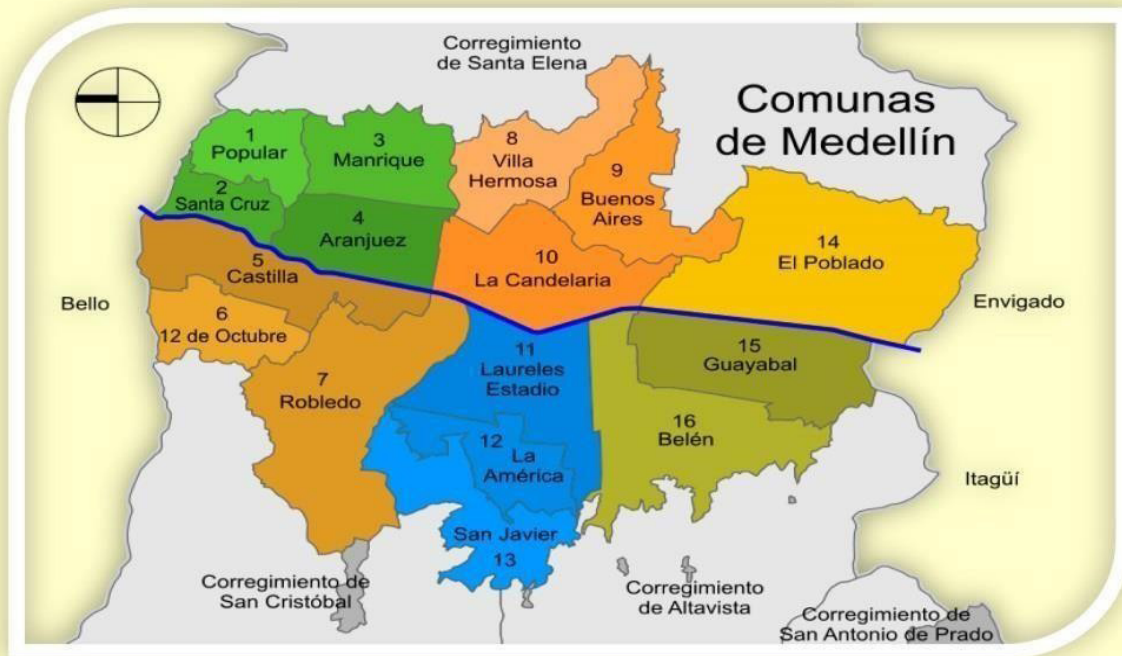


Imagen tomada de internet

Comunas (Zona urbana): 16
Corregimientos (Zona rural): 5
Barrios (Urbanos oficiales): 249
Los barrios en Medellín corresponden a una
estratificación socioeconómica de seis niveles
Estrato 1, 2 > bajo
Estrato 3, 4 > medio
Estrato 5, 6 > alto

2

LA COMUNA 13

¿Conoces el Proyecto las Escaleras Eléctricas de la Comuna 13? ¿Sabes el origen de esta iniciativa?

A continuación, leerás un texto sobre La Comuna 13. Antes de la lectura, recomendamos discutir con el profesor sobre algunos aspectos como *La Operación Orión* y la recuperación de *La Comuna 13*

LAS MARCAS DE LA MEMORIA

En algunos casos, las bases del ejército son casas comunes acondicionadas para la vida militar: cocina con raciones de panela, arroz y sal, colchonetas en el piso, jabón rey para lavar los uniformes y clavos en las paredes para colgar los fusiles y las tulas. La que había junto a la casa de 'Jeihhco' –uno de los líderes culturales de la comuna–, en Nuevos Conquistadores, incluso estaba pintada como el camuflado de los uniformes.

Otras son construcciones nuevas, como la que se levanta arriba de la casa de Alexis. Sin exagerar en nada, la Comuna 13 es la zona urbana de Colombia con mayor presencia de la fuerza pública. Por eso es común ver camiones de la policía militar, camionetas con sirenas y soldados de botas largas trepando por las pendientes en patrullaje constante.

La presencia militar se anuncia al llegar a la parte más baja de la comuna. A la salida de la estación del metro de San Javier hay policías requisando a los muchachos y soldados pidiéndoles la libreta militar.

Aunque las “batidas” son ilegales, los uniformados de la IV Brigada amenazan a los jóvenes con llevárselos para el cuartel. En algunos casos, incluso los suben al camión. Si el joven retenido es conocido, si es del movimiento social o del parche cultural, o si su familia denuncia ante las ONG, viene la bulla en redes sociales y el llamado a la defensa de los derechos humanos. Entonces llega la Personería, cuyos funcionarios conocen bien estas calles, e interviene en favor del retenido, como hacían en esos días oscuros de la Operación Orión.

Por: katalina Vásquez Guzmán

En Colombia por causa del conflicto armado interno, generalmente, el servicio militar es prestado por jóvenes del campo o de la ciudad de estratos socioeconómicos muy bajos, mayormente, reclutados a la fuerza en las famosas “batidas” hechas por el Ejército colombiano

¿Existe el servicio militar en tu país? ¿Cómo opera?

MEDELLÍN, ANTIOQUIA

Autobiografía

Yo, Medellín, tuve una gestación anormal. No nací como muchas ciudades y pueblos, no fui fundada, y por eso no existe acta o documento oficial que diga que nací.

Yo era un valle interandino, aluvial, muy distinto de otros conocidos, con un régimen de vientos especial, lo que determinó mi fertilidad y aptitud para la vida vegetal y animal. Los indígenas o naturales de mi seno, agricultores, cazadores, textiles y salineros, me llamaban Aburrá, y en 1541 fueron sorprendidos por unos hombres raros, barbados y violentos que entraron por una de las montañas del sur. Mis indios fueron atacados, violentados y derrotados, por lo que se dispersaron, lo que alteró las relaciones sociales y la economía natural.

Los invasores comieron, durmieron y madrugaron para explorar todo mi valle y los espacios cercanos, así como el altiplano oriental y las montañas que los llevaron al occidente. Desarticulada mi gente, nos dejaron en paz pero no en olvido, pues escribieron que yo era un valle que daba comida "de vicio", por lo abundante de mis animales y mis frutos. Tan atractivo era que esos conquistadores volvieron con más gentes, porque mi naturaleza les daba todas las garantías para una larga vida [...]. Mis indios casi se extinguieron, y por ello trajeron gentes de otros lugares: indios, negros, mestizos y blancos [...]

En mi valle, todo él un cruce de caminos, tuve que padecer la actividad de mercaderes y comerciantes, arrieros, vagos y ladrones, estancieros y pequeños agricultores y peones. Llegaron asturianos, castellanos, extremeños, muchos andaluces y uno que otro peninsular vino del País Vasco... con el tiempo, todo mi valle fue propiedad privada. Todo él estaba ocupado, y varios núcleos de ranchos y casas se notaban dispersos en distintos "sitios", como los calificaban los gobernantes que creían mandar sobre mi vida movida y sin descanso. Entre hatos y estancias no quedó una vara de tierra sin dueño y sin explotar.

Fragmentos adaptados del texto

Autobiografía de la Villa en El Libro de los Barrios (2015)



La imagen es propiedad de la revista digital <https://www.kienyke.com/>

ALGUNOS ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

Medellín es una ciudad que ha estado inmersa en la violencia desde hace muchos años; no obstante, fue después de los años 90, durante el auge del narcotráfico y el crimen urbano, que algunas dinámicas sociales comenzaron a adaptarse a este contexto. En esa medida, surgieron fenómenos lingüísticos, como por ejemplo, el parlache que correspondieron con esa realidad social

El parlache es un tipo de argot social (similar al slang en Estados Unidos, al lunfardo en Argentina o al verlan en Francia) usado por los jóvenes de barrios socioeconómicos bajos inmersos en actividades ilícitas quienes, inconscientemente, crearon códigos lingüísticos exclusivos pertenecientes a su modelo social. Por ello, muchas palabras tienen que ver con drogas, armas y muerte.

A pesar de ser un fenómeno social marginalizado se ha expandido por la ciudad. Actualmente muchas palabras y expresiones se usan en todos los estratos socioeconómicos y distintas generaciones. Un ejemplo claro de ello, es el uso de la palabra parce que significa amigo, cuate, pana, hermano, etc.

Algunos ejemplos de parlache son: man (hombre) teso (inteligente), cana (cárcel), nave (carro lujoso), chimba (bonito, agradable), muñeco (muerto), chiviado (falsificado), nea (persona relacionada con robo), entre otras

5

¿Sabes qué es una forma de tratamiento?

Las formas de tratamiento es la manera cómo se determinan las relaciones de los individuos; es la manera cómo nombramos a otra (s) persona (s) en el proceso comunicativo.

En español ha sido tradición gramatical entender las formas de tratamiento de acuerdo con el uso en España, es decir, vosotros para el plural, tú en tratos familiares y usted para situaciones de cortesía o formalidad. Pocas veces, informan de la existencia del vos.

Sin embargo, las formas de tratamiento en nuestro idioma van más allá de su aspecto formal y se pueden ajustar a las condiciones sociales como es el caso en Medellín.

La división demográfica de Medellín en estratos socioeconómicos no es solo un aspecto que se refleja en el poder adquisitivo de las personas, sino también en el carácter simbólico de la lengua.

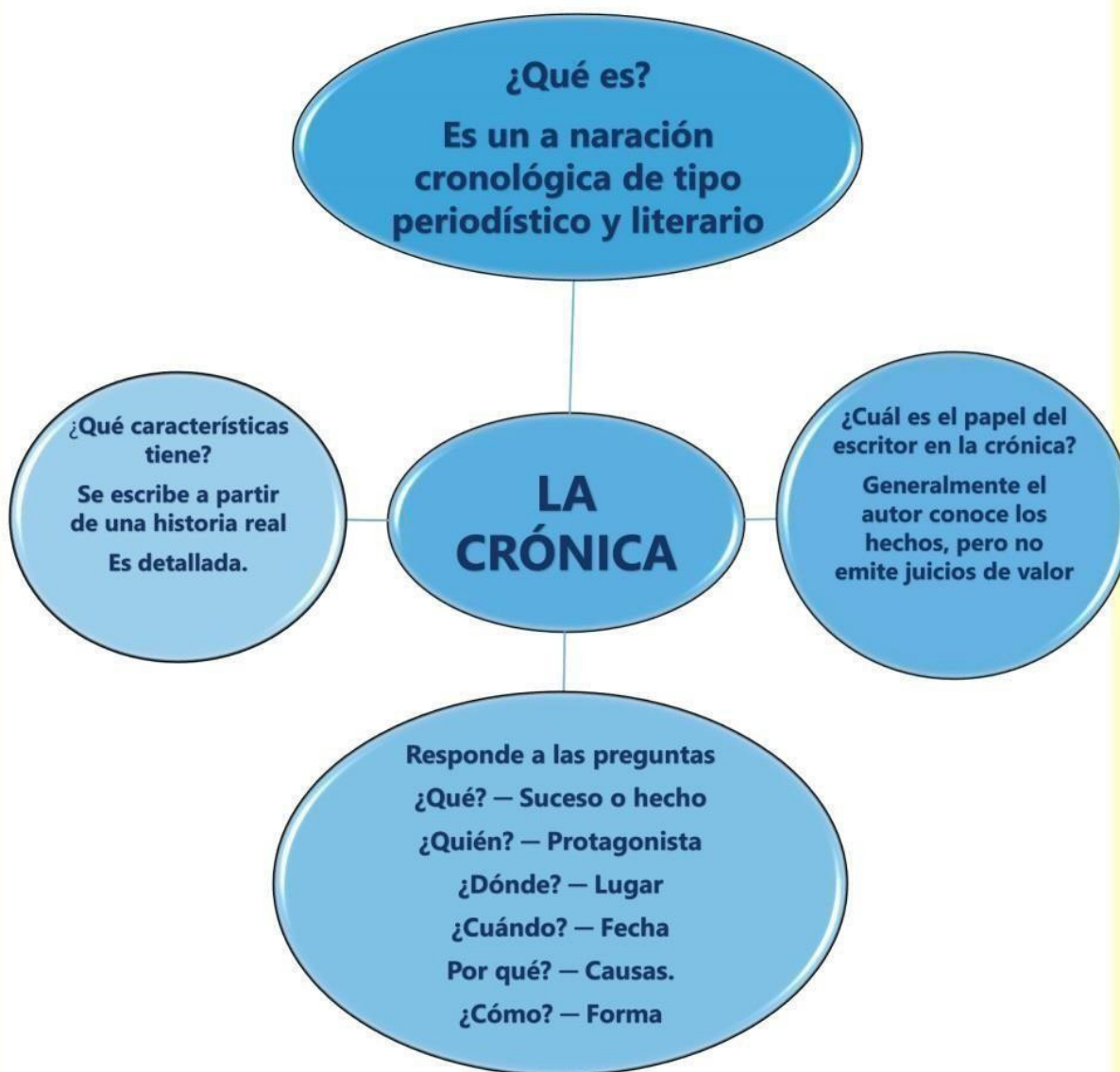
En Medellín, escoger una forma de tratamiento está relacionado con aspectos como la estratificación social, ser hombre o ser mujer. No existen reglas que demuestren que este fenómeno se comporta estrictamente de esa manera, sin embargo, hay factores que intervienen en la escogencia de una forma sobre la otra.

Por ejemplo, el *usted* familiar y de confianza es usado especialmente en los estratos socioeconómicos bajos y medios.

El *tú* aparece más en los estratos altos, entre mujeres y como forma de coqueteo entre hombre y mujer. Entre hombres es marcador feminizante.

El pronombre *vos* es, probablemente, el rasgo más identitario del español de Medellín. Se reconoce entre todas las personas en contextos de confianza e intimidad.

GÉNERO TEXTUAL



LOS BARRIOS

ACTIVIDAD COMUNICATIVA E INTERCULTURAL

- a. A continuación será presentada una serie de crónicas sobre Medellín recopiladas en *El Libro de Los Barrios* (2015). Los textos son fieles a la realidad y al lenguaje de Medellín, por ello, recomendamos que sean leídas en pareja para que haya una comprensión mayor.
- b. Las palabras subrayadas pertenecen al *parlache*. En caso de no comprenderlas, ayudarse con el glosario presentado al final de esta unidad didáctica o con el diccionario alternativo Tubabel.
- c. Después de leer las crónicas, responder a las preguntas quién, dónde (barrio o comuna), por qué, para qué, cómo.
- d. Discutir el título de la crónica ¿Qué aspectos sociales de Medellín son abordados o denunciados en cada una de las narraciones? Religión, desigualdad, violencia, etc.
- e. Observar las formas de tratamiento (si el texto las incluye) e intentar pensar en la intención comunicativa de los interlocutores. Discutir las respuestas con el grupo.

NADA DE NERVIOS

Antes de que a él le pasara eso, gozábamos de lo lindo tocando en la terraza. Teníamos una banda de *hardcore punk* y pensábamos que los demás ritmos eran para **maricas**. Casi nunca salíamos de ese **parche**. Todos menos él, porque a él le caían las **lucas** y se iba a putiar. Era enfermo ese **man** por **las casas de citas**, hasta ese día que no vino al ensayo, ni tampoco al **toque** que teníamos programado. Supimos todo por boca de un parcerito suyo. Le habían pegado una venérea de esas que casi no se curan.

El médico le dijo que era una cepa muy dura, que ni en Urabá había visto nada parecido. El tratamiento le duró como tres meses. Le ordenaron que nada de **viejas**. Pero apenas cogió fuerzas otra vez, volvió a sus **andanzas**, ya más prevenido. No solo se ponía condón doble sino también unos guantes de cirugía de los largos. Apenas llegaba a esos burdeles, se oían risitas nerviosas, cierto **cuchicheo**. “¡Con que usted es el de los guantes!”, le dijo una de las chicas alguna vez. Nos lo imaginábamos **empelota** con sus forros de caucho como si fuera a operar. Lo bautizamos ‘El Doctor Falopio’. Hasta queríamos ponerle así a la banda. Pero ese **man** no volvió a tocar nada.

XIOMARA

Muchas veces he vuelto a llamar a ese consultorio donde Xiomara contestaba. Siempre me dicen que no tienen noticias tuyas, que ella no volvió por allí. Iba cada viernes a recogerla para dar una vuelta por Las Palmas, **tardiar** por el Estadio o, tal vez, entrar a algún hostel de parejas con jacuzzi y colchón de agua. A veces solo íbamos a bailar salsa en el Centro o a ver una película. Como vivía en Santo Domingo, le daba miedo irse si la **cogia la noche**. Prefería quedarse conmigo en el apartamento que yo compartía con un compañero de oficina.

Puedo reconstruir una por una sus últimas palabras:

—Tienes dos opciones —me dijo—, irte a vivir conmigo o dejar que me vaya para Aruba.

—¿Aruba? ¿Y qué vas a hacer en Aruba?

—Vos lo sabés, las mujeres no tenemos más que un cuarto de hora, y yo tengo que aprovechar el mío.

Siempre esquivé los compromisos, no entendía la vida de casado, quería seguir libando mi soltería. Por eso no atendí su pedido. Después de que colgó pensé que era un truco barato. Pero no fue así. Nunca la volví a ver, no aparece en Facebook, no sé nada. Sueño con viajar a esa isla y buscarla. Tal vez siga allí, no lo sé.

Ahora también soy una isla.

GRITO

Desde hace tres años, cuando me salvé de morir por cruzar una frontera, no venía por el barrio. Esta era la cuadra donde jugábamos **recocha**.

Avanzo en la moto por la calle principal para ver si me encuentro con los **parceros** de antes. Y cuando paso por la casa de John, un **man** me mira por la ventana. Debe ser él o el hermano que se parece tanto, al que le **hicieron los tiros** porque lo confundieron. Me hace una seña con la mano para que me dé cuenta de que es él. No se atreve a asomarse a la terraza el **güevón** ese. Yo le grito un par de cosas pero sigo de largo: ya me habían dicho que ese **man** se enloqueció.

El día que escapé se repite en mi cabeza. Sueño que ya puedo volver, que no me van a hacer nada los del **combo** de arriba. Llego a mi casa, entro cuando todos están dormidos y eso me pone más triste que un **hijueputa**. Nadie se da cuenta de que volví, de que estoy vivo. Pero entonces me despierto y todo es lo mismo: no se puede volver. A la final es igual. ¿Para qué volver? Si ya no están los **parceros**, si mi novia se fue a vivir con un **tombo** y esas cuadras que uno quería ya nunca serán iguales.

10

OTRO ESTRATO

Las casas se levantaron en la finca de un señor Cock. Por eso cada mes debían pagarle la cuota a este hombre que hacía sus contratos de palabra. No era un **pájaro de mal agüero**, por el contrario, lo respetaban. Y en agradecimiento le pagaban con puntualidad. Las calles eran **empinadas** pero tranquilas, hasta los ochenta, cuando el parche **se calentó**. Pasaban en un campero de vidrios polarizados y **fumigaban** a los que hubiera en las esquinas. Varios amigos míos fueron cayendo. Decían que era en venganza por lo que andaba haciendo Pablo, el único Pablo que ha habido.

Por esos días nos echaban de todas partes porque mi padrastro era dado al **trago** y eso le cogió ventaja. Trabajaba de bombero en una bomba de gasolina. Y como se bebía hasta el último centavo, mi madre debía **quebrarse la espina** cosiendo en una máquina Singer. Vivíamos en una estrechez que no es metáfora. Casi no cabíamos en ese cuarto, y aunque el bombero me trataba bien, nunca entendí cómo mi mamá tuvo un hijo con ese tipo. A pesar de todo, ella nos mantenía impecables, tanto así que parecíamos de otro estrato.

GLOSARIO

Andanzas: hacer malas acciones. Ej. Ese muchacho anda en malas andanzas

Calentarse: estar peligroso. Ej. Medellín se calentó de nuevo, comenzó otra vez la violencia

Casa de citas: prostíbulo

Coger la noche: llegar tarde, estar a deshoras. Ej. Me cogió la noche para ir a clase

Combo: grupo de personas, banda criminal, pandilla. Ej. El combo de la fiesta

Cuchicheo: susurros. Ej. Escucho un cuchicheo en ese cuarto

Empelota: desnudo

Empinado (a): loma muy alta. Ej. Esa calle es muy empinada

Fumigar: matar, asesinar. Ej. En ese barrio están fumigando a los ladrones

Güevón (a): tonto, idiota, bobo, estúpido

Hacer los tiros: matar

Lucas: dinero

Man: hombre. Ej. Ese man es muy inteligente

Marica: homosexual

Pájaro de mal agüero: de mala suerte

Parche: conjunto de personas, plan. Ej. El parche de anoche estuvo muy bueno

Parcero: amigo, hermano

Rechoncho: gordo

Quebrarse la espina: trabajar muy duro

Recocha: desorden. Ej. La clase de hoy fue una recocha

Tardear: pasar la tarde

Tombo: policía

Toque: concierto

Trago: alcohol

Vieja: mujer de cualquier edad, muchacha, chica. Ej. La vieja tiene 20 años