

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

LOUISE SILVA DO PINHO

**FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E NEUROCIÊNCIAS EM
DIÁLOGO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

Bagé

2015

LOUISE SILVA DO PINHO

**FILOSOFIA BAKHTINIANA DA LINGUAGEM E NEUROCIÊNCIAS EM
DIÁLOGO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr. Moacir Lopes de Camargos

Bagé

2015

LOUISE SILVA DO PINHO

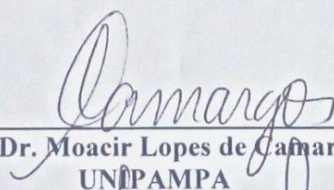
**FILOSOFIA BAKHTINANA DA LINGUAGEM E NEUROCIÊNCIAS EM
DIÁLOGO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA**

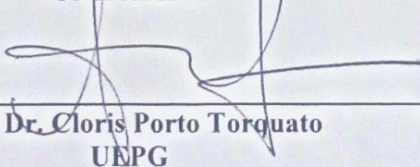
Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Línguas.

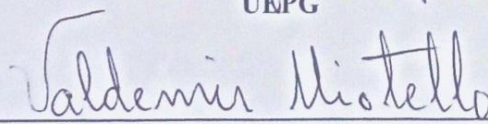
Área de concentração: Interculturalidade, discurso e cognição

Dissertação defendida e aprovada em 14/12/15

Banca Examinadora


Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
UNIPAMPA


Prof. Dr. Cloris Porto Torquato
UEPG


Prof. Dr. Valdemir Miotello
UFSCar

A realização deste trabalho só foi possível graças a algumas pessoas que fazem parte da minha vida ou que cruzaram meu caminho ao longo da minha trajetória acadêmica: minha família, que me deu todo o apoio emocional e material para a realização da pesquisa, meu orientador, que me permitiu voar, todos os professores que tive, pois de alguma forma influenciaram a profissional que sou hoje, e as pessoas com as quais convivi no período de elaboração da pesquisa, que me mostraram, por meio da convivência, o que eu poderia ser e o que eu não deveria ser. Dedico a todos este trabalho e compartilho com todos o desejo de transformar a educação brasileira e a forma de fazer pesquisa neste país.

RESUMO

O ensino de leitura na aula de línguas apresenta ao professor alguns desafios e questionamentos relacionados ao desempenho dos alunos na compreensão leitora e às metodologias que podem ajudá-los a desenvolver essa habilidade linguística. Apesar de o número de pesquisas relacionadas à leitura crescer a cada ano, é possível perceber, por meio da vivência da sala de aula e de dados apresentados por institutos de pesquisa, que é necessário investir em estudos que busquem alternativas para o aprimoramento do ensino de leitura, a fim de encontrar caminhos para superar as dificuldades que ainda são encontradas em contextos formais de ensino. Buscamos, então, nesta pesquisa, a partir do diálogo entre as neurociências e a filosofia bakhtiniana da linguagem, a base teórica para uma metodologia de ensino de leitura em língua espanhola que compreendesse o aluno como um sujeito biológico e social. O contexto no qual esta pesquisa foi realizada é um curso livre de língua espanhola oferecido em um projeto de extensão da Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé-RS), dividido em quatro módulos de acordo com níveis linguísticos. O objetivo deste trabalho foi elaborar, a partir da prática docente nesse curso, uma metodologia de ensino de leitura em língua espanhola na qual fossem considerados os aspectos sociais e dialógicos do ato de ler, além dos processos cognitivos pelos quais passa o leitor no processo de leitura. Ess

a metodologia serviu de base para a elaboração de um material didático para o ensino de língua espanhola com a leitura como eixo norteador. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, na qual o pesquisador e os sujeitos de pesquisa interagiram de forma colaborativa e, a partir de reflexões sobre suas práticas, propuseram ações que pudessem aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. O corpus de dados gerado nesta pesquisa, composto por atividades realizadas pelos alunos, um diário de classe da professora-pesquisadora e questionários diagnósticos aplicados ao longo do curso, foi analisado a partir da metodologia do paradigma indiciário. Esta pesquisa gerou um material de apoio pedagógico para o ensino de leitura nesse idioma que contempla atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo do aluno e a visão de leitura como uma prática social e dialógica.

Palavras-chave: Neurociências; Filosofia Bakhtiniana da Linguagem; Leitura; Língua Espanhola; Cognição.

RESUMEN

La enseñanza de lectura en la clase de lenguas presenta al profesor algunos desafíos y interrogantes relacionados al desempeño de los alumnos en la comprensión lectora y a las metodologías que pueden ayudarlos a desarrollar esa habilidad lingüística. A pesar de que el número de investigaciones relacionadas a la lectura crece a cada año, es posible percibir, por medio de la vivencia en el salón de clase y de datos presentados por órganos públicos, que es necesario invertir en estudios que busquen alternativas para el perfeccionamiento de la enseñanza de lectura, con el objetivo de encontrar caminos para superar las dificultades que todavía se encuentran en contextos formales de enseñanza. Buscamos, entonces, en esta investigación, a partir del dialogo entre las neurociencias y la filosofía bajtiniana del lenguaje, la base teórica para una metodología de enseñanza de lectura en lengua española que comprendiese el alumno como un sujeto biológico y social. El contexto en que se realizó esta investigación es un curso libre de lengua española ofrecido en un proyecto de extensión de la Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé-RS), dividido en cuatro módulos de acuerdo con niveles lingüísticos. El objetivo de este trabajo fue elaborar, a partir de la práctica docente en este curso, una metodología de enseñanza de lectura en lengua española en que fuesen considerados los aspectos sociales y dialógicos del acto de leer, además de los procesos cognitivos por los que pasa el lector en el proceso de lectura. Esa metodología ha servido como base para la elaboración de un material didáctico para la enseñanza de lengua española con la lectura como principal eje. La metodología utilizada ha sido la investigación-acción, en que el investigador y los sujetos de investigación interaccionan de manera colaborativa y, a partir de las reflexiones sobre sus prácticas, han propuesto acciones que pudiesen perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El corpus de datos recolectado en esta investigación, compuesto por actividades realizadas por los alumnos, un diario de clase de la profesora investigadora y cuestionarios diagnósticos aplicados a lo largo del curso, fue analizado a partir de la metodología del paradigma indiciario. Esta investigación ha generado un material de apoyo pedagógico para la enseñanza de lectura en ese idioma que contempla actividades que estimulan el desarrollo cognitivo del alumno y la visión de lectura como una práctica social y dialógica.

Palabras-clave: Neurociencias; Filosofía Bajtiniana del Lenguaje; Lectura; Lengua Española; Cognición.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	38
Figura 2	58
Figura 3	58
Figura 4	64
Figura 5	64
Figura 6	66
Figura 7	75
Figura 8	76
Figura 9	77
Figura 10	79
Figura 11	86
Figura 12	86
Figura 13	87
Figura 14	87
Figura 15	97
Figura 16	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	47
Tabela 2	47
Tabela 3	48
Tabela 4	57
Tabela 5	67
Tabela 6	70
Tabela 7	82
Tabela 8	98
Tabela 9	100
Tabela 10	102
Tabela 11	103
Tabela 12	120
Tabela 13	135
Tabela 14	136

ANEXOS

Anexo A	153
Anexo B	154
Anexo C	156
Anexo D	158
Anexo E	160
Anexo F	162
Anexo G	164
Anexo H	166
Anexo I	168
Anexo J	171
Anexo K	173
Anexo L	176
Anexo M	181
Anexo N	183
Anexo O	185
Anexo P	188
Anexo Q	190

SUMÁRIO

1 Introdução	10
2 Referencial teórico	19
2.1 Ensino de língua espanhola e a leitura	19
2.2 Filosofia Bakhtiniana da Linguagem e o Círculo de Bakhtin	22
2.3 Neurociências e cognição	30
2.4 O diálogo entre teorias, o ensino e a leitura	39
3 Metodologia	44
3.1 Contexto de pesquisa	45
3.2 Perfil dos informantes	46
3.3 Etapas	49
3.4 Coleta de dados	51
3.5 Metodologia de análise dos dados: paradigma indiciário	53
3.6 Produto pedagógico	54
4 Análise e discussão dos dados	56
4.1 Primeiro módulo: espanhol básico I	57
4.2 Segundo módulo: espanhol básico II	81
4.3 Terceiro módulo: espanhol intermediário I	100
4.4 Quarto módulo: espanhol intermediário II	120
4.5 A trajetória da professora-pesquisadora, a presença das teorias na sala de aula e a aprendizagem dos alunos: o que ficou?	137
5 Considerações finais	144
Referências	147

1 Introdução

O ensino de língua espanhola está em expansão no Brasil nas últimas décadas, em função de fatores políticos, econômicos, culturais e educacionais. De acordo com Sedycias (2005), atualmente o espanhol é uma das línguas mais importantes no mundo, com grande importância comercial, política, diplomática, econômica e cultural. Tratados políticos como o Mercosul, que integram países da América Latina política e economicamente, promovem também o contato entre falantes de português e espanhol e a necessidade de conhecer a língua do outro. Além disso, a globalização, o acesso a viagens internacionais e a facilidade de contato com outros países fazem com que as línguas adicionais estejam cada vez mais presentes na realidade brasileira. Em consequência disso, cada vez mais pessoas buscam aprender essas línguas em contextos formais de ensino. Com o aumento da procura por cursos de línguas adicionais, novos desafios surgem para os professores, já que há novos perfis de aprendizes de línguas e novas necessidades de interação.

Diante desses desafios, é possível que os professores busquem alternativas para aprimorar suas práticas de ensino de línguas por meio da pesquisa. Este trabalho surgiu a partir de questionamentos com os quais nos deparamos em nossa prática de sala de aula em um projeto de extensão da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que oferece cursos de idiomas gratuitos à comunidade da cidade de Bagé-RS, o Núcleo de Línguas Adicionais. O projeto oferece cursos de idiomas¹ à comunidade de forma gratuita e seu corpo docente é composto por estagiários do curso de Licenciatura em Letras da universidade e voluntários, que podem ser alunos de graduação, graduados e alunos do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Os cursos são oferecidos em módulos com carga horária média de 20 horas-aula, classificados por níveis ou modalidades específicas, como conversação e leitura. O curso analisado nesta pesquisa foi ofertado em quatro módulos de acordo com níveis linguísticos (básico I, básico II, intermediário I e intermediário II).

Esses questionamentos estavam relacionados ao desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos em língua espanhola. O principal deles era como o professor poderia estimular os alunos a tornarem-se leitores em língua adicional. Além disso, questionávamos

¹ Além dos cursos de língua espanhola analisados nesta pesquisa, o projeto de extensão ofereceu outras turmas desse idioma, ministradas por outros docentes, além de turmas de língua inglesa, língua francesa, língua chinesa e português para estrangeiros no mesmo período.

sobre que atividades poderiam auxiliar o aluno no desenvolvimento dessa habilidade linguística. Buscamos, então, subsídio teórico que nos orientasse na busca por respostas a essas perguntas, não com o objetivo de encontrar uma resposta única e definitiva, porque acreditamos que, tratando-se de ensino e de sujeitos envolvidos em um processo de aprendizagem, isso não é possível. Buscamos, sim, outra visão sobre o processo de desenvolvimento da compreensão leitora a partir da qual possamos aprimorar a metodologia usada na sala de aula para esse fim.

Existem pesquisas sobre leitura em línguas estrangeiras desde o final da década de 70, e o número de investigações sobre o tema cresce a cada ano, de acordo com Snowling & Hulme (2013). Porém, quando falamos do ensino de leitura em língua adicional em contextos formais, apesar do grande esforço da academia em aprimorar o ensino e a aprendizagem de línguas, é possível perceber que ainda há muito para ser feito para que nossos alunos alcancem um bom desempenho em compreensão leitora. Em nossa experiência de ensino de língua espanhola no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais percebemos que os alunos apresentam dificuldades em diversos níveis: lexical, sintático, semântico, textual e discursivo. Por isso, buscamos neste trabalho um caminho para que os estudantes de língua espanhola superem as dificuldades que encontram no processo de aquisição do idioma e possam cada vez mais sentirem-se leitores na língua e interajam por meio da leitura. Não acreditamos que exista uma resposta definitiva e homogeneizante para o problema, mas acreditamos que o professor pode, em seu próprio contexto de ensino e a partir da reflexão sobre suas experiências, aprimorar sua prática pedagógica, como buscamos fazer neste trabalho.

Dados apresentados por institutos de pesquisa sobre educação apontam que ainda há necessidade de muito investimento em leitura no Brasil. Os resultados apresentados pelo país estão abaixo da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e entre os últimos colocados no ranking mundial. Apesar de o Brasil ter alcançado resultados melhores no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes²), os dados de sua edição de 2012 indicam que nenhum estudante brasileiro participante da pesquisa alcançou o nível 6³ de leitura em material impresso e que mais da metade está abaixo do nível

² O PISA avalia estudantes com a média de 15 anos, que é a faixa etária dos estudantes matriculados no oitavo ano do ensino fundamental, a escolaridade máxima obrigatória na maioria dos países participantes.

³ O leitor de nível seis “realiza múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos” (PISA 2012, p. 42). Além disso, deve integrar conhecimentos de outros textos e criar hipóteses sobre informações desconhecidas.

2⁴. Esses dados são referentes à língua materna. No entanto, de acordo com Muñoz (2004), “tanto la habilidad lectora del aprendiz como su nivel de competencia en la L2 inciden sobre la comprensión lectora” (MUÑOZ, 2004, p. 952)⁵. Então, apenas a competência linguística não basta para que o aprendiz seja um leitor hábil na língua meta, também é necessário já ter desenvolvido estratégias leitoras com a língua materna, o que, por meio dos dados apresentados, não está ocorrendo de forma satisfatória com a maioria dos estudantes brasileiros.

Desde 2005, quando foi sancionada a Lei nº11.161, o ensino de espanhol é obrigatório nas escolas de ensino médio e facultativo nas escolas de ensino fundamental do Brasil. Além disso, nos últimos anos o governo brasileiro investe fortemente em programas de intercâmbio como o programa “Ciência sem Fronteiras”⁶ e parcerias com empresas privadas que oferecem bolsas aos estudantes. Segundo Fernández (2005), “puede decirse que estamos asistiendo a una situación favorable a la enseñanza-aprendizaje del español y que las autoridades educativas deberían ser conscientes de la fuerza de la demanda del español” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 24). Diante desse cenário, no qual o número de alunos aprendendo línguas adicionais é crescente, é fundamental pensarmos em formas de aprimorar o processo de aprendizagem, mais especificamente de leitura, que é o foco deste trabalho.

Por isso, pretendíamos desenvolver uma metodologia⁷ de ensino da leitura em língua espanhola, a partir da experiência de seis alunos de um curso livre de língua espanhola como língua adicional no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, no qual foi realizada a pesquisa, que buscasse atender as especificidades dos estudantes brasileiros na aprendizagem da leitura nessa língua adicional. A busca por uma metodologia que nos orientasse nas práticas de ensino de linguagem, que comporta complexidades para o pesquisador, segundo Geraldi (2012), não é a busca por princípios rígidos que estabeleçam um rigor ao qual o pesquisador possa apoiar-se, mas sim é “dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia” (GERALDI, 2012, p. 24) na busca pelo desconhecido. Nessa experiência, pretendíamos compreender como ocorre o processo de aprendizagem da leitura em

⁴ O leitor de nível dois localiza informações dentro do texto, sua idéia principal ou a interpretação de partes delimitadas. “Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto” (PISA 2012, p. 42). O leitor de nível 1 trabalha com informações que estejam evidentes ou explícitas no texto e com conexões simples.

⁵ Optamos por não traduzir as citações em língua espanhola. O mesmo se aplicará para todas as partes desta dissertação.

⁶ Que oferece o ISF (Idiomas sem Fronteiras), programa no qual são oferecidos cursos de idiomas de forma gratuita à comunidade acadêmica.

⁷ Compreendemos metodologias como os procedimentos e formas de colocar em prática as atividades mediante as quais se trabalha com o conteúdo escolhido, baseados em Gabbiani (2012).

língua espanhola na sala de aula, quais dificuldades se destacam nesse processo e que estratégias podem ser usadas para superá-las por meio da análise das experiências de aprendizagem do grupo anteriormente mencionado, que, dentro de sua complexidade, considerando-se a história, a subjetividade e o lugar social de cada um dos sujeitos de pesquisa, poderiam indicar os caminhos que procurávamos.

Desde a perspectiva da professora, que também é a pesquisadora, conforme Latorre (2010) sobre a pesquisa-ação, buscamos elaborar unidades didáticas que propusessem atividades que contemplassem tanto os aspectos cognitivos quanto a interação social que ocorre na leitura. Para tanto, buscamos nas neurociências a compreensão do processo cognitivo de aquisição da língua e da leitura do ponto de vista biológico, já que os alunos são sujeitos biológicos, e na filosofia bakhtiniana na linguagem⁸ a reflexão sobre a interação na linguagem, visto que eles também são sujeitos sociais que interagem a partir de um lugar social e ideológico. A escolha desse referencial teórico foi feita em etapas. Inicialmente, trabalhávamos com os estudos bakhtinianos, principalmente com o estudo dos gêneros do discursivos, dos signos, da ideologia, das relações entre os sujeitos do discurso e do diálogo, por acreditarmos que os aspectos sócio-ideológicos da leitura, os papéis do enunciador e do enunciatário, a constituição dos gêneros discursivos, as ideologias que circulam nas diversas leituras e as relações dialógicas que permeiam as interações que ocorrem no processo são conceitos fundamentais para o trabalho com a leitura, neste caso na aula de espanhol, já que se busca o aprendizado da língua adicional para interagir em outro idioma.

Porém, no decorrer de observações feitas durante as aulas que estávamos ministrando no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, surgiram necessidades para as quais não encontramos respostas na teoria que estávamos utilizando como base para o planejamento das aulas até então, como a falta de domínio do sistema da língua (fonologia, morfologia, léxico, semântica, sintaxe) e, conseqüentemente, a dificuldade de interagir em língua espanhola. É possível que isso tenha ocorrido porque os estudos bakhtinianos se dedicam a estudar problemas fundamentais da linguagem, mas não o ensino de línguas, especificamente, nem o ensino de línguas adicionais. No entanto, Bakhtin/ Volochínov (2009) mencionam o processo de estudo de uma língua estrangeira⁹, entendendo-o como uma situação particular, na qual a sinalidade,

⁸ Discutiremos o que compreendemos por filosofia bakhtiniana da linguagem na seção 4.2 desta dissertação.

⁹ Língua estrangeira é a forma como Bakhtin/ Volochínov (2009) se refere à língua que não é a língua materna do indivíduo. Acreditamos que o mesmo pode ser aplicado à língua adicional, que “não é necessariamente estranha (ou “estrangeira”) para quem a usa, na medida em que permite às pessoas a possibilidade de alargamento das oportunidades de participação em uma maior gama de eventos interacionais” (SCHLATTER et al, 2014, 134), mas

que ocorre quando as entidades de conteúdo são objetos desprovidos de ideologia e de valor lingüístico, e o reconhecimento, a identificação desses objetos, “não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 97). Depois que a língua é assimilada, o sinal é absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Então, buscamos um aporte teórico que embasasse o nosso trabalho no processo de aquisição do sistema linguístico, além de promover a interação durante o processo. Ainda que existisse interação na aula (entre professora e alunos, entre alunos e alunos e entre alunos e gêneros discursivos), não poderíamos dizer que era uma interação somente em língua espanhola, mas sim uma interação na qual a professora usava a língua espanhola, tanto para interagir, quanto nas atividades propostas, mas os alunos usavam a língua portuguesa predominantemente.

Diante desse contexto, buscamos compreender as bases cognitivas do processo de leitura para aprimorar nossas propostas metodológicas de forma que considerassem o processo natural (biológico) de aquisição da língua, com foco na leitura, considerando que os aprendizes são sujeitos biológicos e que há mecanismos que coordenam todo o processo de aprendizagem. Então, buscamos no estudo das Neurociências, principalmente a Neurociência Cognitiva, aporte teórico para o ensino da língua do ponto de vista biológico, já que “todo e qualquer comportamento humano tem sua base biológica de explicação e compreensão da base material da mente humana” (CARVALHO & FLOR, 2009, p. 25), incluindo o processo de aprendizagem, e colocamos essa teoria em diálogo com a filosofia da linguagem bakhtiniana, considerando os aprendizes também como sujeitos sociais e ideológicos.

A partir desses pressupostos, percebemos os alunos do curso de língua espanhola no qual este trabalho foi realizado como sujeitos biológicos e sociais e compreendemos que ambas as faces devem ser consideradas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. A Neurociência Cognitiva “trata das capacidades mentais mais complexas, geralmente típicas do homem, como a linguagem, a autoconsciência, a memória etc.” (LENT, 2002, p. 6), que são a base para o desenvolvimento de atividades que considerem a forma como as informações são processadas no cérebro durante a aprendizagem, além de todos os elementos envolvidos no processo, ou seja, as funções cognitivas, que são percepção, memória, funções executivas e funções expressivas, que, de acordo com Heber Maia (2011), são realizadas em qualquer processo de aprendizagem.

que também passa por momentos em que é desconhecida do aprendiz até ser adicionada ao repertório linguístico dele.

Os dados analisados nesta dissertação foram coletados no curso de língua espanhola oferecido pelo projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, que foi dividido em quatro módulos: espanhol básico I, espanhol básico II, espanhol intermediário I e espanhol intermediário II, ao longo de 2014 e 2015. Os quatro módulos totalizaram 90 horas presenciais. Durante os três primeiros módulos, discutimos o processo de aprendizagem da leitura dos seis sujeitos de pesquisa¹⁰ analisados nesta pesquisa, suas dificuldades, seu desempenho nas tarefas propostas e as estratégias que foram sendo desenvolvidas ao longo das aulas para superar as dificuldades de compreensão leitora encontradas. A partir dessa discussão e de nossas bases teóricas, desenvolvemos as atividades que foram aplicadas no quarto módulo, a fim de verificar se o diálogo entre as neurociências e a filosofia bakhtiniana da linguagem resultou positivo para o ensino e aprendizagem de leitura em língua espanhola.

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver uma metodologia de ensino de leitura em língua espanhola com base na filosofia da linguagem bakhtiniana e nas neurociências. Dessa forma, consideramos o aluno tanto como um sujeito social e dialógico, quanto como um sujeito biológico, que é atravessado pelas ideologias que circulam em seu lugar social, presentes no seu discurso (interior e exterior) através dos signos, que interage com o mundo na linguagem, além de possuir um cérebro que comanda todas as suas ações e pode ser modificado, por possuir plasticidade, por meio dessa interação.

Nessa metodologia que elaboramos, abordamos o processo cognitivo do leitor e as funções cognitivas executadas na aprendizagem, com foco na leitura, considerando-se que essa habilidade é uma forma de interação, de encontro entre duas consciências que dialogam no universo dos signos. Essa metodologia é a base para a elaboração de um material didático para o ensino de língua espanhola que tem a leitura de variados gêneros discursivos como eixo norteador.

Tivemos, para tanto, os seguintes objetivos específicos:

¹⁰ Como o curso estava incluído no calendário do projeto de extensão e era oferecido junto aos demais cursos, o grupo de pesquisa não permaneceu o mesmo, pois a cada módulo, no período de inscrições comum a todos os níveis e idiomas, novos alunos ingressavam. Por isso, optamos por discutir na análise final os dados coletados de seis sujeitos de pesquisa, aqueles que participaram dos quatro módulos de forma integral, que serão representados pelas letras C, D, G, M, R e S.

- Realizar uma pesquisa bibliográfica na área das neurociências e da filosofia da linguagem bakhtiniana para fundamentar a base teórica desta pesquisa e do material didático que pretendíamos elaborar;
- Oferecer um curso livre de língua espanhola dentro do projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, da Universidade Federal do Pampa, que seria o grupo de pesquisa;
- Fazer um levantamento do perfil dos sujeitos de pesquisa e das dificuldades e estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do curso livre de língua espanhola no qual a pesquisa foi realizada, com foco na leitura. Esse diagnóstico não seria feito em um único momento, mas ao longo de todos os módulos, já que tanto as dificuldades quanto as estratégias de aprendizagem poderiam modificar-se à medida que os alunos avançassem no processo de aquisição da língua;
- Elaborar o material didático que seria utilizado no final do curso tomando como base de sua metodologia as neurociências e a filosofia da linguagem bakhtiniana, considerando os alunos como sujeitos sociais e biológicos, além de ter como eixo norteador a leitura em língua espanhola;
- Analisar o desempenho dos sujeitos de pesquisa nas atividades propostas, bem como o diário reflexivo da professora-pesquisadora, para verificar se a metodologia utilizada, com base nas neurociências e na filosofia da linguagem bakhtiniana, foi positiva para o processo de aquisição da língua espanhola e para o desenvolvimento da compreensão leitora;
- Revisar o material didático elaborado para as aulas com o objetivo de reformular as atividades, quando necessário, a partir da experiência na sala de aula com o referido grupo;
- Elaborar a versão final do material didático, que compõe o produto pedagógico resultante deste trabalho, e descrever a trajetória de pesquisa nesta dissertação.

A escolha deste problema de pesquisa baseou-se em dados estatísticos, apresentados anteriormente, que mostram o quanto ainda são necessários trabalhos na área de leitura que busquem apontar caminhos para a melhora do desempenho dos estudantes brasileiros nessa habilidade. Também baseamo-nos na reflexão sobre nossas experiências no curso livre de espanhol do Núcleo de Línguas Adicionais, que mostrou que precisávamos buscar novos caminhos para as propostas de sala de aula. Acrescentamos que a língua espanhola está em expansão nas instituições de ensino do país e ainda possui poucos trabalhos direcionados ao seu ensino especificamente, fazendo com que os professores tenham que, muitas vezes, buscar

trabalhos em Linguística Aplicada voltados ao ensino de outras línguas adicionais, como o inglês.

Isso não é suficiente como base para o ensino, já que a língua espanhola possui suas particularidades, além de a relação que o aluno brasileiro tem com esse idioma ser diferente. De acordo com Salinas (2005), a semelhança entre a língua espanhola e a língua portuguesa permite que o estudante brasileiro compreenda o espanhol desde as primeiras aulas e arrisque produzir na língua meta. No entanto, apesar de a semelhança facilitar o processo de interação, “às vezes também provoca interferências da sua língua materna” (SALINAS, 2005, p. 55), fato que muitas vezes não é percebido pelos estudantes pela confiança que a proximidade pode dar de estarem realmente usando a língua meta. Por isso, é importante que existam trabalhos voltados para o ensino de língua espanhola que considerem essas particularidades, que podem não ser comuns a outras línguas.

No caso da leitura, devido à semelhança entre o português e o espanhol, é possível dizer que o aprendiz, “antes mesmo de começar o estudo de ELE¹¹, tenha uma ‘razoável’ compreensão oral e escrita do espanhol” (SALINAS, 2005, p. 56), pois ambas são línguas latinas e possuem uma proximidade nos quatro níveis linguísticos, de acordo com Salinas (2005). Porém, são línguas diferentes e a própria semelhança pode levá-lo a equívocos, como nos casos dos falsos cognatos ou de conectivos que desempenham funções distintas em português e em espanhol. Além disso, a leitura superficial, que significa o texto a partir de alguns elementos, não da totalidade, não nos parece a mais adequada para um contexto formal de ensino de língua. É papel do professor levar o aluno a preencher as lacunas de conhecimento que encontra ao longo de suas experiências linguísticas. O estudo do ensino de leitura voltado especificamente ao espanhol pode indicar caminhos que considerem esses pressupostos e sejam mais produtivos do ponto de vista da aprendizagem, por isso há a necessidade de base teórica específica.

Acreditamos, também, que ao tratar de um tema plural como a leitura, restringir-mos a apenas uma de suas faces seria limitá-la. Afirmamos isso a partir da reflexão sobre nossas práticas de ensino de leitura no curso do projeto de extensão no qual a pesquisa foi realizada, que nos fez compreender os alunos como sujeitos multifacetados, biológicos, naturais, sociais, dialógicos, ideológicos, e, por isso, a aula que contempla suas múltiplas facetas pode ser mais

¹¹ Espanhol como Língua Estrangeira.

produtiva em termos de aprendizagem. Então, buscamos colocar duas teorias em diálogo, a filosofia bakhtiniana da linguagem, com a qual já trabalhávamos durante os primeiros módulos do curso oferecido, e as neurociências, que foram incluídas como base do planejamento após as primeiras observações, visando sempre ao aperfeiçoamento da prática docente e do ensino.

Escolhemos trabalhar com a filosofia bakhtiniana da linguagem por acreditarmos que vivemos em diálogo na interação social e essa interação é determinante para as nossas práticas de linguagem, e os estudos bakhtinianos se ocuparam de problemas fundamentais das questões de linguagem a partir do dialogismo, porém, atribuindo lugar secundário ao biológico. Por isso, buscamos no diálogo entre essa teoria e as Neurociências a base para o estudo dos aspectos cognitivos biológicos dos sujeitos, pois a aquisição de novos comportamentos, “importante objetivo da educação, também resulta de processos que ocorrem no cérebro do aprendiz” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 142). Com base no que foi dito anteriormente, considerando nossos alunos como sujeitos biológicos e sociais, propomos esse diálogo a fim de desenvolver uma metodologia para o ensino de leitura em língua espanhola.

2 Referencial teórico

Apresentaremos, nesta seção, o aporte teórico que embasa este projeto. Primeiramente, discutiremos alguns conceitos relacionados à linguística aplicada, ao ensino de línguas adicionais, mais especificamente a língua espanhola, como aprendizagem e aquisição de línguas, habilidades linguísticas, competência linguística, desempenho, estratégias de aprendizagem e de leitura.

A seguir, trataremos das duas teorias que colocamos em diálogo para fundamentar a metodologia de ensino de leitura em língua espanhola que pretendemos elaborar neste trabalho: a filosofia bakhtiniana da linguagem e as neurociências. Com relação aos estudos bakhtinianos, discutiremos o que entendemos por filosofia bakhtiniana da linguagem, os conceitos de língua, ideologia, discurso interior, discurso exterior, sujeito, significação, signo, diálogo, consciência, cognição e gêneros do discurso, que nos parecem muito importante para tratarmos de língua e linguagem.

Na terceira parte, apresentaremos alguns conceitos das neurociências, com foco na neurociência cognitiva, a fim de tratarmos do processo biológico que envolve a aquisição da língua e a leitura. Entre eles destacamos as funções cognitivas (percepção, memória, funções executivas e funções expressivas) e conceitos como mente, cérebro, aprendizagem, inteligência, consciência e neuroplasticidade. Também falaremos sobre a linguagem e o processamento da leitura no cérebro. Por fim, discutiremos alguns pontos que merecem ser destacados no diálogo entre as duas teorias e a relação desse diálogo com a educação e o ensino de línguas adicionais.

2.1 Ensino de língua espanhola e leitura

Iniciaremos esta seção discutindo os conceitos de aprendizagem e aquisição de línguas. Nos estudos de linguística aplicada, esses dois termos muitas vezes confundem os pesquisadores e recebem diversas interpretações por diferentes correntes teóricas que se ocuparam da aquisição/aprendizagem de línguas. De acordo com Griffin (2011), isso ocorre por tratarem-se de “dos situaciones parecidas pero con características diferentes” (GRIFFIN, 2011, p. 28). Segundo essa visão, a aprendizagem formal está relacionada com a aquisição de

conhecimentos sobre a língua em contextos formais de ensino, com instrução explícita sobre o sistema linguístico. Já a aquisição informal é compreendida como um processo natural, espontâneo, no qual a língua é adquirida de forma implícita, sem instrução formal.

No entanto, essa visão que coloca ambos os conceitos em extremos não considera que é possível que tanto o conhecimento explícito como o implícito sejam adquiridos simultaneamente, além de ser difícil “diferenciar bien el tipo de conocimientos nuevos originados fuera y dentro del aula. En realidad toda adquisición es aprendizaje y vice-versa” (GRIFFIN, 2011, p. 28). Apesar de esta pesquisa ser realizada em um contexto formal de aprendizagem, no qual trabalha-se com ensino explícito da língua, acreditamos que nesse processo também ocorre a aquisição de conhecimento implícito sobre a língua, por isso utilizamos os dois termos para referir-nos a nosso contexto.

Tanto a aquisição quanto a aprendizagem envolvem as habilidades linguísticas, que são, segundo Griffin (2011), os canais por meio dos quais o indivíduo pode comunicar-se em língua espanhola: a compreensão leitora, a compreensão auditiva, a expressão escrita e a expressão oral. Neste trabalho, a compreensão leitora será o foco da pesquisa, embora, nas aulas de espanhol, não seja possível dissociá-la das demais habilidades linguísticas, de forma especial das destrezas expressivas, a oralidade e a escrita, já que a leitura é uma forma de interação, de diálogo, e envolve atitudes responsivas do leitor¹².

A leitura, de acordo com Muñoz (2004), é fundamental para o desenvolvimento da vida acadêmica, não só compreendida como uma habilidade específica, mas também por ser a habilidade por meio da qual é possível desenvolver atividades de diversas naturezas que, para serem compreendidas, exigem uma boa compreensão leitora. Ainda segundo essa autora, a leitura é multidimensional, por ser uma das habilidades mais complexas da atividade linguística, que envolve variáveis de diversas naturezas: biológica, discursiva, cognitiva, social, linguística, cultural. É uma destreza que requer ensino explícito e formal, assim como a expressão escrita. Dessa forma, entendemos a compreensão leitora como “el resultado de una interacción dinámica entre texto y lector, que se desenvuelve en varios niveles cognitivos y cuyos procesamientos no se suceden en una progresión lineal y secuencial” (MUÑOZ, 2004, p. 948). Assim, o sujeito leitor aciona seus conhecimentos prévios, coloca-os em diálogo com as

¹² Discutiremos os conceitos de diálogo e responsividade na seção 4.2 deste trabalho.

informações do texto que lê, além de empregar estratégias de leitura quando depara-se com dificuldades de compreensão.

As estratégias de compreensão leitora são

procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura. (MUÑOZ, 2004, p. 954)

Essas estratégias podem ser exercitadas em aula, em atividades de leitura planejadas, ou podem ser acionadas pelos aprendizes em qualquer atividade que exija a compreensão leitora. A utilização do dicionário é considerada uma estratégia de leitura, embora não seja a mais recomendada, já que pode, muitas vezes, produzir o efeito oposto e bloquear o processo de compreensão, quando a leitura é interrompida de modo incessante para fazer consultas ou quando tira o indivíduo do universo da língua meta e o transporta para a língua materna, segundo Muñoz (2004). Além dessa, outras estratégias também podem ser empregadas, algumas que se baseiam nos conhecimentos linguísticos que o aprendiz possui da língua materna, nos seus conhecimentos prévios ou nos conhecimentos já adquiridos sobre a língua meta.

O uso de estratégias faz parte de um conjunto de competências comunicativas, que são o conhecimento que o falante tem sobre a estrutura e o uso da língua, segundo Griffin (2011). São competências comunicativas a competência gramatical, a competência textual, a competência pragmática, a competência discursiva, a competência sociolinguística e a competência estratégica. Essas competências são aquilo que o sujeito precisa para interagir em uma determinada língua, neste caso, a língua espanhola, em diversas situações comunicativas. Ainda de acordo com Griffin (2011), para que um indivíduo possa afirmar que tem domínio da língua meta, é preciso que ele conheça as regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais do sistema linguístico e saiba associá-las aos diversos contextos em que é empregada, consiga interagir dentro de contextos sócio-culturais e saiba “usar la lengua en una variedad de situaciones comunicativas de forma apropiada y ‘natural’” (GRIFFIN, 2011, p. 66). Como podemos ver, é por meio das competências comunicativas que o indivíduo tem condições de comunicar-se usando a língua meta em qualquer contexto e em qualquer situação, porém não são uma garantia de que isso vá acontecer. Há fatores que podem interferir na capacidade de o indivíduo empregar seus conhecimentos de forma apropriada em determinada situação,

afetando, assim, seu desempenho, que é a forma como se usa a língua, que pode variar de acordo com fatores afetivos, de personalidade ou situacionais.

Neste trabalho, buscamos desenvolver a competência comunicativa dos alunos do curso de língua espanhola analisado, mas também trabalhar para que tenham um bom desempenho em leitura, ou seja, que consigam empregar sua competência linguística em diversos contextos e com diversos gêneros discursivos.

2.2 Filosofia bakhtiniana da linguagem e o Círculo de Bakhtin

O Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais de diversas formações e interesses que se reuniu de 1919 a 1929 na Rússia para partilhar ideias, além de discutir sobre teóricos do passado e de seu tempo, tratava-se de “uma associação, de uma intensa e estreita colaboração. ‘Círculo’, portanto, é usado no sentido de que ali a palavra circula livremente” (PONZIO, 2012, p.11). A obra do Círculo de Bakhtin “espraia-se em diversos rumos bem distintos, servindo a várias disciplinas dentro do nicho das humanidades, como filosofia, linguística, crítica literária, sociologia, antropologia, artes, entre outras” (GIOVANI & SOUZA, 2014, p. 29).

O grupo passou por várias fases devido às mudanças que Bakhtin teve que fazer por ser perseguido, na época, desde Nevel, Vitebsk, São Petersburgo até o exílio no Cazaquistão, segundo Giovanni & Bastos (2014). De acordo com Faraco (2009), a recepção dos textos do Círculo foi bastante tumultuada, tanto pela falta de ordem cronológica em suas publicações quanto pelo “fato de que boa parte dos textos do próprio Bakhtin é constituída de manuscritos inacabados, alguns apenas rascunhados” (FARACO, 2009, p. 15). Há também muitas dúvidas com relação à autoria dos textos, pois alguns foram publicados, por exemplo, com a assinatura de Volochínov e Medvedev, apesar de outros membros do Círculo afirmarem que eram de autoria de Bakhtin e de ele, na época, ter optado por não assumir a autoria dos textos (GIOVANI & BASTOS, 2014, p. 31). Assim como Faraco (2009), pareceu-nos ideal atribuir a autoria dos textos utilizados como referencial deste trabalho ao Círculo de Bakhtin, não apenas a Bakhtin, valorizando a participação que os outros membros tiveram na elaboração dessas ideias durante a conturbada existência do grupo, considerando sua produção como um trabalho coletivo dos seus membros.

Tendo em vista a multiplicidade das ideias do grupo, torna-se necessário definir o que compreendemos como filosofia bakhtiniana da linguagem. Conforme Ponzio (2012):

O problema do sentido ultrapassa os limites desta linguística [saussuriana] e se coloca em um campo mais amplo que compreende a linguagem verbal e o signo em geral. A isso Bakhtin se refere algumas vezes como “metalinguística” e outras vezes como “filosofia da linguagem”. O problema do sentido é parte de uma reflexão sobre a linguagem que não se limita à relação entre a língua, como código, e o discurso ou o texto. Também não se limita às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única enunciação, mas ocupa-se das relações dialógicas nos atos de palavra, nos textos, nos gêneros do discurso e nas linguagens. (PONZIO, 2012, p. 89)

A partir das considerações do autor, podemos dizer que os estudos bakhtinianos que buscaram compreender os problemas fundamentais relacionados à linguagem, o que chamamos de filosofia bakhtiniana da linguagem, têm como ponto central o dialogismo, na busca de compreender os sentidos constituídos na interação social. Dessa forma, do ponto de vista bakhtiniano, “a filosofia da linguagem enquanto tal é a filosofia do diálogo. Nesse sentido, é reconhecimento da inevitabilidade da relação com o outro, da confusão entre palavra sua e palavra do outro” (PONZIO, 2012, p. 244). Nossos discursos estão permeados por vozes do outro, seja para confirmá-las refutá-las ou para considerar o outro no nosso discurso. A nossa própria consciência é constituída das palavras do outro e não existe a possibilidade de apagá-lo, porque mesmo para isso seria necessário usar as palavras do outro, estabelecendo, assim, um diálogo, mesmo que exista indiferença e rejeição com relação a ele.

É importante esclarecer o conceito de diálogo dentro do pensamento bakhtiniano. Embora esse termo seja o que primeiro se costuma associar ao Círculo de Bakhtin, é muitas vezes compreendido de forma equivocada, como sinônimo de concordância entre mim e o outro, com a ideia de que tudo é passível de consenso nas interações sociais. No entanto, o diálogo, nessa perspectiva teórica, é visto com um sentido mais amplo que a simples troca de turnos de fala, ele é “a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação” (FARACO, 2009, p. 62). Diálogo, em sentido bakhtiniano, em vez de consenso, é muito mais uma tensão entre sujeitos, “entre círculos de valores, entre forças sociais” (MARCHEZAN, 2014, p. 123), que se estabelece nos discursos.

De acordo com Faraco (2009), “o processo dialógico é concebido como infindo, inesgotável” (FARACO, 2009, p. 70). O diálogo é, segundo Ponzio (2012), uma necessidade, um “compromisso que dá lugar ao eu” (PONZIO, 2012, p. 23), já que todas as nossas palavras,

o nosso discurso, é constituído pelo outro, inclusive nossos discursos interiores, pois “o diálogo não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, mas uma necessidade, uma imposição, em um mundo que já pertence a outros” (PONZIO, 2012, p. 23). Porém, o fato de nos constituir não quer dizer que, nos discursos, todas contradições sejam necessariamente superadas. Os jogos de poder nas relações dialógicas sempre existirão, por meio das vozes que emergem no discurso desde diferentes verdades sociais. A presença dessas vozes é chamada de heteroglossia dialogizada, várias vozes em diálogo que lutam na arena que são os signos (FARACO, 2009).

O sistema linguístico, composto por um conjunto de regras imutáveis que são frutos da reflexão sobre a língua, não serve imediatamente à comunicação, conforme Bakhtin/Volochínov (2009), mas o sujeito serve-se desse sistema para “suas necessidades enunciativas concretas” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95), ou seja, ele fará sentido dentro de um contexto concreto de enunciação, que é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 95). Isso quer dizer que só produzimos linguagem por meio da interação, que se dá por meio de enunciados.

Esses enunciados recebem o nome de gêneros do discurso, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). São relativamente estáveis porque, apesar de cada um possuir suas características próprias, elas não são totalmente fixas, podendo mudar de acordo com o tema, o contexto e os participantes da interação, o que constitui a heterogeneidade dos gêneros discursivos, que pode ser observada mais claramente no diálogo cotidiano, no relato do dia a dia, nos gêneros científicos, literários ou até mesmo em documentos oficiais, conforme Bakhtin (2011).

Os gêneros do discurso são compostos por três elementos básicos: o estilo (a escolha do léxico, da sintaxe e dos recursos gramaticais), o conteúdo temático (o tema que será abordado no enunciado) e a construção composicional (a forma como os elementos são organizados no gênero). Além disso, existem dois tipos de gêneros do discurso, os primários e os secundários, dentro da heterogeneidade que representam. Os primários, ou simples, são os que se formam nas “condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263), como o diálogo cotidiano, o telefonema, o e-mail. Os gêneros secundários, ou complexos, são aqueles que surgem dentro de um contexto cultural mais complexo e organizado, como os romances, artigos científicos e novelas.

O ponto no qual um enunciado termina e outro começa é marcado pela troca de sujeito do discurso. Essa alternância de sujeito garante a possibilidade de resposta ao enunciatário, que tem uma posição responsiva ativa, ou seja, em algum momento ele torna-se falante e responde ao discurso ouvido ou lido. Claro que essa resposta nem sempre ocorre dessa forma. Ela talvez não ocorra imediatamente após o discurso, pode ser uma compreensão ativamente responsiva do ouvido, em que o locutor compreende e sua resposta se dá por meio de uma ação, pode ser a compreensão responsiva silenciosa, que se manifestará em algum momento posterior, ou seja, é um tipo de compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. A possibilidade de resposta é assegurada pela “exauribilidade do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 281), pela vontade do falante e pela forma típica de acabamento do gênero em questão. Assim, um enunciado dá origem a outro, formando uma cadeia, na qual cada enunciado é um elo (BAKHTIN, 2011). A alternância dos sujeitos do discurso é a primeira particularidade dessa complexa cadeia. A segunda é a conclusibilidade, ou seja, o momento em que o falante já disse tudo o que gostaria e encerra sua fala, que será seguida por uma resposta, que é a terceira particularidade da cadeia. Essa resposta será um novo enunciado, seguido por outra resposta e assim sucessivamente.

Também é importante mencionar que a palavra é “determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 293), ou seja, ela adquire significação no interior do gênero discursivo, sua totalidade ecoa na palavra. Segundo Bakhtin (2011), a palavra, para o falante, adquire três aspectos: o de palavra neutra, isolada, que não opera em nenhuma situação discursiva, o de palavra do outro, com ecos de discursos alheios, e o de palavra minha, que contém minha expressão e minha individualidade. De acordo com Stella (2013), “a compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade” (STELLA, 2013, p. 179). A palavra está presente em todo ato consciente, tanto interno, no universo da compreensão interior do mundo pelo sujeito, como externo, circulando em qualquer esfera ideológica.

A ideologia, no Círculo de Bakhtin, é “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras” (VOLOCHÍNOV apud MIOTELLO, 2013, p. 169). Para o Círculo, a ideologia não se limita a algo que existe apenas na consciência individual (pois a consciência, nessa perspectiva, é constituída de signos, que são sociais), mas também é importante na constituição dos signos e da subjetividade humana. Ela “é social e se constrói em todas as esferas das

interações” (GEGE, 2013, p. 59), já que os signos são influenciados tanto pela superestrutura¹³ quanto pela infraestrutura¹⁴ e cada grupo social possui seu próprio universo de signos.

Existem dois tipos de ideologia: a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. A ideologia oficial diz respeito à superestrutura, ou seja, é nela que

circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas da objetivação social e agora entram no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião, do direito, da ciência, etc. (MIOTELLO, 2013, p. 175)

Essa ideologia, segundo o autor, é mais estável e está mais amparada pelos jogos de poder na luta com a infraestrutura, apesar de poder ser influenciada e modificada por ela. A ideologia do cotidiano é aquela que surge “na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELLO, 2013, p. 169), ou seja, nas interações cotidianas, que vão construindo seus próprios universos de signos e constituindo ideologias que se inserirão na luta entre as estruturas sociais. A ideologia do cotidiano corresponde ao que Bakhtin chama de discurso interior e discurso exterior e “penetra integralmente o nosso comportamento” (BAKHTIN, 2012, p. 88). É nela que se acumulam as contradições que podem afetar a ideologia oficial.

Para Bakhtin/ Volochínov (2009), “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. (...) é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 47). De acordo com o sujeito que enuncia e o contexto de enunciação no qual é empregado, o signo adquire tonalidades ideológicas e de sentido diferentes. Além disso, “reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 42). Reflete porque, por meio dele, é possível apontar para a materialidade do mundo, algo que lhe é externo, e refrata porque, além de descrevermos o mundo, podemos construir interpretações desse mundo.

Cabe acrescentar ao estudo do signo o fato de que, para o Círculo de Bakhtin, “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34). Para os autores, não existe manifestação do inconsciente no discurso, pois qualquer coisa que seja exteriorizada verbalmente tem que, necessariamente, passar pela consciência do indivíduo. Segundo o Círculo, “toda a atividade mental é exprimível” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 52), pois ela existe e adquire

¹³ Superestrutura é o “sistema social-ideológico que uma sociedade constitui na sua história” (GEGE, 2013, p. 98).

¹⁴ Infraestrutura é entendida como “a realidade concreta de onde parte o processo de comunicação” (GEGE, 2013, p. 61)

forma no signo, que é ideológico, e, por isso, “somente pode realizar-se a partir de uma orientação social” (GEGE, 2013, p. 17). Bakhtin/ Volochínov (2009) classificam a atividade mental em dois pólos nos quais são realizadas a tomada de consciência e a elaboração ideológica. O primeiro, um nível inferior da ideologia do cotidiano, a atividade mental do eu, aquele dos pensamentos confusos e das palavras inúteis, que não possui uma forma acabada e tende à auto-eliminação. O segundo, um nível superior da ideologia do cotidiano, a atividade mental do nós, com “um caráter de responsabilidade e de criatividade” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 124), mais firme e definida em sua orientação social.

A partir dessa concepção, Bakhtin critica de forma categórica o inconsciente freudiano, ponto de maior conflito entre a teoria bakhtiniana e a psicanálise, que seria “um continente inusitadamente íntimo de nós, pronto a cada instante para irromper no manto da consciência e a refletir-se em nossa palavra, em algum lapso involuntário, em um gesto, em um ato” (BAKHTIN, 2012, p. 26). De acordo com Bezerra (2012), a crítica à psicanálise de Freud feita por Bakhtin à luz do dialogismo

permite deslocar o conceito freudiano de inconsciente do enfoque meramente psicanalítico para uma abordagem mais ampla à luz de uma filosofia da linguagem, sob a qual ele interage com outras formas de discurso e ganha a feição de consciência não-oficial. (BEZERRA, 2012, p. 11)

Então, o inconsciente freudiano seria apenas “uma interpretação ideológica da consciência” (BAKHTIN, 2012, p. 77), uma outra forma de referir-se a um conteúdo que pertence ao nível da consciência, mais especificamente, uma das camadas da consciência não-oficial, relacionada à ideologia do cotidiano em Bakhtin (2012). Um dos aspectos mais criticados da obra de Freud por esse autor é centrar a questão da consciência e do inconsciente no ser biológico, não no ser histórico e social, pois para ele “não existe o indivíduo biológico abstrato, aquele indivíduo biológico que se tornou o alfa e o ômega da ideologia atual” (BAKHTIN, 2012, p. 11). Dessa forma, apenas a biologia não conseguiria explicar e compreender a essência humana, porque “o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe” (BAKHTIN, 2012, P. 11). Ou seja, sem compreender a ideologia, que se manifesta nos signos presentes na interação social, a consciência não pode ser compreendida.

Trazemos a questão da consciência para este trabalho porque ela está relacionada à linguagem e ao discurso. Segundo Bakhtin (2012), todo produto da linguagem é determinado pela situação social da enunciação. Até mesmo as vivências psíquicas do falante são “apenas

uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo” (BAKHTIN, 2012, p. 79). Tanto o discurso interior quanto o discurso exterior são fenômenos sociais, por isso buscar compreendê-los apenas a partir da perspectiva biológica, como ocorre em Freud, não é possível para Bakhtin. O conteúdo psíquico é uma projeção de “um complexo conjunto de inter-relações sociais” (BAKHTIN, 2012, p. 79), então, assim como qualquer expressão de linguagem pelo indivíduo, o pensamento é uma forma de agir no mundo e, portanto, um “ato singular responsável meu” (BAKHTIN, 2010, p. 44). Todo o ato cognitivo faz parte da responsabilidade do indivíduo:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; (...) Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável. (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Dessa forma, todo pensamento do indivíduo, externalizado verbalmente ou não, é um ato responsável, já que é uma forma de agir e existir no mundo, e para sua existência o sujeito não possui alibi, não tem “como escapar da sua realidade existencial” (GEGE, 2013, p. 76). Assim, possui o dever de responder, pois viver é “participar desse diálogo inconcluso que constitui a vida humana” (GEGE, 2013, p. 76), de modo que o diálogo é determinante do ser e da própria consciência, que é plural por ser constituída de múltiplas vozes que são resultado desse diálogo.

Pensamos, assim, o sujeito dialógico como alguém que é responsável por seu discurso, que é uma forma de agir no mundo, e, portanto, autor. Embora esse discurso seja constituído pela alteridade, pela presença das vozes do outro, ele não possui alibi que o liberte da responsabilidade que tem sobre sua ação. Essas vozes, dentro de sua enunciação, embora pertençam aos discursos do outro, são ressignificadas de acordo com a posição axiológica do sujeito.

Autorar, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglósica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras. (FARACO, 2009, p. 87)

O sujeito autor, desde seu lugar social e sua ideologia, ou posição axiológica, posiciona-se em meio à luta de vozes sociais e faz emergir, em seu discurso, as vozes do outro, que se

movimenta nesse discurso de diversas maneiras: confirma as palavras do autor, é refutado pelo enunciador ou é atravessado pela ideologia.

Para os autores, a enunciação tem seu estágio inicial na alma do indivíduo, que é um conceito bakhtiniano usado para referir-se à “percepção que o eu tem de si mesmo” (GEGE, 2013, p. 11). Ainda assim, o caráter social da enunciação permanece o mesmo, porque a atividade mental é social, “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 118). A tomada de consciência de alguma situação que ocorre na relação social dá origem a uma sensação interior que possui uma expressão ideológica no discurso interior. “Quanto mais forte, mais bem-organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 119).

Sendo assim, segundo a concepção teórica do Círculo de Bakhtin, a interação social e a experiência do sujeito na coletividade determinam sua experiência psíquica. É nelas que se origina a expressão verbal do sujeito, na atividade mental, na interioridade e na consciência, que são territórios sociais. Além disso, Bakhtin/ Volochínov (2009) acrescentam que “o fator individual-orgânico não é pertinente para a compreensão das forças criadoras e vivas essenciais do conteúdo da consciência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 123). Ainda que os autores reconheçam que a atividade mental também é determinada por fatores biológicos, esses fatores não possuem um papel central na busca da compreensão do conteúdo do psiquismo, já que, nessa perspectiva, ele só pode ser compreendido considerando-se fatores sociais relacionados ao sujeito. O organismo por si só, isolado, não seria suficiente para a compreensão desse conteúdo, pois, do ponto de vista bakhtiniano, não há como dissociar a cognição e a vida concreta, o mundo real.

Bakhtin critica a cognição teórica por tratar-se de uma “abstração fundamental de mim mesmo enquanto participante da afirmação do sentido e da visão” (BAKHTIN, 2010, p. 67) que não permite a interpenetração entre o conteúdo-sentido e o ato. No entanto, o autor reconhece a sua validade:

O conhecimento teórico de um objeto como existente por si mesmo, independentemente de sua posição real em um mundo singular, a partir do lugar singular de quem dele participa, é plenamente justificado; todavia, não é o conhecimento último, mas apenas um momento técnico auxiliar dele” (BAKHTIN, 2010, p. 107)

A partir das palavras do autor, percebemos que, para ele, a cognição teórica desempenha um papel importante na compreensão dos sentidos e dos atos. Porém, pensar o objeto fora do seu contexto social e do lugar que ele ocupa no mundo não leva ao seu conhecimento real. Para compreendê-lo em sua totalidade é preciso que a cognição esteja vinculada à vida real do indivíduo, sendo a cognição teórica um auxiliar que ajuda a compreender os objetos, mas que desvinculada da vida e da realidade social perde seu sentido. Além disso, a própria consciência, fenômeno psíquico, é uma força social, “não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é ela mesma, uma parte do ser, das suas forças” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 122). O conteúdo da consciência não surge do nada, ele é adquirido por meio da interação social do indivíduo. Suas ideologias, seus pensamentos, seu discurso têm origem em outros discursos que foram absorvidos no convívio social.

Neste ponto, é importante esclarecer que, embora a teoria bakhtiniana tenha relegado aos fatores biológicos uma posição secundária na compreensão das atividades mentais e da cognição e estejamos de acordo com essa teoria quando pontua que a vida e o social são fundamentais para esse processo, o diálogo com as neurociências proposto neste trabalho pretende equiparar o social e o biológico em um mesmo plano. Justificamos nossa posição teórica com o fato de qualquer indivíduo possuir sua natureza biológica, a partir da qual realiza todos os seus atos. Mesmo a interação social não existiria se não houvesse um organismo em funcionamento que viabiliza a interação do sujeito e pode mesmo modificar essa interação (como ocorre em indivíduos com lesões cerebrais ou alguns transtornos mentais). Portanto, para nós, os fatores biológicos também merecem ser estudados e levados em consideração no estudo da cognição, porém, damos a eles uma importância maior que a dada pelo Círculo de Bakhtin.

2.3 Neurociências e cognição

As Neurociências são um conjunto de cinco disciplinas que têm como objeto de estudo “o funcionamento do sistema nervoso sob o comando do cérebro” (CARVALHO; FLOR, 2009, p. 24). São elas a neurociência molecular, que estuda as moléculas e suas interações no sistema nervoso, a neurociência celular, que aborda a estrutura e a função das células no sistema nervoso, a neurociência sistêmica, que se ocupa dos sistemas funcionais do sistema nervoso, a neurociência comportamental, que estuda as estruturas neurais responsáveis pelos

comportamentos, e a neurociência cognitiva, que trata da relação entre o cérebro e a cognição, ou seja, das funções cerebrais superiores relacionadas à aprendizagem, à linguagem, à percepção, à memória, à atenção e à autoconsciência.

Compreendemos o cérebro como “um órgão social que pode ser modificado pela prática pedagógica” (RELVAS, 2012, p. 15). O sujeito, compreendido como um “sujeito cerebral”, realiza todas as ações e movimentos para aprender com o cérebro comandando tudo isso, ou seja, ele é um “ator social que responde cada vez mais por tudo aquilo que outrora costumava-se atribuir à pessoa, ao indivíduo, em partes” (RELVAS, 2012, p. 54). Dentro do cenário da aprendizagem, existem estímulos, questionamentos, dúvidas, desafios, problemas, reflexões e emoções, “em um corpo orgânico e mental que é o ‘palco’ destas reações” (RELVAS, 2012, p. 54).

O cérebro, por meio da interação social, se modifica, devido à neuroplasticidade, ou seja, a capacidade que os neurônios têm de se “modificar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e a sua forma, em resposta a ações do ambiente externo” (LENT, 2002, p. 148). O grau de neuroplasticidade varia de acordo com cada indivíduo devido a fatores como a idade e pode ser considerada a base da aprendizagem, pois ela

pode levar não só ao aumento da complexidade das ligações em um circuito neuronal, mas também à associação de circuitos até então independentes. É o que acontece quando aprendemos novos conceitos a partir de conhecimentos já existentes. (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 36)

Apesar de existirem períodos-críticos, nos quais essas novas associações ocorrem de forma mais acentuada, como na infância, a neuroplasticidade permanece por toda a vida, embora diminua ao longo dos anos, de acordo com Cosenza & Guerra (2011), exigindo um esforço maior para o aprendizado. Ainda segundo esses autores, “o treino e a aprendizagem podem levar à criação de novas sinapses¹⁵ e à facilitação do fluxo da informação dentro de um circuito nervoso” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 36). Dessa forma, a aprendizagem é uma consequência do processo de troca de informações entre as sinapses.

Já a construção da subjetividade, o desenvolvimento da trajetória pessoal do ser humano, acontece por meio da relação entre o biológico e o psíquico. Este último “combinará a percepção da realidade interna e externa, dando suporte para as ações individuais ou coletivas no processo de interação social” (SANTOS & VELASQUES, 2014, p. 40). De acordo com Lent

¹⁵ Sinapse é “a unidade processadora de sinais do sistema nervoso” (LENT, 2002, p. 112). É ela quem transmite mensagens entre neurônios e células e pode bloqueá-las ou modifica-las.

(2002), essas ações são um contínuo de sofisticadas propriedades do cérebro a partir das quais são realizadas ações como resolução de problemas, pensamento lógico, cálculo mental, emoções como o medo ou o prazer, tomada de decisões, planejamentos, apreciação artística, entre outros. “Esse contínuo infinito é o que chamamos Mente” (LENT, 2002, p. 715).

De acordo com Damásio (2011), a característica que distingue o cérebro humano é a capacidade de criar mapas. Quando produz mapas, também está criando imagens, que são “o principal meio circulante da mente” (DAMÁSIO, 2011, p. 87). A mente, nessa perspectiva, é uma consequência desse mapeamento. Inclusive as palavras são processadas como imagens verbais no cérebro e podem remeter, também, a imagens não-verbais. Ainda de acordo com esse autor, o contínuo dessas imagens compõe o que se chama de processo mental, de modo que a mente é uma combinação de imagens dos fenômenos que estão em curso e de imagens evocadas por meio da memória. O fluxo dessas imagens “avança no tempo, depressa ou devagar, em ordem ou aos saltos, e às vezes o fluxo avança não em uma sequência apenas, mas em várias. Ora as sequências são concorrentes, ocorrendo de modo paralelo, ora se encontram e se sobrepõem” (DAMÁSIO, 2011, p. 97). Quando estamos conscientes, a sequência de imagens é eficiente e não nos deixa perceber o que ocorre nas margens.

Temos mente não consciente e mente consciente. Imagens continuam a formar-se, pela percepção ou evocação, mesmo quando não estamos conscientes delas. Muitas imagens nunca recebem a atenção da consciência e não são ouvidas ou vistas diretamente na mente consciente. E no entanto, em muitos casos tais imagens são capazes de influenciar nosso pensamento e nossas ações. (DAMÁSIO, 2011, p. 98)

Se considerarmos a linguagem uma forma de ação, veremos que, neste ponto, as neurociências divergem da filosofia bakhtiniana da linguagem. Quando interagimos, embora exista um processo consciente em curso, há outros processos que ocorrem de forma simultânea e que influenciam nosso pensamento e nosso comportamento, sem que tenhamos consciência disso. Podemos pensar, por exemplo, na relação feita entre grafemas e fonemas durante a leitura. Em nossa língua materna, essa relação é feita mesmo que não estejamos conscientes dela. Porém, para um estudante de uma língua estrangeira em fase inicial de aprendizagem pode ser necessário evocar seus conhecimentos sobre a fonologia da língua para identificar as relações certas. Os sistemas que controlam a consciência são chamados de sistemas moduladores, de acordo com Lent (2002), que podem ser de dois tipos: os sistemas específicos, que controlam cada sistema funcional do cérebro de modo específico, e os sistemas difusos, que controlam o sistema nervoso central em conjunto e regulam o ciclo vigília-sono.

Assim como a teoria bakhtiniana, as neurociências também entram em divergências com a psicanálise freudiana, mas reconhecem os méritos dessa teoria, como afirma o neurocientista Ramachandran: “embora Freud tenha escrito uma grande quantidade de absurdos, não há como negar que foi um gênio” (RAMACHANDRAN, 2012, p. 198). Isso porque, apesar de os escritos de Freud estarem baseados em fatos que não podem ser testados, reconhecem a importância que seus estudos tiveram para a compreensão da mente humana: “a mais valiosa contribuição de Freud foi a descoberta de que a mente consciente é simplesmente uma fachada e que você é completamente inconsciente de 90% do que realmente passa em seu cérebro” (RAMACHANDRAN, 2012, p. 198).

Cognição é um conceito intimamente ligado ao de consciência. O termo cognição é entendido como a aquisição de conhecimento, como “todos os processos pelos quais uma aferência sensorial é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e utilizada” (RELVAS, 2012, p. 47). Já a consciência é entendida como o atributo que o ser humano tem que lhe permite pensar, conhecer, perceber, compreender seu ambiente e sua existência. É “um estado mental no qual existe o conhecimento da própria existência e da existência do mundo circundante” (DAMÁSIO, 2011, p. 197). Vale destacar que a consciência é um estado mental, mas não é sinônimo de mente, pois também possuímos estados mentais não conscientes.

Segundo Antônio Damásio (2000),

a maioria dos ingredientes da consciência, de objetos a inferências, pode ser traduzida para a linguagem, e para nós, neste momento da história da natureza e da história de cada indivíduo, o processo básico da consciência é incessantemente traduzido pela linguagem ou é, também se pode dizer, coberto por ela. (DAMÁSIO, 2000, p. 145)

Assim, do ponto de vista das neurociências a linguagem tem uma estreita relação com a consciência, o que podemos considerar um ponto em comum com a filosofia bakhtiniana da linguagem, embora para essa última os processos de linguagem sejam totalmente conscientes, diferentemente das neurociências, que reconhecem que há processos não conscientes que influenciam todas as ações dos indivíduos. Damásio (2000) acrescenta que a linguagem é fundamental para a formação da consciência de alto nível, que o autor denomina consciência ampliada¹⁶.

¹⁶ Damásio (2000) define dois tipos de consciência: a consciência central, que fornece ao organismo o sentido do *self* (a noção de si) concernente ao aqui e agora, e a consciência ampliada, que possui muitos níveis e graus, e corresponde a um complexo sentido do *self*, que situa o organismo em um ponto histórico individual, ciente do passado e do futuro, profundamente conhecedora do mundo circundante.

Já a consciência central, para Damásio (2000), desempenha uma importante influência sobre os processos cognitivos:

A consciência central focaliza e intensifica a atenção e a memória operacional, favorece o estabelecimento de memórias, é indispensável para as operações normais de linguagem e aumenta a abrangência das manipulações inteligentes que denominamos planejamento, resolução de problemas e criatividade. (DAMÁSIO, 2000, p. 165)

Essas operações mencionadas pelo neurologista são o que em neurociência cognitiva chamamos de funções cognitivas, que são o “conjunto de funções cerebrais básicas que permitem a recepção e o processamento de estímulos (externos e internos) e as respostas aos mesmos” (MAIA, 2011, p. 31). Representam, assim, o pensamento, “possibilitando a elaboração do raciocínio e da emoção” (MAIA, 2011, p. 31). De acordo com o autor, em qualquer processo de aprendizagem são realizadas quatro etapas cognitivas: a recepção da informação, o registro dessa informação, o processamento dela e a elaboração de uma resposta. Essas etapas estão relacionadas, respectivamente, à percepção (funções receptivas), à memória (funções retentivas), às funções executivas e às funções expressivas.

A percepção “é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar o nosso comportamento” (LENT, 2002, p. 612). Ela é o ponto de partida para o processo de aprendizagem, pois é pela percepção que o aprendiz recebe a informação e a significa. Essa função cognitiva está associada à atenção, que é “focalizar a consciência, concentrando os processos mentais em uma única tarefa principal e colocando as demais em segundo plano” (LENT, 2002, p. 631).

Segundo Cosenza e Guerra (2011), a atenção é uma lanterna que ilumina aquilo que nos interessa, ou seja, aquilo que percebemos e que significaremos na etapa inicial do funcionamento das funções cognitivas. “É preciso lembrar que essa lanterna ilumina também nossos processos interiores quando focalizamos nossos pensamentos, resolvemos problemas ou tomamos decisões conscientes” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 42). Então, nossa percepção não capta apenas estímulos exteriores para levá-los ao interior, mas também o conteúdo da nossa consciência, que pode por algum motivo despertar nossa atenção e também passar pelos processos mentais que constituem as funções cognitivas.

A atenção pode ainda ser definida em diversas categorias, que são como etapas pelas quais o aprendiz passa diante de uma tarefa, segundo Maia (2011). O estado de vigília é

quando ele fica de prontidão para receber estímulos, detectar problemas e solucioná-los. Já a atenção passiva refere-se às atividades mentais que ocorrem de forma automatizada, mas das quais temos consciência. A atenção sustentada é a que ocorre a longo prazo, quando é preciso fixar a atenção em um mesmo estímulo por um longo período. A atenção seletiva permite que, em meio a muitos estímulos, apenas um seja selecionado, enquanto os outros são ignorados. Por fim, a atenção dividida ocorre quando dois ou mais estímulos, fontes de informações, recebem a atenção simultaneamente.

Depois de captada e significada, a informação é registrada na memória, o que pode ser feito de forma temporária ou a longo prazo. O ser humano possui alguns tipos de memória, de acordo com Lent (2002), que podem ser classificadas de acordo com o tempo de retenção da informação e a natureza da memória. Quanto ao tempo de retenção, temos a memória ultrarrápida (ou sensorial), que dura apenas alguns segundos, a memória de curta duração, que dura minutos ou horas, e a memória de longa duração, que pode durar de dias a anos. Quanto à natureza, podemos classificá-la em: memória explícita (ou declarativa), que envolve mecanismos conscientes e pode ser verbalizada¹⁷, memória implícita (ou não declarativa), que é formada sem que tenhamos consciência, não precisa ser descrita por palavras e persiste mais duradouramente¹⁸, e, por fim, a memória operacional (ou memória de trabalho), que é “a que nos serve para a utilização rápida no raciocínio e no planejamento do comportamento” (LENT, 2002, p. 644).

Quem determina quais memórias serão registradas ou descartadas é o hipocampo, que é “a região encarregada de consolidar os engramas da memória explícita, seja transferindo-os para as regiões corticais adequadas, ou arquivando no seu território ‘cópias’ temporárias dos engramas corticais” (LENT, 2002, p. 672). Os registros são feitos em um processo chamado consolidação, no qual “ocorrem alterações biológicas nas ligações entre os neurônios, por meio das quais o registro vai se vincular a outros já existentes, tornando-se mais permanente” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 63). Apesar de não podermos controlar esse processo de consolidação do conhecimento que, de acordo com Houzel (2012), ocorre durante o sono, alguns elementos podem ajudar a fazer com que ele guarde alguma informação que desejamos,

¹⁷ A memória explícita pode ser episódica, quando trata de fatos sequenciados e datados, ou semântica, quando trata de conceitos não datados (memória cultural) (LENT, 2002, p. 650).

¹⁸¹⁸ A memória implícita possui quatro subtipos: a memória de procedimentos, que trata de hábitos, habilidades e regras, a memória de representação perceptual, que diz respeito à pré-compreensão de eventos (memória pré-consciente), a memória associativa, que associa estímulos ou um estímulo e resposta, e a memória não associativa que, a partir da repetição de estímulos, atenua ou intensifica uma resposta (LENT, 2002, p. 650).

como a quantidade de vezes que essa informação é apresentada, a associação dela com outros elementos já memorizados e a associação dela a estímulos afetivos.

Assim como as informações são recebidas e registradas no momento da aprendizagem, elas são processadas por meio das funções executivas, que são “mecanismos utilizados pelo cérebro humano para ‘orquestrar’ o funcionamento das diversas habilidades mentais, otimizando seu desempenho” (MAIA, 2011, p. 37), das quais a atenção e a memória de trabalho, já mencionadas, fazem parte. Elas têm um papel fundamental nas atividades educacionais, por serem os movimentos cognitivos executados para resolver problemas e alcançar objetivos. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), as funções executivas “possibilitam nossa interação com o mundo frente às mais diversas situações que encontramos” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 87), porque é por meio delas que planejamos nossas ações e nosso comportamento e desenvolvemos estratégias para viver em sociedade.

São funções executivas a volição, o planejamento, a ação propositiva e a verificação de desempenho, todas muito importantes para a execução de qualquer tarefa que se apresenta no processo de aprendizagem, segundo Maia (2011). A volição, ou determinação, “é a capacidade de gerar comportamentos intencionais, dependendo da motivação e da autoconsciência” (MAIA, 2011, p. 56), é quando fazemos as perguntas básicas ao início de uma tarefa, como: quem sou? O que farei? Como farei? Para quem farei? Por que farei?

Definidos os objetivos da ação, ocorre o planejamento, que é um esboço mental de todos os passos a serem percorridos para alcançar os objetivos traçados que antecipe algumas possibilidades de sucesso ou fracasso da ação. É nesse momento que o sujeito faz opções, define alternativas e, para tanto, exercita sua capacidade de abstração. Depois, a ação propositiva (ou processamento) é a execução do planejamento, que é traduzido em ação e, conforme Maia (2011),

depende de atenção e esforços sustentados, atraso na gratificação (aguardar o final para ter o benefício ou a satisfação), controle dos estímulos distratores e flexibilidade cognitiva (mudar o esboço inicial de acordo eventos inesperados ao longo do processo, tal qual planejado). (MAIA, 2011, p. 56)

Por fim, ocorre a verificação do desempenho, na qual os resultados alcançados são comparados àqueles que se esperava obter no plano inicial, para que o aprendiz possa se monitorar, verificar o seu desempenho e corrigir-se, quando necessário.

Depois de passar pelas funções receptivas, pelas funções retentivas e pelas funções executivas, chegamos às funções expressivas, orientadas à resposta dada pelo sujeito ao(s) estímulo(s)¹⁹. Ela pode ocorrer por meio da linguagem, oral ou escrita, e de *praxias* (atos motores complexos). Apesar de a linguagem ser compreendida como uma função expressiva nessa perspectiva, “todos os processos cognitivos acabam sendo mediados por uma linguagem” (MAIA, 2011, p. 37). Neste trabalho, daremos ênfase às funções expressivas pertencentes ao âmbito da linguagem.

Lent (2002) diz que “a linguagem é a mais lateralizada das funções, já que a maior parte de seus mecanismos é operada pelo hemisfério esquerdo na maioria dos seres humanos” (LENT, 2002, p. 680)²⁰, embora na sala de aula seja possível tratar da linguagem e propor atividades que exercitem os dois hemisférios do cérebro²¹. Há três regiões específicas envolvidas na produção e na recepção da linguagem: a área de Broca e a área de Wernicke. A área de Broca, localizada no lobo frontal do hemisfério esquerdo, é responsável pela produção de linguagem. A área de Wernicke, localizada nos lobos temporal e parietal (hemisfério esquerdo), participa da compreensão da linguagem. Por fim, a área localizada na junção occipito-temporal, relacionada à identificação de estímulos visuais, é responsável pela decodificação. Essas áreas estão ilustradas na imagem a seguir (LENT, 2002, p. 697):

¹⁹ É importante acrescentar que essas funções cognitivas não ocorrem, necessariamente, em sequência, mas podem ocorrer de forma alternada ou simultânea. Apresentamo-las dessa forma por motivos de organização.

²⁰ Os hemisférios cerebrais não são iguais, conforme Carvalho & Flor (2009). Cada um possui especialidades que podem ser bem diferentes. O hemisfério esquerdo é responsável pela linguagem (fala, escrita, leitura, compreensão lingüística), pelo raciocínio lógico (cálculos matemáticos), pelas relações de espaço e tempo, pela racionalidade e pela identificação de objetos. Já o hemisfério direito é responsável pelo não verbal, pela leitura de imagens, por perceber intenções ocultas, por reconhecer semelhanças entre as coisas, por compreender metáforas, por ser imaginativo, criativo e intuitivo, pela orientação espacial, pela visualização mental e pela habilidade musical. Embora cada hemisfério possua suas especialidades, é possível que ambos trabalhem em conjunto. Por exemplo, o hemisfério esquerdo é responsável pela linguagem, mas é o “hemisfério direito que confere à fala nuances afetivas essenciais para a comunicação interpessoal” (LENT, 2002, p. 706).

²¹ Esse fato está relacionado à inteligência, que pode ser compreendida como “a habilidade de se adaptar ao ambiente e aprender com a experiência” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 127). Essa habilidade depende de outras várias habilidades (verbal, visioespacial, interpessoal, naturalística, intrapessoal, musical, lógico-matemática, corporal-cinestésica) que, se não forem exercitadas, desenvolvem-se menos que as outras, diminuindo assim a capacidade de o indivíduo adaptar-se ao ambiente e aprender, daí a importância de buscar atividades que trabalhem com diversas áreas cerebrais, localizadas nos dois hemisférios. Gardner propôs a teoria das inteligências múltiplas, segundo a qual cada uma dessas habilidades é uma inteligência que “atuaria por meio de sistemas neurais distintos e independentes” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 121). Anos mais tarde, Daniel Goleman defendeu também a existência de uma inteligência emocional, que seria a capacidade de lidar com suas próprias emoções a fim de “facilitar os relacionamentos e o crescimento pessoal” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 121).

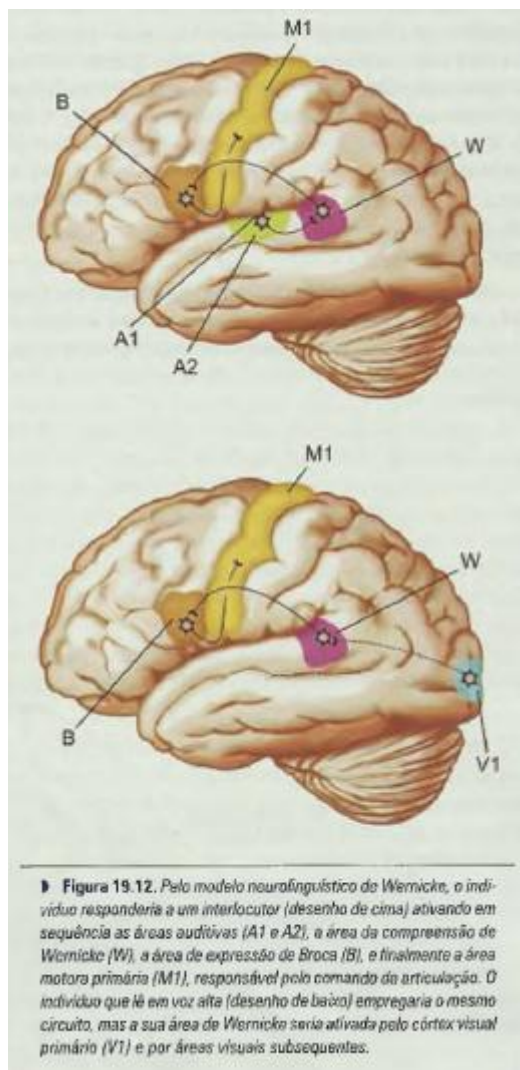


Figura 1: área de Broca e área de Wernicke (LENT, 2002, p. 697).

De acordo com Maia (2011), o cérebro processa a linguagem

de forma modular, ou seja, apresenta redes específicas para o processamento de níveis hierarquizados, pertinentes a aspectos constitutivos dos sons (nível fonêmico), palavras (nível lexical – léxico fonêmico em relação à palavra falada e léxico ortográfico em relação à palavra escrita) e significados (nível semântico), bem como para o encadeamento das palavras de forma coerente e inteligível (sintaxe), acrescido de aspectos não-verbais, como a intencionalidade do ato comunicativo (pragmatismo) e os contornos afetivos de que ela se reveste (prosódia). (MAIA, 2011, p. 37).

Sendo assim, o processo de ensino da língua adicional em contexto formal, mais especificamente, neste trabalho, o ensino de leitura, deve considerar todos esses níveis em suas propostas de atividades voltadas à aprendizagem da língua, já que todos eles estão envolvidos no processo natural de recepção e produção de linguagem. A leitura é uma modalidade de comunicação que é um fenômeno social e cultural (LENT, 2002, p. 699). Portanto, quando falamos em leitura na sala de aula, não tratamos apenas de decodificação. Essa é apenas uma

das etapas de um processo maior que visa à interação entre um sujeito que deseja comunicar e outro que recebe e significa o texto lido, podendo dar uma resposta a ele. Da mesma forma, tratar apenas dos aspectos pragmáticos e das relações discursivas pode fazer com que fiquem lacunas na aquisição de aspectos formais da língua importantes para as futuras interações do aprendiz em língua adicional.

Muitas vezes, alguma dessas etapas não é realizada, mas a compreensão leitora, entendida como “uma construção cognitiva, que tem como resultado uma representação mental” (MANNARINO & RIBEIRO, 2014, p. 57), ocorre. Isso porque essa representação mental pode ser produzida mesmo que faltem alguns dos elementos citados acima, como o reconhecimento do léxico ou a não identificação da relação entre grafema-fonema. Na sala de aula, contexto formal de ensino, é possível que todos os processos que formam a leitura sejam abordados, já que todos em algum momento podem ser necessários para a compreensão, ou pelo menos para aprimorá-la. Em um texto escrito em língua adicional, o leitor pode não reconhecer algumas palavras, mas conseguir continuar a leitura e atribuir-lhe um significado, a partir de elementos extralingüísticos e intralingüísticos que o ajudam a preencher as lacunas que as palavras desconhecidas deixam. Porém, isso não é uma justificativa para que o professor deixe de lado esses desconhecidos pelo fato de, mesmo sem eles, o aprendiz ter condições de compreender. Cada nova leitura traz mais desconhecidos e, ultrapassada a leitura inicial, é possível e necessário que ela seja cada vez mais aprimorada.

2.4 O diálogo entre teorias, o ensino e a leitura

Após tratarmos sobre alguns conceitos de cada uma das teorias apresentadas em nossa proposta, percebemos que em alguns pontos há divergências entre ambas, principalmente na concepção de sujeito, mais biológico para uma, mais social para outra, e na relação estabelecida entre consciência e linguagem, pois segundo os estudos bakhtinianos consciência só pode se manifestar nos signos e é constituída deles, ou seja, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116), já as neurociências consideram processos conscientes e processos não conscientes que ocorrem de forma simultânea, que não são necessariamente verbais, mas podem ser expressos por meio da linguagem. Além disso, essas teorias nunca

dialogaram diretamente, não pertencem à mesma área do conhecimento, não compartilham as mesmas bases metodológicas e epistemológicas para seu desenvolvimento, além de não partilharem do mesmo período temporal de elaboração.

Não esperávamos, porém, encontrar duas teorias totalmente conformes uma com a outra, de modo que pudéssemos fazer uma síntese entre seus conceitos fundamentais que nos levasse a uma terceira visão, pois o objetivo do trabalho não era esse. O que queríamos era abordar cada uma delas a partir de seu lugar no universo da pesquisa e do conhecimento, a partir de suas duas visões sobre os sujeitos, a língua e a linguagem, uma que dá ênfase aos aspectos biológicos e a outra aos aspectos sociais, de modo que ambas pudessem complementar-se como base para uma metodologia de ensino. Foram as necessidades que encontramos na prática pedagógica que nos levaram a buscar essa alternativa, pois percebemos em nossas observações que uma visão teórica unilateral não é suficiente para sustentar todos os aspectos que se apresentam no processo de ensino e de aprendizagem, que é multifacetado e dinâmico. Unimos, então, duas teorias nas quais acreditamos a fim de buscar em uma aquilo com que a outra não se ocupou, uma os aspectos biológicos da aprendizagem, outra os aspectos sociais e dialógicos das interações que ocorrem na sala de aula.

Por isso, dizemos que o que se quer estabelecer é um diálogo, no sentido bakhtiniano, em que as duas teorias serão postas em contato, gerando-se uma tensão entre elas, na qual mesmo os pontos de conflito podem ser esclarecedores em nossas práticas. Há conceitos básicos, como o de linguagem e de leitura, que possuem pontos divergentes. A linguagem, em neurociência, é vista como “um conjunto arbitrário de símbolos utilizados para dar significado ao mundo e permitir a comunicação entre os indivíduos de uma dada espécie e, no caso da espécie humana, de uma dada cultura” (MAIA, 2011, p. 64), ou seja, um sistema que serve à comunicação. A aquisição e uso desse sistema envolve uma série de processos cognitivos que são desenvolvidos e reforçados “a partir de experiências, de relações sociais e interações de comunicação” (NAVAS, 2005, p. 94). Ler é significar o texto escrito por meio de uma série de etapas desde as mais simples, como a decodificação, até as mais complexas, como a identificação de sentidos ocultos²². Porém, o mesmo autor explica que sua aquisição ocorre quando indivíduo está inserido em uma sociedade recebendo estímulos dela. Além disso, é por meio da linguagem que a cultura, os hábitos, os comportamentos, as regras sociais, as

²² Maia (2011) diz que essas etapas são processadas de forma modular, ou seja, “apresenta redes específicas para o processamento de níveis hierarquizados” (MAIA, 2011, p. 37). Esses níveis são o nível fonêmico, o nível lexical, o nível semântico, o nível sintático, o nível pragmático e o nível prosódico.

concepções de mundo e as ideologias são registradas nas memórias implícita e explícita, ou seja, por meio da linguagem o indivíduo reconhece o seu lugar social no mundo e com ele interage (verbalmente ou não).

Já para o Círculo de Bakhtin, a língua “apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 93), ou seja, ela é um sistema dinâmico e mutável. Ainda segundo Bakhtin/ Volochínov (2009), esse sistema não serve imediatamente à comunicação, mas sim para a enunciação, para a interação em uma sociedade: “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim, dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117). Dessa forma, nessa perspectiva a língua é vista como algo de fora pra dentro, o social determina o mental e biológico, visão oposta a das neurociências, que consideram em primeiro lugar os processos cerebrais e mentais envolvidos no processamento da linguagem, embora também considerem o social, a partir do qual o indivíduo é estimulado. Sendo assim, a leitura, como uma das formas como pode-se interagir, seria uma interação entre um eu e o outro, um “encontro dialógico de duas consciências” (BAKHTIN, 2011, p. 329).

Diferentemente da oralidade, a leitura e a escrita são modalidades de comunicação criadas por algumas sociedades e que, portanto, exigem um esforço social e aprendizagem formal para serem adquiridas. Para Dehaene (2012), a leitura é um fenômeno cultural e, assim, nosso cérebro não possui nenhum mecanismo que seja preparado para ler. Porém, o cérebro desenvolve mecanismos para a leitura devido à sua plasticidade, que permite que o homem se adapte ao ambiente e à cultura letrada, fazendo com que áreas responsáveis por outras funções assumam as que são necessárias para ler, como a que é responsável pelo reconhecimento de rostos, que pode também passar a reconhecer o formato das letras, segundo o autor.

O cérebro, órgão biológico, é entendido como um órgão social em ambas, embora essa dimensão social seja o ponto central na teoria bakhtiniana e fique em segundo plano nos estudos neurocientíficos. Interage em seu meio social, recebe estímulos que o modificam e determinam seu conteúdo. Já a mente, contínuo de propriedades relacionadas ao pensamento, a partir das quais realizamos um conjunto infinito de ações complexas, adquire nuances bastante complexas quando tratamos das relações entre processos conscientes e não conscientes. Em neurociências, a aprendizagem e o uso da linguagem são processos conscientes, mas que mobilizam também processos inconscientes no momento de sua realização. Para o Círculo de Bakhtin, tudo o que pode ser verbalizado, transformado em signo, é consciente.

Essas nuances diferentes entre os conceitos podem exigir que algumas escolhas sejam feitas em certos momentos na elaboração do material didático e que alguns conceitos tornem-se mais presentes que outros. Nas metodologias que pretendemos elaborar, as neurociências estarão presentes como subsídio para compreender o processamento da leitura e, assim, servir de base para que a professora-pesquisadora proponha atividades, problemas, propostas que levem em conta os aspectos cognitivos envolvidos no ato de ler e que ajudem a desenvolver as habilidades e áreas cerebrais envolvidas nos processos de aquisição da língua e da leitura. A filosofia bakhtiniana da linguagem será a base para tratar da interação entre autor e leitor e entre sujeitos no ambiente da sala de aula, das relações que serão estabelecidas e de todos os fatores externos que determinarão os processos cognitivos e como o farão.

De acordo com Giovani e Souza (2014), a escola “é um lugar onde se vive efetivamente as relações de ensino. Isso quer dizer que a escola deve formar sujeitos para responder responsabilmente às demandas sociais” (GIOVANI & SOUZA, 2014, p. 104). O discurso do senso comum que diz que os alunos não aprendem ou não leem por comodidade e estão destinados a fracassar precisa ser respondido por meio de uma contraposição que mostre que é possível que, no ambiente escolar, por meio do ensino que considere a aprendizagem como um processo multifacetado. A escola é o lugar onde eles devem exercer seus papéis de sujeitos sociais ativos que interagem na sociedade de forma responsável, formando-se como “sujeitos capazes de intervir em sua realidade presente porque têm uma memória de futuro que lhes mostra que o mundo pode ser diferente” (GIOVANI & SOUZA, 2014, p. 104).

Além disso, Cosenza e Guerra (2011) nos dizem que

As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo ensino-aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral de quem aprende. (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 141)

Dessa forma, sendo o cérebro o órgão responsável pela aprendizagem (assim como por todo o nosso comportamento), conhecer o seu funcionamento pode ajudar muito o professor a conduzir sua prática pedagógica, a detectar dificuldades e a saber que caminhos percorrer para superá-las, além de proporcionar ao aluno o desenvolvimento de áreas relacionadas à aprendizagem e ao uso da língua e da linguagem. Além disso, considerar os processos de ensino e de aprendizagem como o lugar do diálogo e reconhecer que cada aluno é um sujeito social com um papel único e individual no mundo também contribui com as relações pedagógicas

Parece-nos que essas duas faces, biológica e sócio-dialógica, têm muito a contribuir com o ensino de língua espanhola.

3 Metodologia

Descreveremos, nesta seção, a metodologia utilizada para a execução desta pesquisa. Este trabalho, desenvolvido no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), entre 2014 e 2015, caracteriza-se como uma pesquisa-ação, por ser uma pesquisa em que a professora-pesquisadora atua de forma participativa no contexto investigado, a fim de aprimorar suas próprias práticas, iniciando por “pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura” (LATORRE, 2010, p. 25). A elaboração dos materiais e os procedimentos escolhidos para a condução das aulas foram sendo elaborados e definidos aula a aula, a partir das observações da professora sobre o andamento das aulas e dos resultados obtidos, além da reflexão sobre a contribuição de nossa base teórica para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos: a filosofia bakhtiniana da linguagem e as neurociências.

A execução da pesquisa passou por sete etapas, relacionadas a nossos objetivos específicos, até alcançarmos nosso objetivo geral, que era, desenvolver uma metodologia de ensino de leitura baseada nas neurociências e na filosofia da bakhtiniana da linguagem, considerando os alunos do curso de língua espanhola como sujeitos sociais e biológicos ao mesmo tempo. Essa metodologia desenvolvida serviria de base para produzir um material didático para o ensino de leitura em língua espanhola com os pressupostos teóricos das duas teorias acima mencionadas como base. A produção desse material foi feita na forma de “una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión” (LATORRE, 2010, p. 25), em consonância com a reflexão-ação, na qual, a cada aula, a pesquisadora refletia sobre o que havia sido feito para, na aula seguinte, modificar o que não promoveu os resultados esperados e aprimorar o que estava sendo produtivo em termos de aprendizagem.

A pesquisa-ação “se puede considerar como um término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (LATORRE, 2010, p. 23). É o tipo de pesquisa em que o professor-pesquisador e os sujeitos investigados trabalham de forma colaborativa com a finalidade de melhorar suas próprias práticas, tanto a de ensino quanto a de aprendizagem. Uma das características da pesquisa-ação, segundo Latorre (2010), é que ela induz o pesquisador a teorizar sobre a prática, a partir da análise de registros feitos durante o processo de pesquisa. Ela também é, de acordo com Latorre

(2010), política, pois as mudanças que ocorrem a partir do ciclo de pesquisa-ação afetam pessoas.

A pesquisa-ação possui um caráter cíclico porque sua realização acontece por meio de etapas com estrutura semelhante que são repetidas a partir das reflexões e mudanças nas práticas. Inicialmente, identifica-se um problema e surge uma idéia inicial “cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; identificado el problema, se diagnostica y, a continuación, se plantea la hipótesis de acción o acción estratégica” (LATORRE, 2010, p. 41). Há, depois, um planejamento da ação, que é aplicada, observada e, por meio dos registros dessa ação, faz-se uma reflexão que tem como objetivo o aprimoramento das práticas do professor. Com base nessa reflexão, mudanças são feitas no planejamento, que é aplicado e observado, dando continuidade ao ciclo.

A seguir, falaremos sobre o contexto em que o trabalho foi realizado e sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa, descreveremos as sete etapas realizadas para a execução da trabalho, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Os dados gerados a partir disso foram analisados à luz da metodologia qualitativa de paradigma indiciário, que será discutida mais adiante. Por fim, trataremos do processo de elaboração do produto pedagógico gerado.

3.1 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um curso livre de língua espanhola oferecido pelo projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). O Núcleo de Línguas Adicionais é um projeto de extensão vinculado à referida universidade que oferece, desde 2010 (inicialmente chamado de Núcleo de Línguas Estrangeiras), à comunidade em geral (crianças, jovens e adultos, de diversos níveis de escolaridade e, preferencialmente, de condições socioeconômicas desfavoráveis), cursos gratuitos de línguas adicionais presenciais, regulares ou intensivos, com duração média de vinte horas-aula por módulo. As inscrições são gratuitas, ocorrem semestralmente, e o material de aula é fornecido também de forma gratuita. As aulas são ministradas na Unipampa, em sala de aula específica para o projeto, que dispõe de diversos recursos áudio-visuais e tecnológicos, por estagiários de graduação, bolsistas e voluntários, que são supervisionados por professores vinculados ao projeto. Os

discentes extensionistas também participam da elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Este projeto tem um impacto significativo na comunidade em que está inserido. A oferta de cursos ou atividades que envolvam as línguas adicionais é limitada na região, restringindo-se a cursos particulares pagos. Assim, o Núcleo de Línguas Adicionais promove a integração entre a comunidade e a universidade, inclui aquela no universo acadêmico e proporciona a essas pessoas todas as oportunidades que o conhecimento de outra língua proporciona.

A divulgação dos cursos e dos períodos para inscrição é feita por meio da internet, das redes sociais, da distribuição de cartazes em escolas e da divulgação em programas de rádio. No entanto, como o primeiro módulo do curso (espanhol básico I) foi ofertado em regime semi-intensivo, no período de férias, junto a um curso de língua inglesa na mesma modalidade, a divulgação e as inscrições foram feitas por meio da internet e das redes sociais. O segundo módulo (espanhol básico II) manteve o mesmo grupo concluinte do módulo I. Já o terceiro módulo (espanhol intermediário I), por iniciar em período comum aos demais cursos oferecidos pelo projeto de extensão, foi incluído na divulgação em diversos meios e teve vagas abertas nas inscrições presenciais. O mesmo ocorreu com o módulo IV (espanhol intermediário II).

3.2 Perfil dos informantes

O grupo que será analisado neste trabalho é composto por seis sujeitos de pesquisa que se matricularam no curso de língua espanhola do projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais e frequentaram de forma integral os quatro módulos oferecidos, realizando todas as atividades propostas. Todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1), concordando em participar da pesquisa. Esses sujeitos serão identificados, neste trabalho, pelas letras C, D, G, M, R e S. A tabela a seguir informa a idade, a escolaridade e a profissão dos sujeitos de pesquisa.

	IDADE	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
C	53 anos	Ensino superior completo	Contadora
D	30 anos	Ensino superior completo	Militar
G	47 anos	Ensino superior completo	Contadora
M	33 anos	Ensino superior completo	Publicitária
R	52 anos	Ensino superior completo	Dentista
S	34 anos	Pós graduada	Professora de língua portuguesa

Tabela 1: Idade, escolaridade e profissão dos sujeitos de pesquisa

Como é possível observar, os alunos que participaram da pesquisa eram adultos com ensino superior completo. Esses dados, bem como os que serão apresentados a seguir, foram extraídos do questionário diagnóstico inicial, entregue no primeiro dia de aula para que todos respondessem. Na tabela seguinte estão expostos o tipo de contato que cada um dos sujeitos de pesquisa já tinha com a língua, tanto informalmente quanto formalmente, e os objetivos que os levaram a inscrever-se no curso.

	CONTATO INFORMAL COM A LÍNGUA	CONTATO FORMAL COM A LÍNGUA	OBJETIVOS ESPERADOS
C	Nenhum.	Nenhum.	Conhecer melhor o som das palavras e falar bem.
D	Em viagens nas férias.	Curso livre.	Completar o curso e avançar no nível de língua.
G	Nenhum.	Nenhum.	Entender e comunicar-se em espanhol.
M	Nenhum.	Nenhum.	Ler, falar e entender a língua.
R	Televisão.	Curso livre.	Aprender a escrever e falar em espanhol para usar a língua nas viagens que costuma fazer.
S	Faz pesquisa para a dissertação de mestrado com professores uruguaios na cidade de Montevideú. Lê diversos gêneros discursivos em língua espanhola em função dessa pesquisa.	Graduação em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua espanhola.	Recordar o espanhol da faculdade e aperfeiçoá-lo.

Tabela 2: Tipos de contato dos sujeitos de pesquisa com a língua espanhola e objetivos esperados do curso no projeto de extensão

Como podemos observar na tabela acima, três alunos já haviam estudado espanhol formalmente antes de inscrever-se neste, os mesmos que declararam ter contato informal com a língua. Os outros três alunos nunca tiveram contato formal com o idioma, nem costumam ter contato com a língua. Essas variáveis foram consideradas no momento da análise dos dados, já que o ensino formal da língua pode influenciar o desempenho de cada um ao realizar as atividades, principalmente no nível básico. Vale considerar que isso é mais determinante ainda no caso da aluna S que, além do estudo formal do espanhol, é habilitada a dar aulas de língua espanhola e atua em um país de fala espanhola por meio de sua pesquisa, o que nos faz pressupor

que seu conhecimento sobre a língua é muito bom, o que influenciou seu desempenho em leitura.

Ainda no mesmo questionário diagnóstico inicial, fizemos perguntas específicas relacionadas à leitura, já que, apesar de ser um curso que trata das quatro habilidades linguísticas, nosso foco nesta pesquisa é a leitura. Na tabela a seguir estão as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa quando questionados sobre se costumam ler e com que frequência, o que costumam ler e o que significa leitura para cada um.

	HÁBITO DE LEITURA	DE O QUE LEEM	O QUE SIGNIFICA LEITURA
C	Faz leituras técnicas semanais ou diárias, depende.	Romance policial.	Conhecimento.
D	Lê quase todos os dias.	Jornais e revistas.	Conhecimentos, ampliação de horizontes.
G	Lê, mas não com a frequência que gostaria.	Jornais e literatura espírita.	Ler é estar conectado com o mundo.
M	Não tem o costume de ler.	Notícias na internet.	Leitura é atualização.
R	Lê jornais seguidamente e sempre está lendo um ou dois livros.	Livros espíritos e de suspense.	Não vive sem ler. Ler é como viajar, um aprendizado sempre.
S	Lê com muita frequência.	Gêneros acadêmicos, científicos e literatura.	Não respondeu.

Tabela 3: Hábitos e concepções de leitura dos sujeitos de pesquisa

Como pode-se observar, três sujeitos de pesquisa afirmaram ter o hábito de ler com bastante frequência. Dois leem, mas não diariamente, e um sujeito de pesquisa afirmou não ter o costume de ler, apesar de também afirmar que lê notícias na internet. Com relação ao que costumam ler, percebemos que predomina a leitura informativa, jornais, revistas e leituras técnicas. Além disso, três afirmaram ter o costume de ler ficção. Essas leituras se refletem na concepção de leitura dada por cada um. A maior parte dos sujeitos de pesquisa entende a leitura como uma forma de adquirir conhecimentos, de atualizar-se e de aprender. Percebemos uma visão bastante funcional e unilateral da leitura. Nenhum dos sujeitos, mesmo os que afirmam ter o costume de ler ficção, tratou da leitura como entretenimento, como experiência estética, tampouco como uma forma de interagir com o mundo.

3.3 Etapas

Para a realização da pesquisa foram executadas as seguintes etapas²³:

1. Foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre as teorias do Círculo de Bakhtin a partir dos escritos dos membros do grupo (Bakhtin, Volochínov, Medvedev) e de estudiosos dessas teorias, como Faraco (2009), Brait (2013; 2014), Geraldi (2010), Ponzio (2012), Giovani & Souza (2014), Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (2012), entre outros. Após a realização do estudo piloto (dois primeiros módulos do curso de espanhol oferecido no projeto de extensão), fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre a cognição, o estudo da mente e as Neurociências, além da sua relação com a linguagem, a partir de Lent (2002), Goleman (1995), Teixeira (2011), Damásio (2011; 2000), LeDoux (1996), Dehaene (2012), Mello, Miranda & Muszkat (2005), Velasques & Ribeiro (2014), Edelman (1992), Fonseca (2007), Houzel (2012), Ramachandran (2014; 2012), Doidge (2014), Relvas (2011; 2010; 2012), Kail (2013), Maia (2014; 2011), Carvalho & Flor (2009), Cosenza & Guerra (2011), Searle (1997), entre outros.

2. A segunda etapa consistiu na oferta de quatro módulos de um curso de língua espanhola dentro do projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, da Unipampa, dividido em quatro módulos separados por nível. O espanhol básico I, com carga horária de vinte horas, iniciou em março de 2014 com trinta e dois alunos matriculados e terminou em abril com quinze alunos. O espanhol básico II, também com carga horária de vinte horas, iniciou em maio de 2014 com quinze alunos (os mesmos concluintes do curso anterior) e terminou em julho, com seis concluintes. Já o espanhol intermediário I, com duração de trinta horas, iniciou em agosto com vinte e dois inscritos (entre eles os seis concluintes do curso anterior) e terminou em dezembro, com nove alunos. O espanhol intermediário II teve carga horária de 20 horas, iniciou em abril de 2015 e terminou em junho de 2015, teve 12 inscritos, dos quais 10 concluíram o módulo. Todos os participantes assinaram o termo de livre e esclarecido concordando em participar da pesquisa. Nos três primeiros módulos iniciamos as observações e coleta de dados relacionados à leitura em língua espanhola e, a partir delas, após a avaliação dos resultados que estávamos encontrando, acrescentamos aporte teórico e reformulamos a proposta, para então iniciar o quarto módulo já com o material preparado a partir do diálogo entre filosofia

²³ É importante destacar que as etapas da pesquisa foram numeradas por motivos de organização e não por critérios cronológicos ou sequenciais. Muitas dessas etapas ocorreram de forma simultânea ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

bakhtiniana da linguagem e neurociências. Dentro desse grupo, foi selecionado o grupo de pesquisa, composto pelos seis alunos mencionados neste trabalho e descritos na seção 5.2.

3. A terceira etapa consistiu no diagnóstico e na análise das dificuldades e estratégias de leitura do grupo de pesquisa, por meio de questionários, avaliações e trabalhos realizados em aula ao longo dos quatro módulos de língua espanhola. Esse diagnóstico foi feito ao longo de todo o curso, já que, conforme os alunos avançavam no processo de aquisição da língua, era possível que suas dificuldades de aprendizagem e as estratégias usadas para superá-las mudassem.

4. A quarta etapa consistiu na elaboração de material didático para as aulas do curso. Nesse material, buscamos delinear uma metodologia para o ensino de leitura em língua espanhola. O material elaborado para os três primeiros módulos foi baseado nos pressupostos teóricos da filosofia bakhtiniana da linguagem. Já o material elaborado para o quarto módulo teve como base teórica os estudos bakhtinianos em diálogo com as neurociências. A cada aula, a partir da observação da professora e das produções dos alunos, a metodologia utilizada era aprimorada, a fim de, na aula seguinte, oferecer ao grupo um material que auxiliasse de maneira mais produtiva na aprendizagem do idioma e na leitura em língua espanhola e, ao final, pudesse compor o produto pedagógico desta dissertação.

5. A quinta etapa da execução da pesquisa consistiu na análise dos dados gerados durante as aulas dos quatro módulos do curso. O corpus é composto por seis questionários diagnósticos aplicados ao longo das aulas, dois seminários elaborados pelos alunos, atividades realizadas em aula²⁴, relacionadas aos conteúdos programados para cada módulo e elaboradas a partir dos pressupostos teóricos das neurociências e da filosofia da linguagem bakhtiniana. Além disso, compõe também o corpus um diário reflexivo no qual a professora-pesquisadora registrou aula a aula suas impressões, dúvidas, inseguranças e reflexões sobre o trabalho que estava desenvolvendo. A metodologia utilizada para fazer a análise dos dados acima mencionados é qualitativa fundamentada no paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1989), que será discutido posteriormente.

6. A sexta etapa do trabalho foi, a partir da análise dos dados gerados durante as aulas, reformular o material didático já elaborado tendo em vista os resultados obtidos com sua

²⁴ Essas atividades eram entregues à professora-pesquisadora assim que eram concluídas e devolvidas aos alunos na semana seguinte. Dessa forma, foi possível fazer o registro dessas atividades individualmente, com as respostas, produções e anotações dos alunos, para que fossem posteriormente analisadas.

aplicação. Para tanto, verificou-se se as atividades propostas inicialmente atenderam ao objetivo inicial, de ensinar leitura em língua espanhola por meio do diálogo entre as neurociências e a filosofia da linguagem bakhtiniana, considerando o biológico e o social no processo de aprendizagem e a constituição dos sujeitos como leitores em língua espanhola, que interagem por meio do texto e possuem um bom desempenho em compreensão leitora.

7. A sétima etapa consistiu na redação desta dissertação, que discute a pesquisa feita, os objetivos que pretendíamos alcançar, a justificativa para a proposta e para as escolhas teóricas feitas, o aporte teórico que sustenta nosso trabalho, a metodologia utilizada, a análise e a discussão dos resultados obtidos, que delinearão a versão final do produto pedagógico gerado a partir do trabalho desenvolvido.

3.4 Coleta de dados

A coleta dos dados analisados neste trabalho foi realizada no decorrer do curso livre de língua espanhola oferecido no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, em seus quatro módulos, no período de março de 2014 até junho de 2015. Os instrumentos utilizados para a coleta foram:

- **Diário reflexivo:** a cada aula ministrada no curso, a professora-pesquisadora registrava em um diário suas impressões e reflexões relacionadas ao andamento do curso, ao desempenho dos alunos na realização das atividades e a sua própria atuação como docente, bem como as respostas dos alunos ao material elaborado.
- **Questionários diagnósticos:** foram aplicados seis questionários diagnósticos ao longo dos quatro módulos do curso de língua espanhola: dois no primeiro módulo (espanhol básico I), um no segundo módulo (espanhol básico II), dois no terceiro módulo (espanhol intermediário I) e um no quarto módulo (espanhol intermediário II). No primeiro módulo, um questionário foi aplicado no primeiro dia de aula a fim de conhecer o perfil dos alunos, o histórico de estudo em língua espanhola, o contato que mantinham com a língua e a relação de cada um com a leitura. O segundo questionário foi aplicado junto à avaliação realizada na sexta aula do curso e era voltado a uma auto avaliação dos alunos com relação a seu desempenho nas aulas e nas atividades propostas. No

segundo módulo, foi aplicado um questionário ao final do curso com o objetivo de saber o ponto de vista dos alunos sobre sua evolução no processo de aquisição da língua, além de perguntas específicas sobre o desenvolvimento da leitura desde o início do primeiro módulo até o final do segundo²⁵. Já no terceiro módulo, o primeiro questionário foi aplicado no primeiro dia de aula, com perguntas voltadas especificamente à leitura em língua espanhola e às mudanças que poderiam ter ocorrido em seus hábitos de leitura²⁶, e o segundo questionário no último dia de aula, junto à avaliação final, no qual cada aluno deveria avaliar seu desempenho no processo de aquisição da língua, com foco na leitura, durante as aulas. Por fim, o último questionário foi aplicado ao final do quarto módulo e buscava saber como cada aluno avaliou seu desempenho ao longo de todo o curso em todas as habilidades, os tipos de exercícios que os auxiliaram mais e o papel que a leitura desempenhou no processo de aquisição da língua.

- **Seminários apresentados pelos alunos:** Foram apresentados dois seminários ao longo do curso: um no início do terceiro módulo (espanhol intermediário I) e outro no final do quarto módulo (espanhol intermediário II). No primeiro seminário os alunos, em grupo, deveriam apresentar as estratégias que utilizavam para superar duas dificuldades em leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva²⁷. No segundo seminário, também realizado em grupos, os alunos deveriam pensar em sua trajetória no curso e elaborar dicas para outros estudantes de espanhol sobre o que fazer para aprender a língua e superar as dificuldades que surgem durante o processo. Foram elaborados cartazes com as dicas, que seriam fixados na sala de aula do projeto Núcleo de Línguas Adicionais para que os novos alunos os visualisassem.
- **Atividades realizadas em aula:** a cada aula, uma unidade didática era entregue aos alunos. Essa unidade era um roteiro, “uma partitura para ser interpretada em execuções na materialidade da aula e suas extensões” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 13), o material

²⁵ Como os dois primeiros módulos tiveram um intervalo de apenas uma semana entre o término do primeiro e o início do segundo, e o grupo de alunos ser o mesmo, optamos por dar sequência às aulas com os conteúdos previstos para realizar um novo diagnóstico apenas no final do segundo módulo.

²⁶ Nessa fase do curso, todos os alunos já tinham experiências de leitura em língua espanhola e poderiam falar sobre as dificuldades que encontraram e as estratégias que passaram a usar para superar essas dificuldades, diferentemente do que ocorreu no questionário aplicado no início do primeiro módulo, no qual alguns falaram apenas sobre suas experiências de leitura em língua materna.

²⁷ Essas estratégias também foram descritas no questionário realizado no mesmo dia, início do terceiro módulo, por isso na análise dos dados optamos por discutir apenas as respostas dadas no questionário, que foram as mesmas apresentadas no seminário. Além disso, nessa altura do curso o grupo de pesquisa analisado ainda não tinha sido selecionado, por isso o seminário foi feito em grupos que não coincidem com o grupo de pesquisa. Devido a isso, os questionários diagnósticos podem dar-nos dados mais precisos sobre as estratégias usadas por cada um dos seis alunos analisados.

didático utilizado. Cada uma dessas unidades de aprendizagem tinha uma leitura de um texto em torno da qual as atividades eram planejadas. No primeiro módulo (espanhol básico I) foram sete ao total, no segundo módulo (espanhol básico II) foram oito, no terceiro módulo foram dez e no quarto módulo foram sete, totalizando trinta e duas unidades²⁸. Vale acrescentar que essas unidades não seguiam um padrão de número de atividades ou extensão. Algumas foram utilizadas em apenas uma aula, outras em duas ou mais aulas. Em alguns casos a leitura era feita no início da aula, em outros na metade e, especificamente no terceiro módulo, as leituras foram realizadas em casa. Essas variações ocorreram porque, como já foi dito acima, a cada aula as unidades eram reelaboradas de acordo com as observações e reflexões da professora-pesquisadora.

- **Avaliações escritas:** As avaliações escritas foram realizadas ao final de cada módulo, totalizando quatro avaliações, que continham o conteúdo estudado ao longo de cada um. Essas avaliações retomavam as leituras realizadas durante as aulas e, em algumas delas, uma nova leitura era feita para a realização das atividades.

3.5 Metodologia de análise dos dados: paradigma indiciário

A metodologia qualitativa de paradigma indiciário foi proposta por Carlo Ginzburg (1989), a partir de um conjunto de métodos com um ponto em comum: levavam o investigador, ou pesquisador, a obter as respostas para seus questionamentos por meio de indícios encontrados no *corpus* de pesquisa. O paradigma indiciário pode ser relacionado ao método do detetive, que busca pistas que deem indícios do que ele procura, ao do médico, que precisa das pistas que o organismo do paciente dá para detectar alguma enfermidade, e ao do crítico de pintura, que busca indícios que mostrem se os quadros são verdadeiros ou se são falsificações.

Ginzburg (1989) traz esses três exemplos para que possamos compreender o funcionamento do paradigma indiciário. O italiano Giovanni Morelli desenvolveu o método de detecção de originais e cópias de obras de arte em que eram examinados, nos quadros, “os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés”

²⁸ Na análise dos dados, não descreveremos ou discutiremos todas as atividades de todas as unidades didáticas, apenas as que nos mostrarem indícios que nos levem às respostas que buscamos em nosso problema de pesquisa.

(GINZBURG, 1989, p. 144). Sigmund Freud comentou esse método que, para ele, tinha relação com o método da psicanálise, pois “tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação” (FREUD apud GINZBURG, 1989, p. 147). Esse método também foi atribuído ao detetive Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle, já que “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p. 145).

O método do paradigma indiciário, para o autor, é adequado em casos nos quais a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são decisivos, daí seu caráter qualitativo. Não se trata de buscar um grande número de indícios iguais em sujeitos diferentes, mas sim de buscar cada indício em particular e sua relação com todo o contexto, já que, tratando-se de pessoas, de sujeitos que estão inseridos em uma realidade sócio-histórica e possuem sua consciência individual, é necessário que esses dados sejam analisados individualmente, relacionados à realidade desses sujeitos.

De acordo com Ginzburg,

Em situações como essas, o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber completamente mudas - no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”. (GINZBURG, 1989, p. 179)

O rigor flexível, então, caracteriza o método do paradigma indiciário. Apesar de os indícios encontrados sofrerem a influência do olhar do pesquisador, e poderem ser diferentes com pesquisadores diferentes, há um rigor que os permeia. Esses indícios são encontrados pelo faro de investigação do pesquisador, sua intuição para buscá-los, mas precisam ser confirmados pelo *corpus* de pesquisa, pela pergunta feita pelo investigador e pelo contexto em que está inserido, ou seja, não é algo totalmente aleatório.

3.6 Produto pedagógico

O produto pedagógico que elaboramos a partir dessa pesquisa é um material didático composto por unidades didáticas para aulas de língua espanhola que trabalham a leitura junto

às demais habilidades linguísticas (escrita, compreensão auditiva e produção oral) e que têm como base os pressupostos teóricos da filosofia da linguagem bakhtiniana e as neurociências. Entendemos material didático como “uma forma de codificação de ação futura nas salas ou em outros lugares de aprender nas extensões” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16), ou seja, são atividades elaboradas com o fim de delinear experiências de aprendizagem que serão futuramente vivenciadas por professor e alunos.

O material didático, neste trabalho, não é considerado apenas um instrumento usado para colocar um método em prática, mas sim “a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora com apoios mais ou menos impactantes de recursos” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16). Não vemos o material didático como algo limitador, pois, assim como as partituras musicais, metáfora usada por Almeida Filho (2013), “quando tocadas nas salas, podem, sim, sofrer variações importantes causadas por professores e aprendizes do alto de suas histórias de vida, memórias e crenças” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 27). O material didático proporciona experiências de aprendizagem no contexto da sala de aula, mas elas não serão as mesmas em todos os grupos. Caberá ao professor definir as variações que forem necessárias.

Nosso produto pedagógico, que foi elaborado a partir desta pesquisa, consiste em um conjunto de unidades didáticas aplicadas nos quatro módulos do curso de espanhol oferecido no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais (espanhol básico I, espanhol básico II, espanhol intermediário I e espanhol intermediário II). As atividades realizadas pelos alunos foram analisadas e, a partir dessa análise dos dados obtidos, fizemos alterações nessas unidades, quando foi necessário, para produzir a versão final do produto pedagógico.

4 Análise e discussão dos dados

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados obtidos no grupo de pesquisa no qual esta pesquisa foi realizada. Os sujeitos de pesquisa que fazem parte do grupo são seis alunos que frequentaram os quatro módulos do curso livre de língua espanhola oferecido no projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, da Universidade Federal do Pampa. Essa análise, como já mencionamos acima, é feita a partir da metodologia do paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg (1989).

Buscamos no *corpus* de pesquisa, primeiramente, nos três primeiros módulos, observar o desempenho dos alunos nas atividades de leitura e verificar se as atividades relacionadas à leitura auxiliaram no ensino dessa habilidade nas aulas de língua espanhola. Essas atividades estiveram sempre relacionadas a algum gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana. A partir da reflexão sobre essas observações, analisamos as atividades de leitura propostas no quarto módulo, que além da teoria bakhtiniana, tinham como pressupostos para sua elaboração os conceitos das neurociências. Nessa análise, então, buscamos indícios de que o diálogo entre as teorias que fundamentam este trabalho, a filosofia bakhtiniana da linguagem e as neurociências, foi positivo na aprendizagem da leitura nas aulas de língua espanhola e de que forma.

As atividades realizadas no quarto módulo compõem o nosso produto pedagógico, um material didático para aulas de língua espanhola que tem a leitura como eixo norteador, que pode ser utilizado por outros professores de língua espanhola em suas salas de aula. Esse material tem a filosofia bakhtiniana da linguagem e as neurociências como base teórica. O nosso *corpus* é formado pelo diário reflexivo da professora-pesquisadora, os questionários diagnósticos aplicados no decorrer do referido curso, as atividades realizadas nas unidades de aprendizagem elaboradas para as aulas, os seminários apresentados pelos alunos e as avaliações escritas realizadas por eles. A análise será feita por módulos.

4.1 Primeiro módulo: espanhol básico I

O primeiro módulo do curso foi oferecido em modalidade semi-intensiva (duas aulas de duas horas-aula por semana), totalizando vinte horas-aula, e ocorreu entre dez de março de 2014 e cinco de maio de 2014. A tabela a seguir mostra o cronograma das aulas, dos temas, das leituras, ou atividades, em alguns casos, deste módulo, além dos objetivos de cada aula.

	DATA	TEMA	LEITURA	OBJETIVOS
AULA 1	10/03/2014	¿Quién soy?	Introdução ao curso.	Apresentar-se, falar sobre si mesmo em língua espanhola.
AULA 2	12/03/2014	¿Qué sientes?	Propagandas de alimentos para cachorros e gatos.	Falar sobre sentimentos e sensações em língua espanhola.
AULA 3	17/03/2014	¿Quién eres?	Entrevista.	Pedir informações sobre o outro, falar sobre seu trabalho, sua profissão.
AULA 4	19/03/2014	-	Continuação do trabalho baseado na leitura anterior.	-
AULA 5	26/03/2014	¿Qué haces?	Tirinha.	Falar sobre a rotina.
AULA 6		-	Avaliação escrita. Propagandas de alimentos para cães e gatos. Tirinha.	Avaliar o trabalho realizado até este ponto do módulo retomando tudo o que foi estudado nas aulas anteriores.
AULA 7	31/03/2014	¿Adónde vas?	Publicação de blog. Folhetos de divulgação de hotéis.	Falar sobre lugares, planejar viagens, interagir em situações comuns em viagens.
AULA 8	02/04/2014	¿Dónde vives?	Folheto de informações turísticas.	Falar sobre o lugar onde vive, dar informações na rua.
AULA 9	07/04/2014	-	Revisão.	-
AULA 10	05/05/2014	-	Encerramento.	-

Tabela 4: Cronograma de aulas do primeiro módulo (espanhol básico I).

As atividades aplicadas neste módulo foram baseadas nos estudos bakhtinianos e, por meio delas buscávamos saber se os alunos interagiriam com as leituras na língua espanhola, pressupondo-se que a leitura é uma forma de interação entre o leitor e o autor, a “molduragem do discurso do outro pelo contexto dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 329). Como já descrevemos na seção 5.2, três alunos do grupo de pesquisa, composto por seis sujeitos, já tinham estudado formalmente a língua espanhola e três não. Faremos, a seguir, a análise de algumas atividades de leitura realizadas neste módulo.

A primeira leitura feita foi de propagandas de alimentos para animais, gatos e cachorros:



Figura 2: Propaganda de alimento para cachorros utilizada nas atividades da aula 2²⁹.



Figura 3: Propaganda de alimento para gatos utilizada nas atividades da aula 2³⁰.

²⁹ Disponível em: < <http://www.creacomunicacion.udp.cl/olga-uribe-angelica-vazquez/>>. Acesso em: 10 de março de 2014.

³⁰ Disponível em: < <http://boomsyboom.com/los-gatos-y-la-publicidad/>>. Acesso em: 10 de março de 2014.

O tema da aula em que a leitura das publicidades acima foi feita era “¿Qué sientes?”. O objetivo era tratar de sentimentos e sensações em língua espanhola. Após a leitura das propagandas cada aluno deveria responder seis perguntas relacionadas a elas. Discutiremos algumas questões a seguir, buscando perceber se os alunos do grupo de pesquisa tiveram dificuldades para falar sobre o que as questões pediam ou para fazer relações entre as propagandas ou dentro delas mesmas.

A primeira pergunta era: “Fíjate en el vocabulario utilizado en la primera publicidad. En cada periodo del texto (el negro y el blanco), hay la palabra amor. Si pensamos en el significado que la palabra amor adquiere en cada uno (considerándose quién es el que da el amor, las palabras que forman las oraciones y el contexto dónde las vemos), ¿a qué conclusiones podemos llegar? ¿Es el mismo amor?”. Essa questão buscava saber se os alunos perceberiam que um mesmo signo pode adquirir sentidos diferentes de acordo com o contexto no qual está inserido. Nesse caso, o signo amor pode estar relacionado a distintas ideologias, de acordo com quem enuncia e o contexto em que é enunciado, pois “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31), neste caso, todas as concepções de amor que existem na realidade do mundo e que são refletidas e refratadas pelo signo.

O aluno D teve dificuldades para compreender a pergunta e comparou uma propaganda com a outra, quando a pergunta se dirigia apenas à propaganda de comida para cachorros: “No, en primero texto vemos la publicidad aliada con el amor por los perros, en segunda solamente la publicidad³¹”. Esse aluno já havia estudado espanhol, já interagira usando a língua, com algumas interferências da língua materna, porém a resposta é um indício de que tem dificuldades de compreensão leitora pela própria confusão feita no momento de dar a resposta. A aluna G respondeu “Sí, en el texto negro no preciso comprar un perro para amar e no texto blanco el perro precisa de cariño”. Essa aluna é uma das que nunca estudou espanhol formalmente antes do curso, mas percebemos um esforço em usar a língua para expressar sua opinião, algumas palavras estão escritas em espanhol, embora outras estejam escritas em português. No entanto, ela apenas repetiu, na resposta, o que estava escrito no texto da propaganda, sem tratar dos sentidos da palavra amor ou refletir sobre eles. A aluna M respondeu: “Na 1ª publicidade o amor é substantivo. Na 2ª é verbo”. A resposta dada não tem

³¹ As respostas dadas pelos alunos serão transcritas da mesma forma como se apresentam no material entregue por eles, sem correções ortográficas, ajuste ou tradução. Seguiremos esse procedimento em toda esta dissertação.

o foco no sentido, como pedia a pergunta, mas sim metalinguístico. Apesar de a classe gramatical das palavras ser um dos fatores determinantes na construção do sentido, não é o único, e esse sentido dado pela classe não foi exposto ou discutido na resposta. Além disso, assim como na resposta de D, houve equívoco na interpretação da pergunta e novamente uma propaganda foi comparada com outra, em vez de serem comparados os dois períodos da primeira, outro indício de dificuldade na compreensão leitora do próprio enunciado do exercício. A aluna R respondeu: “É um apelo para a adoção. Não, é o amor do cão e o outro do dono”. Essa aluna é uma das que estudou espanhol formalmente antes do curso, porém o uso da língua portuguesa na resposta pode ser um indício de falta de segurança para escrever em espanhol. No entanto, a segunda oração da resposta indica que ela percebe que “amor” recebe sentidos diferentes por referir-se a elementos diferentes.

Essas respostas mostram que, apesar de existirem diferenças com relação às experiências de cada um com a língua espanhola, há uma dificuldade geral do grupo com relação à compreensão leitora, compreendida como um processo no qual a interpretação e o sentido devem estar incorporados, conforme Muñoz (2004). No entanto, considerando-se que foi a primeira atividade com questões de interpretação em uma das primeiras aulas, as respostas curtas e a pouca exploração do texto podem ter ocorrido por alguma insegurança dos alunos com o uso da língua espanhola ou com a atividade de modo geral. No entanto, é importante destacar que os alunos tinham liberdade de escolher se responderiam as questões em português ou em espanhol. Isso porque, como vimos na seção 5.2, alguns sujeitos nunca tinham estudado espanhol antes deste curso e, por isso, poderiam não conseguir elaborar as respostas que desejassem dar usando a língua espanhola, deixando de escrever sobre as leituras e expressar seus pontos de vista, o que dificultaria chegarmos ao objetivo que tínhamos com essa atividade, que era verificar a compreensão leitora dos alunos no gênero discursivo propaganda, um gênero curto e familiar a todos.

A quarta questão dizia: “En la segunda publicidad, otra vez se trata de sentimientos, pero no se dice cuáles. Observa la imagen que aparece en lugar del gato y di con qué sentimientos el lector podría relacionarla. Justifica”. Dos seis sujeitos de pesquisa, um não respondeu e os demais associaram a imagem a amor dos humanos pelos animais, neste caso, os gatos. A estrutura do texto permite supor que a imagem em forma de gato com um menino servindo ração ao seu animal de estimação está ocupando o lugar de um verbo, em primeira pessoa do singular, que expressa a sensação do sujeito quando está com seu gato. É possível

que o conteúdo da primeira propaganda tenha sido relacionado pelos alunos ao da segunda, já que a lógica das duas consiste no uso do afeto dos humanos por seus animais para promover a marca da ração e, sabendo que a primeira trata do amor, relacionaram a segunda ao mesmo sentimento, já que fazem parte da mesma esfera discursiva e, por isso, poderiam usar os mesmos recursos no discurso, embora seja possível pensar em diversos sentimentos que caberiam no lugar da imagem.

Percebemos nessa primeira atividade de leitura que os sujeitos analisados demonstraram algumas dificuldades no momento de falar sobre os sentidos percebidos nas propagandas e na compreensão das perguntas feitas sobre elas, como vimos nos exemplos das duas questões acima discutidas. Também pode-se perceber que a atividade como um todo não era o que os alunos, em geral, esperavam encontrar no curso, de acordo com os registros feitos no diário de classe da professora-pesquisadora, pois não há um ensino explícito de estruturas da língua, que era o que a maioria buscava de forma imediata, mas sim um trabalho com compreensão de input linguístico.

Na aula seguinte, foi feita a leitura da entrevista “Organización de eventos: la tendencia es la personalización del servicio”, feita com Tamara Lopez Malah, uma especialista em organização de eventos (Anexo 2). Os alunos tiveram um tempo para realizar a leitura silenciosa e, posteriormente, discuti-la em pequenos grupos de quatro ou cinco pessoas. Dessa forma, no momento de socializar as leituras, “ya tenían seguridad para exponer la opinión y defenderla cuando alguien no estaba de acuerdo” (Diário de classe). No momento de ler em voz alta, diversos alunos, como R, interrompiam o fluxo de leitura a todo momento para perguntar o significado de palavras que não compreendiam e que não buscaram esclarecer no primeiro momento reservado para a primeira leitura. Podemos dizer que a preocupação com o léxico era a maior no momento de ler ou realizar atividades, conforme Muñoz (2004), que diz que o que mais preocupa os estudantes de segundas línguas no momento da leitura “es el desconocimiento del léxico” (MUÑOZ, 2004, p. 951). Embora existam diversas estratégias de leitura que permitam a atribuição de significado às palavras, a consulta ao professor era o que predominava neste grupo, tanto na leitura silenciosa quanto na leitura em voz alta.

Nessa entrevista, é comum o uso de palavras em outras línguas, como o inglês e o francês, que adquirem sentidos dentro de uma esfera discursiva muito específica constituindo um estilo que corresponde “às condições específicas de dado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 266), neste caso, a organização de eventos. Por isso, buscamos exercitar a estratégia de leitura

que consiste na busca pelo sentido das palavras dentro do texto, a partir do contexto e da sua relação com os outros elementos linguísticos, sem recorrer a um significado já dado, como o do dicionário, por exemplo.

A introdução da entrevista fala sobre o serviço de “catering” e o trata como o centro da organização de eventos. Pedimos, então, que os alunos definissem “catering” e explicassem o que é esse serviço com base em informações que encontrassem na própria entrevista. Alguns insistiam em perguntar o significado da palavra para a professora sem pensar sobre a função dela dentro do texto. Então, indicávamos caminhos que poderiam seguir para encontrar esse significado, como observar as palavras que o acompanhavam e a classe de palavras a que pertenciam para, a partir dessas informações, poder chegar a um sentido aproximado e exercitar a competência estratégica, “necesaria para compensar por falta de recursos linguísticos o para subsanar problemas de comunicación que surjan por diversos motivos” (GRIFFIN, 2011, p. 11), que seria importante tanto nas atividades que faríamos ao longo do curso, como em qualquer situação de interação em língua espanhola com a qual se deparassem em suas vivências linguísticas. Todos os seis sujeitos de pesquisa que analisamos neste trabalho concluíram que o “catering” era o serviço relacionado à organização do cardápio e da comida servida nos eventos.

Quando questionados sobre se era possível dizer o significado das palavras apenas com elementos do texto, sem consultar outras fontes, G respondeu “Sim, porque são palavras usuais dentro da gastronomia”. Essa resposta é um indício de que a aluna recorreu a sua memória de longo prazo para resgatar seus conhecimentos relacionados ao tema a fim de encontrar o significado que buscava, não aos elementos intratextuais. Considerando-se seu local de trabalho, um hotel, é possível que já estivesse habituada ao vocabulário específico da esfera de organização de eventos e pode ter recorrido a esse conhecimento para fazer o que foi solicitado. Já M disse que há “muitas palavras próximas ao português”, o que nos leva a pensar que a principal estratégia usada por ela era recorrer ao conhecimento da língua materna. Porém, apesar de essa ser uma estratégia possível, a semelhança que existe entre a língua portuguesa e a língua espanhola também pode levar o sujeito que se baseia nela a equívocos em vários níveis (MUÑOZ, 2004). Então, podemos pressupor, pela resposta dada, que, para M, seria mais difícil dar o significado de palavras que não são próximas ao português.

As atividades feitas com relação à entrevista, nas quais também foram estudados os verbos no presente do modo indicativo, foram as primeiras relacionadas a um texto em língua

espanhola mais extenso, em comparação com os textos presentes nos gêneros discursivos com os quais estávamos trabalhando, as propagandas. Esse trabalho revelou algumas coisas que não tínhamos percebido nas atividades anteriores. O desconhecimento do léxico, de expressões linguísticas e o encadeamento de um número maior de orações fez com que a “presuposición de conocimiento” (CELADA & GONZÁLEZ, 2005, p. 72) que os luso-falantes, em geral, possuem em relação à língua espanhola, fosse questionada pela maioria dos alunos, o que mudou um pouco o olhar do grupo sobre as atividades de leitura, pois perceberam que poderiam aprender muitas coisas, inclusive às relacionadas à gramática da língua, por meio da leitura.

Foi feita uma avaliação escrita na metade do módulo, mais especificamente na aula 6, para retomar alguns conteúdos vistos até então, além de propor aos alunos uma auto avaliação, que seria um diagnóstico de nossas práticas de ensino e da aprendizagem até o momento. Primeiramente, foram retomadas as primeiras leituras (propagandas de alimentos para animais) para, a partir do estudo que já haviam sido feitos em aula, analisar outras duas propagandas, uma de comida para gatos e outra de comida para cachorros. O objetivo era verificar se as atividades que foram feitas em aula, o questionário sobre as propagandas e a posterior discussão sobre as respostas dadas, seriam resgatadas da memória para a realização de uma atividade semelhante. De acordo com Lent (2002), expor o indivíduo ao mesmo estímulo repetidas vezes é importante para a formação da memória explícita e fundamental para a memória implícita, nesse caso, a exposição a propagandas e a interpretação dos discursos veiculados por elas. Dessa forma, seriam mobilizados os mesmos mecanismos já utilizados anteriormente para a compreensão desse gênero discursivo e possivelmente dificuldades encontradas anteriormente poderiam ser minimizadas. As propagandas que deveriam ser analisadas eram as seguintes:



Figura 4: Propaganda de alimento para cachorros utilizada na avaliação do primeiro módulo (aula 6).



Figura 5: Propaganda de alimento para gatos utilizada na avaliação do primeiro módulo (aula 6).

A consolidação da memória envolve a associação entre informações prévias, neste caso, o discurso das propagandas anteriores, e novas informações, de acordo com Lent (2002), por isso nos pareceu importante relacionar as propagandas que pretendíamos explorar nessa avaliação com as que foram estudadas previamente. A primeira questão pedia que as duas propagandas fossem comparadas com as que foram analisadas em aula anteriormente para saber se a estratégia usada para conquistar o público alvo era a mesma. Considerando-se que pertencem à mesma esfera discursiva e, possivelmente, fazem parte da mesma cadeia discursiva como elos, segundo a concepção de Bakhtin (2011).

Nessa comparação, a aluna M escreveu: “Sí, Dog Show es de proximidad. Apela muito para o lado emotivo. Já a da Royal Canin é mais seletiva e genérica”. Ela relaciona a referência à família ao apelo emotivo feito nas propagandas que foram estudadas em aula, embora essa não faça referência explícita a nenhum tipo de sentimento que pode ser expressado com a compra das rações, como sugerem as anteriores. Também percebe que a segunda propaganda tem objetivos diferentes, pretende alcançar públicos diferentes, caracterizando-a como “seletiva”, ou seja, percebe que seu estilo é diferente das demais, pois “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém” (BAKHTIN, 2011, p. 301), e o destinatário dessa propaganda é diferente do que é pressuposto nas outras propagandas, o que influencia sua composição.

Essa relação com o público comprador que se deseja atingir foi percebida por G, para quem a primeira propaganda refere-se à vida familiar, já na segunda a prioridade é mostrar as propriedades nutricionais do alimento, e acrescenta: “a la hora de comprar la alimentación eso influenciará nuestra decisión”. Já S, a todo momento, além de analisar as duas novas publicidades, de Dog Show e Royal Canin, retoma em suas respostas as propagandas de Pedigree e Whiskas analisadas em aula, estabelecendo relações entre elas também: “cada marca tiene una peculiaridad para establecer una relación con el lector. Las tres primeras utilizan el sentimiento de las personas. La última se preocupa con la calidad”. Podemos perceber que as alunas já se percebem como possíveis interlocutoras das propagandas, então as analisam com um olhar menos distante do que fizeram na segunda aula.

Com relação à forma de promover a marca, D diz que, na segunda propaganda, “me parece que la publicidad quiere decirme que la marca es la garantía” e que atinge “un público más selecto”. Para G, “la publicidad destaca la marca del producto y asocia la foto del gato”. Vemos nessas respostas indícios de que foi feita uma relação entre os elementos do gênero discursivo (o destaque da marca e da foto do animal) e os objetivos comerciais de cada empresa. Além disso, quando questionados sobre o perfil do público que cada marca pode atingir a partir de suas propagandas, S percebeu que a primeira busca atingir um maior público, “para las más variadas personas, de uso doméstico”, mas a segunda marca “pretende atingir a un público específico de creadores”. Porém, nenhum dos outros sujeitos de pesquisa mencionou essa diferença, considerando o público alvo de ambas o mesmo: de criadores de animais domésticos, incluindo a si mesmos como parte desse público, em alguns casos.

Percebemos nessa atividade que alguns sujeitos utilizaram recursos da análise já feita em aula como base para o exercício de compreensão leitora da avaliação, de forma explícita, como S, ou de forma implícita, como M. Essa retomada pode ter sido a causa de não termos encontrado os mesmos equívocos na interpretação das perguntas que encontramos na atividade feita em aula, pois já as realizaram com um olhar direcionado, guiado por suas experiências de aprendizagem evocadas da memória de cada um. De acordo com Cosenza & Guerra (2011), “o treino e a aprendizagem podem levar à criação de novas sinapses e à facilitação do fluxo da informação dentro de um circuito nervoso” (COZENZA & GUERRA, 2011, p. 36). Assim, quanto mais o grupo exercita a compreensão leitora do gênero discursivo propaganda, mais exímios podem tornar-se nas atividades de interpretação relacionadas a esse gênero, possivelmente por isso o desempenho dos alunos na avaliação foi mais produtivo que nas primeiras atividades. Após a discussão feita sobre a análise das propagandas em aula, o *feedback* dado pela professora-pesquisadora de forma individual e a revisão das respostas, ao ter contato com o mesmo gênero discursivo novamente, os alunos já tinham um olhar mais atento a aspectos que passaram despercebidos na análise anterior, como a forma como o público alvo influencia a própria elaboração do discurso na propaganda. Isso nos mostra a importância de, além de proporcionar o contato com variados gêneros discursivos, retomar os mesmos gêneros já trabalhados.

Mais adiante, havia a seguinte tira de Mafalda³²:



Figura 6: Tira utilizada nas avaliação do primeiro módulo (aula 6).

Foi solicitado que, com base na tira, os alunos se posicionassem com relação ao tema tratado nela e falassem sobre os estrangeirismos. Na tirinha, Mafalda está fazendo a lição de casa de espanhol, encontra a palavra “sala” na tarefa mas não conhece seu significado, por estar habituada a usar “living” para referir-se a esse cômodo da casa. O último quadrinho sugere que,

³² Disponível em: <<http://hambrientablog.blogspot.com.br/2011/06/comics-mafalda-2.html>>. Acesso em: 07 de agosto de 2015.

para Mafalda, a palavra correta em espanhol era “living”, e não “sala”, por já ter incorporado a palavra em inglês a sua fala como se pertencesse a seu próprio idioma, o espanhol.

Observamos que poucos alunos perceberam a ironia expressa na tira. A aluna C diz que “Mafalda no está de acuerdo con la utilización de palabras en otras lenguas. Por ella, deberían escribir solo en castellano”, mas não percebe que a palavra estranha a Mafalda pertence à língua espanhola e que ela esperava encontrar no livro de tarefas de espanhol era a palavra em inglês. Isso mostra que a compreensão leitora dessa aluna não ultrapassa o nível lexical, o que está explícito no texto dos quadrinhos, para que ela pudesse fazer as inferências necessárias à sua compreensão. O mesmo ocorreu com G e M. Já R afirma que “Mafalda está tan acostumbrada con extrangerismos que piensa ser lo correcto”, resposta que mostra que essa aluna foi além do que estava verbalmente explícito e compreendeu a ironia da reclamação da menina no último quadrinho, apesar de compreendermos que a palavra usada, no processo de interação, significa e pertence ao falante que a emprega, incorporada ao seu idioma, de modo que seu uso não pode ser considerado incorreto, como está pressuposto na resposta da aluna.

Após as atividades propostas na avaliação, cada aluno deveria responder uma série de perguntas auto avaliativas. A tabela a seguir mostra as perguntas feitas e as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa com relação às aulas de espanhol, de maneira geral:

	¿Hago todas las tareas solicitadas?	Cuándo tengo dudas, ¿pregunto para la profesora o busco la respuesta que necesito?	¿Qué sugerencias tengo para las próximas clases?
C	Procuró sempre fazê-las.	Sempre.	Talvez, traduzir letras de músicas.
D	Sim.	Pergunto.	Traduzir uma música e conversar entre os colegas.
G	Sim.	Sim, pergunto e também tenho feito pesquisas via google tradutor.	Acredito que deveríamos ler mais e só mais tarde nos dedicarmos a interpretações.
M	A maioria sim.	Sí.	Ir mais devagar.
R	Sí.	Yo pregunto para la profesora.	Hacer lecturas en clase.
S	Sim.	Faço as duas ações. Perguntas com relação ao vocabulário faço com mais frequência para a professora. Algumas regras de gramática procuro outras fontes para	Talvez possa incorporar sugestões ou fornecer livros de Literatura Espanhola para que possamos nos apropriar da estrutura da língua, bem como de sua cultura.

expandir ou aprofundar
o conhecimento.

Tabela 5: questões auto avaliativas propostas nas avaliação do primeiro módulo e respostas dadas pelo grupo.

Como podemos ver nas respostas expostas na tabela acima, todos os alunos afirmam que faziam as tarefas solicitadas pela professora-pesquisadora, o que mostra que acompanharam o curso integralmente, diferentemente de outros alunos que também estavam inscritos no curso, mas que faziam apenas algumas ou poucas atividades, e por isso não fazem parte do grupo de pesquisa, de acordo com os critérios que estabelecemos. O mesmo critério foi considerado para os módulos seguintes.

Dos seis sujeitos de pesquisa analisados neste trabalho, todos afirmam buscar formas de sanar suas dúvidas com relação ao trabalho de aula. Todos eram estimulados a fazer perguntas na sala de aula e pesquisas na internet ou em livros em casa, além de terem a opção de enviarem suas dúvidas para o e-mail da professora, recurso que só foi utilizado por M, com bastante frequência, possivelmente porque essa aluna tinha dificuldades de acompanhar algumas atividades de aula, principalmente as relacionadas com compreensão de input linguístico, e nunca estudou espanhol formalmente antes desse curso. No diário de classe da professora-pesquisadora está relatado que M afirmou, durante a leitura da entrevista, que tinha dificuldades com textos mais longos, precisava traduzir frase por frase, mas mesmo assim não conseguia relacionar os sentidos entre elas, e quando chegava ao final não encontrava nenhum sentido no texto.

Segundo Muñoz (2004), “el lector no nativo, cuando se encuentra con una palabra cuyo significado desconoce, tiende, sobre todo si se trata de un principiante, a leer palabra por palabra y así perder el hilo de lo que está leyendo” (MUÑOZ, 2004, p. 951). A atenção desse leitor recaí no nível fonológico, morfológico e lexical, enquanto os processos interpretativos ficam em segundo plano, que é o que ocorre com M. Compreendemos a tradução, o uso de conhecimentos sobre a língua materna para suprir os recursos linguísticos que ainda não dominam na língua meta, a estratégia mais usada pelo grupo. Era o caso de M, mas também foi citada por C e D, além daqueles que provavelmente utilizavam-na, mas não a mencionaram. Esse dado apontou que, nos planejamentos seguintes, era necessário considerar essa etapa natural do processo e não desconsiderar a presença da língua portuguesa na aula, mas sim buscar maneiras de aproximar cada vez mais os alunos da língua espanhola para que não dependessem tanto da língua materna e exercitar outras estratégias de compreensão leitora para que tivessem variadas possibilidades quando surgissem dificuldades de compreensão.

Com relação à leitura, G, R e S falam sobre o desejo de ler mais em aula. Até então, os gêneros discursivos selecionados para leitura eram curtos, como a propaganda e a entrevista, por considerarmos que eram mais adequados para iniciar o trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora, antes de partirmos para textos mais longos, que exigiriam mais conhecimento linguístico e mais exercício dessa habilidade, o que prejudicaria alunos como M, que mesmo nos textos curtos ainda apresentava muita dificuldade. Já vimos, na seção 5.2, que trata do perfil dos sujeitos de pesquisa, que R tinha o hábito de ler diversos gêneros discursivos, inclusive ficção, além de já ter estudado espanhol formalmente, talvez por isso esperasse mais leituras em espanhol. Nas perspectivas de S, percebemos o reflexo de sua formação em Letras (língua e Literatura) ao buscar no curso ampliar seu repertório de leitura em Literatura de Língua Espanhola e, a partir dele, apropriar-se mais do sistema da língua. No entanto, era preciso considerar que nem todos os estudantes tinham conhecimentos prévios sobre o idioma como R e S, e alguns apresentavam muitas dificuldades nas atividades de leitura feitas até então. Considerar que o mesmo grupo era composto por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e conhecimentos prévios diferentes era fundamental, por isso a quantidade de leituras, bem como a escolha de textos mais extensos, foram sendo aos poucos modificados.

A aluna G afirma que seria bom fazermos leituras, mas não atividades de interpretação, neste momento, ou seja, desejava receber input linguístico, mas não expressar-se sobre sua leitura. É possível que ela esperasse mais exercícios estruturais e gramaticais no lugar de atividades de interpretação, como já havia manifestado em outras oportunidades, de acordo com os registros do diário de classe. Neste momento do curso, eles estavam expostos à língua, por meio das leituras e de vídeos apresentados pela professora, exercitávamos algumas estruturas, mas o foco não era gramatical, apesar de, em alguns momentos, ser necessária uma abordagem metalinguística dos conteúdos previstos. Porém, a verificação do desempenho na leitura nos parece fundamental, tanto como diagnóstico da evolução dos alunos nas atividades, como um meio de eles mesmos perceberem que elementos do processo de compreensão leitora precisavam exercitar mais.

Sabemos que as perguntas que fazíamos a cada leitura não abrangiam todas as possibilidades de sentidos que cada texto trabalhado permitia encontrar, visto que as próprias perguntas são resultado de uma leitura e de uma visão, a da professora-pesquisadora, assim como a análise das respostas dadas também é resultado de um diálogo entre o ponto de vista do aluno e o do professor, um jogo de forças entre duas vozes que emergem de lugares sociais

distintos, um embate ideológico, ou seja, um diálogo no sentido bakhtiniano, conforme Faraco (2009). No entanto, buscávamos elaborar perguntas, que permitissem, além dos aspectos específicos solicitados, que cada um acrescentasse seu olhar, sua leitura.

A tabela a seguir apresenta as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa, na mesma atividade de auto avaliação realizada, a perguntas relacionadas a sua própria aprendizagem da língua, de forma específica:

	¿Las actividades de lectura contribuyen para que yo comprenda el funcionamiento de la lengua y de las estructuras que estoy aprendiendo?	¿Percibo una evolución mía con relación a la lengua desde la primera clase?	¿En qué puedo mejorar?
C	Sim, muito.	Sim.	Penso que com mais leitura em espanhol.
D	Sim.	Sim.	A minha escrita.
G	Sim.	Sim.	Preciso perder a inibição e tentar falar mais.
M	Sí, só é meio difícil para mim.	Sí.	Entender melhor a oralidade.
R	Sí.	Sí, yo percibo.	Yo necesito estudiar más, principalmente los verbos.
S	Sim. A leitura contribui para que possamos estabelecer uma relação mais próxima com as peculiaridades da língua.	Sim, tenho lembrado muitas coisas, e outras são inéditas.	Posso melhorar a pronúncia da língua.

Tabela 6: questões auto avaliativas propostas nas avaliação do primeiro módulo e respostas dadas pelo grupo.

Como podemos observar na tabela acima, a aluna M confirma o que já estávamos discutindo anteriormente, a sua dificuldade em compreender a leitura e a oralidade, porém afirma que percebe melhoras desde o início do curso. Essa aluna, que antes nunca arriscava falar ou escrever em espanhol, nesse momento do módulo de espanhol básico I já falava ou escrevia algumas palavras ou usava algumas estruturas já conhecidas e não usava apenas o português para interagir. Todos os alunos afirmam perceber que evoluíram no aprendizado da língua desde o início do curso ou, no caso de S, além de lembrar o que já havia estudado em sua graduação, viu alguns conteúdos pela primeira vez.

Quando questionados sobre os aspectos que achavam que deveriam melhorar, apenas uma aluna, C, mencionou a leitura, e mesmo assim não está claro se percebe ter dificuldades em compreensão leitora ou se busca, por meio da leitura, base para aprender aspectos

linguísticos, como S. Os demais acreditavam que precisavam melhorar a oralidade, a pronúncia ou aprender tópicos gramaticais específicos. Esses dados indicam que a habilidade de leitura, do ponto de vista dos alunos, não era uma dificuldade. No entanto, nas atividades de leitura feitas até então, o desempenho de todos, relacionado à maneira como usam aquilo que sabem sobre a língua, segundo Griffin (2011), ainda poderia melhorar muito.

Apesar de ainda ser possível observar dificuldades de compreensão leitora durante as aulas, principalmente no que se refere aos níveis semânticos, pragmáticos e discursivos da língua, se compararmos as duas atividades relacionadas ao gênero propaganda, a realizada no início do módulo e a realizada durante a avaliação, podemos perceber que muitas dificuldades, se não foram totalmente superadas, estavam recebendo mais atenção por parte deles. A verificação do desempenho na realização da atividade de interpretação as propagandas de alimentos para animais estudadas na segunda aula serviu como base para a atividade de interpretação das propagandas apresentadas posteriormente, o que reforça a importância de abordar os gêneros discursivos e a leitura como espiral, fazendo retomadas e novas leituras dos mesmos gêneros a fim de aprimorar o processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Além disso, essa verificação do desempenho é natural no processo cognitivo, incluída no conjunto de funções executivas, que são as funções cognitivas que “permitem ao indivíduo iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado” (MAIA, 2011, p. 55).

Após a avaliação, os alunos receberam dois textos extraídos de blogs da internet e atividades de interpretação relacionadas a eles como tarefa para casa. Os textos eram “10 beneficios de tener un blog personal”, de Begoña Sánchez Jiménez (Anexo 3), e “6 razones para NO tener un blog personal”, de Emilio Márquez (Anexo 4). Antes da leitura, os alunos deveriam responder as seguintes perguntas: ¿Sabes qué es un blog? ¿Hay alguno que tienes la costumbre de leer? ¿Cuál? ¿Cuál tu opinión con respecto a los blogs? O objetivo dessas perguntas era saber se o gênero discursivo postagem de blog já era conhecido dos alunos e se costumavam interagir em algum blog da internet. Todos conheciam esse meio de interação eletrônico, porém apenas R e S afirmaram ter o costume de ler blogs, mas não disseram quais são os que leem. Para C, os blogs são bons para obter informações. Já M afirma que não se interessa por blogs, apenas em caso de pesquisa. Percebemos, então, que a postagem de blog não é desconhecida dos alunos, por isso poderiam identificar suas características, sua forma, seu conteúdo, seu estilo, os três elementos que compõem os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2011).

Os textos escolhidos eram postagens de blog que tinham como tema o próprio uso desse meio de interação, porém com pontos de vista opostos. As questões sobre os textos buscavam saber se os alunos identificavam as características do blog, entendendo-o como um diário eletrônico, além da concepção de blog que cada texto traz, se percebiam a relação entre o que foi dito por cada autor e o perfil profissional de cada um, a forma como os autores incluíram o leitor na escrita e se viam esses textos como elos de uma cadeia de outros enunciados (BAKHTIN, 2011). Essa atividade era composta por doze questões relacionadas a diversos aspectos dos textos e, pelos resultados que encontramos e pela resposta dos alunos a esse tipo de atividade, percebemos que não foi uma boa escolha.

Solicitamos que fizessem as leituras e respondessem as questões em casa, para na aula seguinte socializarmos as respostas e falarmos sobre os textos. Nessa aula, a professora-pesquisadora observou que muitos haviam deixado quase todas as questões em branco porque tiveram dificuldades para respondê-las, de acordo com os registros feitos no diário de classe. Os alunos foram questionados sobre quais eram exatamente as dificuldades que encontraram, para que pudessem ser trabalhadas em aula. Todas as dúvidas eram relacionadas ao léxico e ao significado literal de palavras e expressões. Embora os textos fossem compostos por vários estrangeirismos, gírias ou palavras específicas do jargão tecnológico, por ser uma tarefa para casa, havíamos pressuposto que os alunos usariam recursos como a internet, a qual todos tinham acesso, para buscar os significados desconhecidos desses termos. Pelo que observamos, não foi o que ocorreu. Ninguém pesquisou o significado das palavras que não conheciam e, por não compreenderem essas palavras não realizaram a tarefa.

Então, fizemos a leitura dos textos em aula, em voz alta, e a cada parágrafo a interrompíamos para esclarecer as dúvidas com relação a significado e falar sobre o que estava sendo dito pelos autores. Percebemos que a maior preocupação dos alunos era com o significado isolado das palavras. Mesmo em expressões como “expresarse sin tapujos”, além do sentido da expressão, pediam o significado de cada palavra que a compõe. Uma possível consequência disso foi que, após tanto anotar significados de palavra por palavra, demonstravam não compreender o sentido do parágrafo como um todo, como está registrado no diário de classe, e precisávamos voltar no texto repetidas vezes.

Além disso, apoiavam-se nas traduções feitas para expressarem suas opiniões. A tradução de tudo o que encontravam no texto foi outro aspecto observado pela professora-pesquisadora e registrado no diário de classe: “les estimulé a buscar el significado por el

contexto, pero no quedaban satisfechos. Encontraban el significado, pero querían la traducción de todas las palabras al portugués”, como se a língua portuguesa servisse para confirmar os sentidos que encontravam, pressupondo que em todas as línguas há palavras correspondentes e que a tradução de palavra por palavra funcionasse sempre. Esses fatos apontaram novamente a necessidade de trabalhar mais estratégias de leitura com o grupo e também pensar em outros tipos de atividades de compreensão leitora, já que as questões de interpretação até o momento mostraram que há lacunas de conhecimento da forma da língua (léxico, semântica, morfologia e sintaxe) que são algumas das causas da insegurança e das dificuldades encontradas, que possivelmente estão relacionadas à falta de domínio do sistema linguístico.

Nessas atividades, no entanto, apesar das dificuldades relacionadas ao léxico, foi possível observar que os alunos reconhecem as características do gênero discursivo diário eletrônico nas duas leituras. Em ambas observa-se o uso da primeira pessoa, de expressões coloquiais e a maneira próxima de dirigir-se ao leitor, que são característicos desse gênero. Também observamos que, por já terem acesso a blogs, com maior ou menor frequência, sabem que o blog de internet não se restringe a publicações de fatos pessoais ou íntimos, mas permite que diversos temas sejam tratados por meio da forma e do estilo característico desse meio. Segundo D e S, os textos lidos, apesar de terem características de diário, poderiam circular também em revistas ou jornais. Já M, R, C e G afirmaram que nenhum dos dois textos possui a característica de diário eletrônico, inclusive G classifica-os como artigos de opinião.

Com relação à concepção de blog que cada autor traz, C diz que “la primera cree que un blog es para divertirse, ilusionarte y apasionarte; el segundo es más crítico y dice que la persona puede destrozar su ‘branding personal’”. Ela extrai palavras do texto para elaborar sua resposta com relação às concepções de blog dos autores, mas a definição dada pelo segundo autor não fica clara para ela. Para D, a imagem de blog de cada um é a mesma, porém desde pontos de vista diferentes, mas não explica que imagem é essa. Já M e S disseram que para a primeira autora blog é algo positivo e para o segundo autor algo negativo. Foi possível observar que todos destacaram essa oposição positivo/ negativo, mas nenhum soube relacionar essas opções feitas pelos autores ao lugar social do qual cada um enuncia, que determina a ideologia expressa por cada um: um que observa o uso de blogs desde o ponto de vista do marketing e da publicidade e o outro que relaciona uso de blogs à imagem de profissionais que buscam emprego em grandes ou pequenas empresas.

Podemos afirmar que, além da insegurança que surgiu devido à falta de domínio do sistema linguístico, que fez com que os alunos ficassem extremamente preocupados em entender tudo o que encontravam, mesmo que tivessem conseguido compreender o sentido geral dos textos, o que para Muñoz (2004) é algo comum para quem está iniciando o estudo de outra língua, falar sobre qualquer aspecto que não estivesse explícito nas postagens de blog foi difícil para todos. Não tínhamos informações sobre o desempenho do grupo na compreensão leitora em língua materna, mas percebemos que, para desenvolvê-la em língua espanhola ainda precisávamos passar por etapas na aquisição da língua em diversos níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo), nos quais fossem trabalhadas, de uma forma atenta que considerasse o ritmo de aprendizagem de cada um, as dificuldades encontradas até então.

Na oitava aula do curso, trabalhamos com um folheto de informações turísticas da cidade de Valparaíso, no Chile. Iniciamos as atividades com perguntas que buscavam acionar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre esse gênero discursivo e sobre o lugar apresentado no folheto. Nenhum dos seis sujeitos de pesquisa conhecia o lugar, mas todos afirmaram que já tiveram contato com folhetos de informações turísticas de outras localidades em alguma oportunidade. D destacou que “un guión turístico tiene que conocer su cliente para saber su necesidad”, um indício de que esse aluno percebe que o enunciado pressupõe um outro, para quem se enuncia e que, em seu turno, responderá a esse enunciado, segundo Bakhtin (2011).

A primeira página do folheto continha um texto que descrevia a cidade de Valparaíso, sua paisagem, seu patrimônio histórico e suas atrações turísticas, como podemos ver na imagem a seguir:

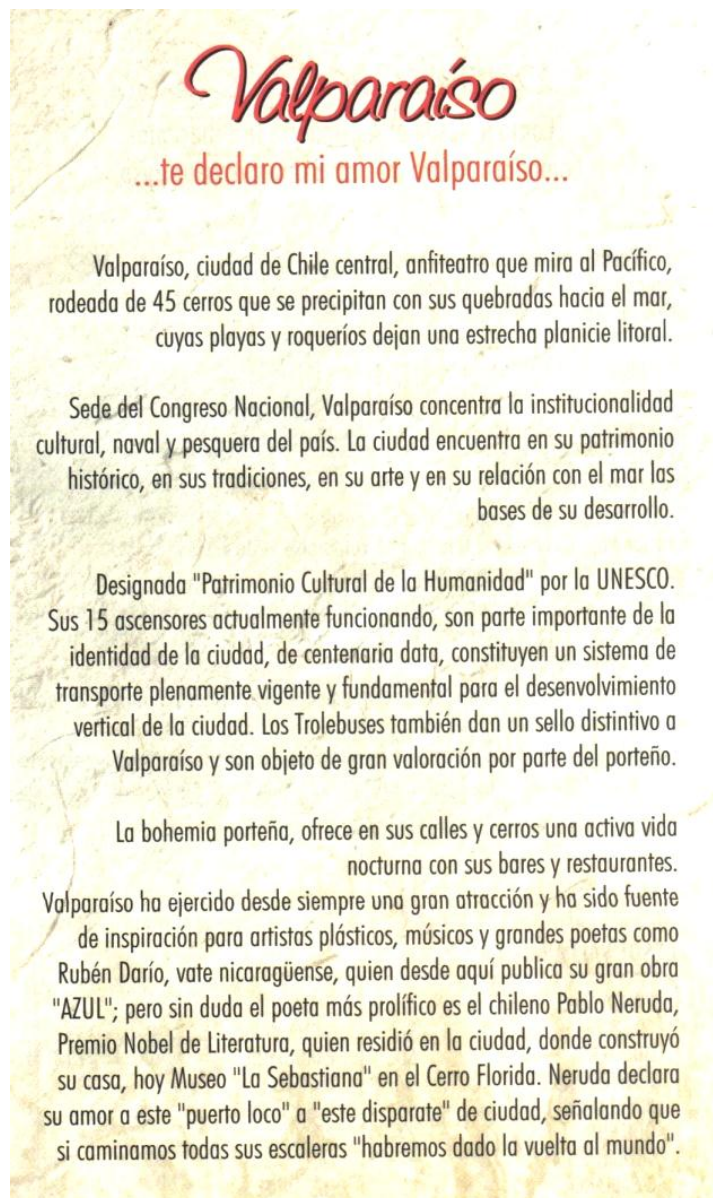


Figura 7: Página introdutória de um folheto de informações turísticas de Valparaíso, Chile.

De acordo com M, o texto buscava encantar os turistas, atrair estrangeiros e promover o turismo na cidade. Já D diz apenas que o texto “es un resumen”. Com relação às informações que o texto poderia ter dado, mas omite, C diz que ele não trata “sobre la violencia, si se puede caminar a la noche...”, assim como M, para quem o texto não diz “onde não se deve ir e qual horário por talvez ser perigoso”. É importante considerar que essas informações podem ter sido omitidas em função da intenção discursiva do autor, “que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2011, p. 281). Dificilmente algum turista, que é quem recorre a esse tipo de material, gostaria de visitar um lugar perigoso, sujo ou violento. O objeto

tratado nesse texto fixa seus limites nos aspectos positivos das cidades e informações que poderiam afastar turistas ficam fora dessas fronteiras.

Essa discussão foi ampliada a partir de duas imagens extraídas de um jornal da cidade chamado “La estrella”, uma com uma manchete e outra com uma nota de denúncia, ou seja, outros gêneros discursivos enunciados a partir de lugares diferentes com intenções discursivas distintas:



Figura 8: Imagens de um jornal chileno sobre cenas do cotidiano de Valparaíso, Chile.

O objetivo de apresentar essas imagens era problematizar a característica do gênero discursivo folheto de informações turísticas relacionada aos seus temas e ao seu estilo, que são determinados pela intenção do seu autor, que, nesse caso, é mostrar uma boa imagem da cidade, expondo apenas aquilo que é bonito ou interessante para possíveis turistas. Outros tipos de informações, dadas a partir de intenções diferentes do sujeito que enuncia, podem ser expressas por meio de outros gêneros discursivos, como é o caso do jornal, que informa a população de fatos gerais que ocorrem na cidade, positivos ou negativos. Essa intenção do autor foi percebida por S, que disse que não encontraríamos esse tipo de informações (as publicadas no jornal) em um guia turístico porque essas imagens e fatos poderiam fazer com que as pessoas optassem por ir a outros lugares e, segundo D, isso não seria bom para o turismo.

Mais adiante, foram lidas mais algumas páginas do folheto de informações turísticas da cidade de Valparaíso, que eram intituladas: “Cómo llegar a la ciudad”, “Recomendaciones prácticas”, “Cómo desplazarse por la ciudad”, “Dónde comer y beber”. A partir desse conteúdo, trabalhamos o léxico da cidade, meios de transporte e casas comerciais, além dos pronomes interrogativos. Um exemplo de atividade feita para aquisição de léxico foi buscar nas informações que estavam disponíveis nas imagens do material, como o nome de alguns

estabelecimentos comerciais, o grupo deveria indicar o nome de outros a partir de perguntas como: ¿dónde se puede comprar dulces? ¿Dónde se puede comprar juguetes? ¿Dónde se puede comprar calzados?, etc, sem usar o dicionário. Nessa atividade, os alunos precisavam pensar na formação das palavras, na formação dos nomes de casas comerciais (radical e sufixos), para, a partir disso, formar novas palavras, trabalhando assim uma estratégia de inferência intralinguística, conforme a classificação de Muñoz (2004), que poderia ser usada por eles em leituras futuras para encontrar o significado de palavras desconhecidas.

Depois, estudamos algumas estruturas usadas para indicar a localização na cidade a partir de um itinerário sugerido aos turistas no folheto:

CUARTO ITINERARIO

Caminata a Museo La Sebastiana

Desde Plaza Victoria, camine por calle Independencia hasta Carrera, doble a la derecha y a dos cuadras está el Ascensor Florida, que llega a la calle Prefecto Lazo, suba por Florida y en Plaza Mena tome calle Ferrari para acceder al Museo La Sebastiana, última de las casas de Pablo Neruda, Premio Nobel de Literatura 1971. La compró en obra gruesa y convenció al matrimonio Francisco Velasco y María Martner para que adquirieran el primer piso y el habitó el segundo piso. Inaugurada en 1961, Neruda la llenó

de rincones, escaleras y la pintó de colores como las casas del puerto. La Sebastiana guarda parte de la colección del poeta, cuenta con sala de exposiciones y un moderno Centro Cultural con diversas actividades. Abierta al público de 10:30 a 18:00 hrs. en verano y de 15:30 a 18:00 hrs., en invierno, de martes a viernes. Luego continúe por el Camino Cintura, única calle que, en forma horizontal, conecta la cadena de cerros que bordea Valparaíso. Todas las calles que bajan lo llevarán al plan de la ciudad.

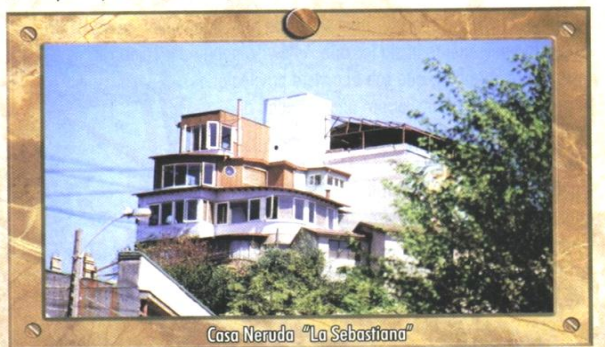


Figura 9: Página de um folheto de informações turísticas de Valparaíso, Chile.

Lemos juntos o itinerário e a proposta de trabalho era que cada um elaborasse o seu próprio itinerário baseado em algum ponto da cidade de Bagé/RS, como se precisassem dar informações sobre algum trajeto a alguém que pede informações na rua, conforme os objetivos desta aula. A aluna C optou por usar como ponto seu lugar de trabalho, um hotel da cidade, e retomou, no itinerário, as casas comerciais que vimos anteriormente. Já S optou por partir de um ponto útil, um hotel, mas passar por diversos pontos considerados patrimônio histórico e cultural da cidade. Ambas basearam-se em suas experiências pessoais para realizar a proposta de aula, uma partiu de um lugar muito familiar e a outra abordou os lugares que sugeriu desde uma perspectiva histórica, já que, talvez por cursar um mestrado em história, seja um lugar de conforto para ela.

Por fim, apresentamos um poema de Victor Acosta, chamado “La joya del Pacífico”, que encerrava o material com o qual estávamos trabalhando:

La joya del Pacífico

Eres un arco iris de múltiples colores
tú, Valparaíso, puerto principal:
tus mujeres son blancas margaritas,
todas ellas arrancadas de tu mar.
Al mirarte de Playa Ancha, lindo puerto,
allí se ven las naves al salir y al entrar:
el marino te canta esta canción:
"Yo sin ti no vivo, puerto de mi amor."

Del cerro Los Placeres yo me pasé al Barón,
me vine al Cordillera en busca de tu amor.
Te fuiste al Cerro Alegre, y yo siempre detrás:
parteña buena moza, no me hagas sufrir más!
La Plaza de la Victoria es un centro social,
Avenida Pedro Montt, como tú no hay otra igual,
mas yo quisiera cantarte con todito el corazón,
¡Torpederas de mi ensueño, Valparaíso de mi amor!

En mis primeros años yo quise descubrir
la historia de tus cerros jugando al volantín:
como las mariposas que vuelan entre las rosas
yo recorrí tus cerros hasta el último confín.
Yo me alejé de ti, puerto querido,
y al retornar de nuevo, te vuelvo a contemplar:
La joya del Pacífico te llaman los marinos,
y yo te llamo encanto, como Viña del Mar.

Victor Acosta

Figura 10: Página de um folheto de informações turísticas de Valparaíso, Chile.

Com relação ao poema, os alunos deveriam responder as seguintes perguntas: “¿Te parece adecuado insertar un poema en este material? ¿Por qué? ¿El poema tiene relación con el primer texto? ¿Qué visión de Valparaíso nos da el poema?”. O objetivo de fazer essas perguntas era verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero discursivo e sobre o funcionamento de outros gêneros discursivos dentro dele. Segundo a aluna C, o poema está totalmente de acordo com o propósito do material, pois “hace parte de la cultura local” e diz que Valparaíso é uma cidade muito encantadora, ou seja, o poema passa uma imagem totalmente de acordo com a intenção discursiva do autor, comentada anteriormente. Já para M e R, inserir o poema é uma forma de demonstrar o amor pela cidade, apresentada nele com uma visão romântica. No entanto, apenas S relacionou o poema ao primeiro texto e explicou como se dá essa relação, ainda que de forma bem simples, o oposto dos demais, que apenas responderam “Sí”. Para ela, “hay muchas cuestiones en común. El objetivo de los dos es hacer una atracción para la persona

extranjera demostrando algunos puntos turísticos principales”. Além disso, a mesma aluna comentou em aula que, em sua opinião, o poema deixava implícita a ideia de preconceito racial. Esse comentário gerou uma discussão entre os colegas, que não estavam de acordo com essa opinião e, de acordo com o registro feito no diário de classe da professora-pesquisadora, “buscaban en el poema argumentos y elementos para sostener sus opiniones”.

Pretendíamos, com essa sequência de atividades relacionadas ao gênero folheto de informações turísticas, oferecer aos alunos atividades de leitura diferentes dos questionários de interpretação com os quais vínhamos trabalhando. O material foi estudado por partes, com estudo de léxico e de estruturas linguísticas entre as atividades de interpretação, além de propostas de relação do conteúdo da aula à realidade de cada um. Acreditamos que, nesse ponto, ainda não chegamos ao desenvolvimento de atividades de leitura que esperávamos, mas os procedimentos adotados nos indicaram caminhos que poderíamos seguir para aprimorar nossa prática e a elaboração das aulas seguintes.

O primeiro módulo foi concluído com a revisão dos conteúdos vistos, baseada em atividades com músicas, e não em novas atividades de interpretação baseadas em novas leituras. Além disso, com base nas reflexões feitas sobre o andamento das aulas até então, pareceu-nos que muitas coisas que foram feitas nesse módulo precisavam ser repensadas e modificadas, como o modelo de atividades de leitura que propusemos até então, que, embora abordassem a língua em funcionamento a partir dos gêneros discursivos, deixaram em segundo plano aspectos linguísticos como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, níveis naturais do processamento da linguagem, conforme Maia (2011), que, embora estivessem implícitos nessas propostas, poderiam ter sido trabalhados de forma explícita. Percebemos que isso deixou a maioria dos alunos frustrados, além de ter interferido na compreensão leitora em maior ou menor escala, de acordo com cada sujeito de pesquisa. Por isso, optamos por dar continuidade ao trabalho entre o primeiro e o segundo módulo sem a ruptura causada por uma nova avaliação formal, considerando tudo o que fizemos que foi positivo para a aprendizagem e o que ainda precisávamos aprimorar em nossas propostas.

As reflexões da professora-pesquisadora feitas no diário de classe dizem que, apesar das dificuldades que surgiram ao longo do módulo, o que é natural no nível básico de aprendizagem da língua, foi possível perceber uma evolução dos alunos, tanto dos que já a estudaram antes do curso como dos que estavam estudando espanhol pela primeira vez, o que indica que o uso de gêneros discursivos para atividades de interação pela leitura estava gerando bons resultados.

No entanto, persistia a necessidade de traduzir quase tudo para a língua materna, embora já conseguissem interagir em situações básicas e cotidianas, que era o objetivo de um curso de espanhol básico I. Com relação ao planejamento das aulas, a professora relata no diário que teve dificuldades para preparar as atividades de leitura e tinha a impressão de não ter objetivos específicos ou um fio condutor que estabelecesse coerência entre as unidades trabalhadas e as próprias atividades dentro delas. A professora-pesquisadora destaca, ainda, em seu diário, que sentia falta de exercícios que trabalhassem mais as estratégias de leitura e que os auxiliassem a usar outros mecanismos de compreensão leitora além do dicionário e da tradução, o que começou a ser feito apenas nas aulas finais do módulo.

O espanhol básico I foi concluído com a certeza de que ainda era preciso modificar muita coisa na metodologia que estava sendo usada até então, embora houvessem pontos positivos que precisamos considerar. A leitura, nas atividades propostas, ainda estava muito desarticulada das demais habilidades linguísticas e dos conteúdos previstos para as aulas além de, em alguns momentos, essas atividades explorarem mais alguns aspectos, como a estrutura dos gêneros discursivos e os temas abordados, e deixarem outros de lado, como a análise linguística.

4.2 Segundo módulo: espanhol básico II

O segundo módulo foi oferecido em modalidade regular (uma aula de duas horas-aula por semana), totalizando vinte horas-aula, e ocorreu entre quatorze de maio de 2014 e vinte e três de julho de 2014. A tabela a seguir mostra o cronograma das aulas, os temas, as leituras e os objetivos das aulas deste módulo.

	DATA	TEMA	LEITURA	OBJETIVOS
AULA 1	14/05/2014	¿Qué llevas?	Artigo de moda.	Falar sobre o que veste, sobre cores e características das peças de roupa. Expressar gostos.
AULA 2	21/05/2014	¿Qué te gusta?	Cardápio de restaurante, comentários de site da internet.	Expressar gostos com relação à culinária. Falar sobre comidas.
AULA 3	28/05/2014	La publicidad	Propagandas de refrigerante. Cartaz de programa de bem estar em empresas.	Formular pedidos, dar conselhos, dar sugestões, dar ordens.
AULA 4	04/06/2014	¡Vamos de compras!	História em quadrinhos.	Interagir em situações de compra em diferentes tipos de comércio. Retomar elementos já mencionados no discurso.
AULA 5	11/06/2014	Vida sana	Artigo de revista de esportes.	Falar sobre hábitos de vida saudável, dar sugestões e conselhos.
AULA 6	18/06/2014	¿Qué hacías de niño?	Vídeo de história infantil. Poema.	Falar sobre a infância. Contar histórias.
AULA 7	02/07/2014	¿Qué hiciste ayer?	Música	Falar sobre o passado recente e distante.
AULA 8	09/07/2014	¿Qué hiciste ayer?	Notícia de jornal.	Falar sobre o passado recente e distante.
AULA 9	16/07/2014	-	Avaliação oral.	-
AULA 10	23/07/2014	-	Avaliação escrita. Notícia.	-

Tabela 7: Cronograma de leituras e conteúdos do segundo módulo (espanhol básico II)

Na primeira aula do segundo módulo, iniciamos o trabalho com o estudo do verbo “llevar”, sua conjugação e alguns exemplos de uso. Depois, fizemos algumas perguntas para introduzir o tema da leitura que faríamos: ¿te interesa la moda? ¿Te parece importante estar de moda? ¿Qué criterios utilizas a la hora de comprar tus ropas? ¿Sabrías decir cuál es tu estilo de vestir? ¿Qué tipo de ropa más te gusta? Essas atividade de pré-leitura tinha o objetivo de introduzir o grupo ao tema que seria tratado no texto. Depois de falar sobre as perguntas no grupo, lemos um artigo de revista de moda intitulado “Los 10 colores que no pueden faltar en tu armario este otoño” (Anexo 5), que tinha como tema as cores que seriam tendência na moda de outono/ inverno de 2013-2014. Após a leitura, cada um deveria responder algumas questões, de forma individual, primeiramente, para após compartilhar as respostas com o grupo.

As questões pediam que os alunos indicassem o tema do texto, o meio onde ele circulava, os leitores esperados para esse tipo de leitura, os meios usados pelo autor para conquistar o leitor e convencê-lo com o seu discurso, além de dizer que possíveis diálogos podem existir no gênero a partir das vozes que emergem nele, considerando-o um elo de uma cadeia discursiva, conforme a definição de Bakhtin (2011). A maioria dos alunos identificou as revistas de moda como o meio de circulação desse gênero discursivo, S acrescentou blogs e jornais, o que indica

que percebem que os gêneros discursivos não são engessados a determinados veículos de comunicação, mas podem circular em diversos meios da esfera da moda, diferentemente de D, que citou o nome da revista, como se só pudéssemos encontrar esse gênero discursivo nessa revista específica.

O leitor esperado para esse texto, segundo todos os alunos, são pessoas interessadas em moda, G acrescentou as pessoas que trabalham na área e, segundo D e R, mulheres. No entanto, nenhum deles se identificou como leitor de textos com esse tema. Percebemos uma grande dificuldade de identificar a presença do leitor no texto e a forma como o autor buscou convencer o leitor a se vestir usando as cores sugeridas. D, M, G e C apenas dizem que o recurso usado pelo autor é citar cores da moda, que era a proposta do texto e, provavelmente, alguém que o leia está procurando informações sobre esse tema, então o fato de citar cores da moda não é suficiente para dizer que busca conquistar o leitor apenas a partir disso. A aluna R acrescenta que “él sugere variadas formas que puede combinar, creando un gran número de combinaciones”. Percebemos que ela foi um pouco além das respostas anteriores, mostrando que, além de oferecer as cores, o autor dá dicas de como combiná-las, porém ainda não podemos dizer que isso é suficiente para convencer o leitor, já que ele pode ou não gostar ou estar disposto a usar as combinações sugeridas. Nenhum desses alunos citados anteriormente ultrapassou a margem do tema do texto em suas respostas. No entanto, S buscou na materialidade do texto e nas vozes que aparecem através da voz do autor os recursos utilizados para chamar a atenção do leitor: “el texto expone que los colores son utilizados por marcas famosas como Elie Saab o Prada, bien como expone la voz de la diretora ejecutiva de la revista Pantone. Yo creo que la utilización de voces famosas darán más credibilidad al artículo”. A aluna busca no contexto em que o artigo foi escrito o que poderia ser interessante a ponto de convencer o leitor de que o que está sendo dito tem credibilidade e pode ser seguido, já que na esfera discursiva da moda algumas vozes têm mais peso que outras, como em qualquer outra esfera discursiva.

A última questão pedia de forma explícita que os alunos buscassem essas vozes no texto. C, G e S mencionaram as marcas de alta costura, que são usadas no texto como referências para confirmar o que está sendo dito. R acrescenta os conselhos da diretora executiva da revista Pantone. Já D e M não identificaram essas vozes e ainda, mesmo com a referência explícita a elas, não ultrapassaram o tema do texto, tratando apenas das cores e das combinações citadas, descrevendo-as, mas sem encontrar o que a questão pedia.

Vale acrescentar que enquanto pensavam nas respostas os alunos pediam dicas para a professora-pesquisadora sobre o que deveriam responder em cada questão, principalmente a que pedia as referências usadas pelo autor para sustentar seu discurso, porque “sólo con ver el texto no llegaban a ninguna conclusión” (Diário de classe). A busca pelo significado literal de todas as palavras que encontravam persistia, porém, como perceberam que havia muitas palavras em inglês e nomes de cores aos quais não poderiam dar um significado literal, desistiram de traduzir tudo de forma isolada.

Após a realização dessa atividade, que teve um número reduzido de questões de interpretação em comparação com as atividades do primeiro módulo, foi feita uma apresentação em *power point* com os nomes de peças de roupas, cores e materiais, para estudo do léxico e prática de pronúncia. Depois disso, foram sorteados papéis com os nomes de cada um para que descrevessem algum colega, em espanhol, e os demais tentassem adivinhar de quem se tratava. Todos se empenharam muito nessa tarefa, que nos pareceu ser a que mais gostaram. Fizemos também um exercício sobre as palavras heterogênicas em espanhol, como “color”, que é feminina em português e masculina em espanhol. Por fim, os alunos receberam imagens que deveriam pintar criando sua própria sugestão de cores para a moda do inverno. Depois disso, deveriam justificar, oralmente, suas escolhas.

Todas essas atividades estavam relacionadas com a leitura feita em algum aspecto, lexical, linguístico ou temático, apesar de nem todas fazerem referência explícita ao artigo de revista em si. A forma como ocorreu a aula e as respostas que obtivemos do grupo na realização das atividades apontou que esse caminho nos levaria a encontrar as respostas que buscávamos e conseguíssemos elaborar unidades didáticas com a leitura como eixo, tratando-a como um processo de interação, dialógico e social, além de abordar os aspectos linguísticos mais formais de maneira integrada.

Outra leitura que fizemos foi a de propagandas de refrigerantes, na terceira aula do módulo. Estudamos o modo imperativo e em seguida fizemos uma introdução ao tema, a leitura, atividades sobre a leitura, e uma produção escrita baseada em um cartaz de um programa de bem estar para empresas. A introdução ao tema foi feita por meio de perguntas relacionadas à relação dos alunos com propagandas e o conhecimento que já tinham sobre o gênero discursivo, considerando-se que todos já haviam trabalhado com propagandas no curso, apesar de tratarem de ramos diferentes.

A primeira pergunta que os alunos deveriam responder era: “¿Te acuerdas de alguna publicidad que te ha marcado de alguna manera? ¿Cómo era? ¿Por qué te marcó?”. Três sujeitos de pesquisa, R, M e D, afirmam lembrar-se de propagandas de leite, de refrigerantes e de chocolates em função de músicas marcantes que as compunham. Em aula, de acordo com o diário de classe, comentaram que, quando crianças, cantavam essas músicas, sem pensar nos objetivos de venda que as marcas têm de conquistar o público com esse tipo de recurso. A segunda pergunta era: “Si tuvieras que decir por lo menos dos características que no pueden faltar en una publicidad, ¿qué características serían?”. O objetivo dessa pergunta era saber quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo, mais especificamente o que esperam encontrar em uma propaganda. As características mencionadas por eles foram a alegria e as cores fortes (R), criatividade, diversão e coisas cotidianas engraçadas (M), música (C e G), além de criar a necessidade de ter um produto (aluno D).

Percebemos que as respostas, tanto da primeira questão quanto da segunda, estão voltadas aos aspectos audiovisuais da propaganda e ao efeito imediato que causa no leitor/espectador de encantamento, seja pelas cores e imagens, seja por músicas que conquistem o público-alvo, recursos que podem compor o gênero discursivo propaganda. Destacamos que a possibilidade de encontrar todos esses recursos em uma propaganda, é possível porque os gêneros discursivos são relativamente estáveis, de acordo com Bakhtin (2011), ou seja, apesar de possuírem determinadas características, elas não são rígidas e imutáveis, podem variar de acordo com as necessidades de interação. Já D não mencionou esses aspectos auditivos e visuais, mas sim o fato de que as propagandas em geral buscam interpelar o leitor para convencê-lo de que tem necessidade de consumir determinado produto. Na resposta desse aluno, está presente a noção de que há um outro pressuposto no discurso, além de uma intenção discursiva, um dos elementos que assegura a responsividade, que é a possibilidade de resposta que cada enunciado possui, segundo Bakhtin (2011), que determinam sua elaboração.

Depois disso, lemos quatro propagandas de uma conhecida marca de refrigerante, apresentadas a seguir:



Figura 101: Propaganda de refrigerante utilizada nas atividades da aula 3³³.



Figura 1211: Propaganda de refrigerante utilizada nas atividades da aula 3³⁴.

³³ Disponível em: < <http://www.fotolog.com/9itsfine/7738150/>>. Acesso em 20 de maio de 2014.

³⁴ Disponível em: < http://mvymv.blogspot.com.br/2011_03_29_archive.html>. Acesso em: 20 de maio de 2014.



Figura 13: Propaganda de refrigerante utilizada nas atividades da aula 3³⁵.



Figura 1412: Propaganda de refrigerante utilizada nas atividades da aula 3³⁶.

³⁵ Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/cocacolademexico/9733132358>>. Acesso em: 20 de maio de 2014.

³⁶ Disponível em: < <http://www.adlatina.com/publicidad/visual-latina-estuvo-cargo-de-la-campa%C3%B1a-gr%C3%A1fica-de-navidad-para-coca-cola>>. Acesso em 20 de maio de 2014.

Foram dadas algumas questões sobre as propagandas, para que os alunos respondessem por escrito a partir da leitura, que seriam posteriormente discutidas no grupo. Com relação ao tema veiculado nas propagandas, R disse ser “el lado bueno de la vida”, conhecido slogan dessa marca que, embora não esteja explícito nessas propagandas já está fixo no imaginário dos consumidores da bebida e das pessoas que convivem a publicidade da marca, possivelmente por esse motivo foi mencionado como tema. O mesmo foi feito por C, D e G, o que nos permite pensar que esses alunos as associaram aos seus conhecimentos prévios sobre propaganda e, mais especificamente, sobre as propagandas dessa marca para responder a primeira questão. Os conhecimentos prévios são, de acordo com Muñoz (2004), junto às informações que o próprio texto oferece e às estratégias leitoras, um dos polos da interação entre leitor e texto, e aparecem nessa atividade de forma explícita. Já M retirou de cada propaganda palavras-chave que, possivelmente, representavam o tema para ela, mas sem estabelecer nenhuma relação entre as palavras selecionadas: “invierno, vacaciones, vida, felicidad, natal”.

Foi solicitado, em seguida, que dissessem que semelhanças percebiam entre todas as propagandas (visuais, linguísticas e de conteúdo). Embora alguns já tivessem feito essa relação na primeira questão, que tratava do tema, há outros aspectos recorrentes em todas elas que são muito importantes para a construção dos sentidos, como as imagens, as cores e a relação feita entre o refrigerante e as coisas que trazem satisfação ou felicidade. M afirmou: “são publicidades bem ‘limpas’, com mensagens positivas de vida. Três delas fazem uso do layout da famosa garrafa”, assim como R, que disse encontrar semelhanças de conteúdo e visuais, no entanto não mencionou quais. Já D respondeu: “el lado bueno de la vida es ser feliz, la coca-cola está siempre junto, es accesible”. Esse aluno percebeu que, além do tema recorrente da felicidade, as propagandas buscam passar a ideia de que o refrigerante está sempre junto nos melhores momentos. Os demais não responderam essa questão.

Em seguida os alunos identificaram o possível público-alvo das propagandas, o outro que determina a elaboração do gênero discursivo e que “ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Segundo M e D, esse público é composto por todas as pessoas, de qualquer idade, e para R por jovens e aventureiros. No entanto, nenhum explicou que elementos das publicidades lidas indicam isso, apenas R destacou que se usa uma forma de tratamento informal para convencer o leitor de que a ideia que se está veiculando é a ideal. Também deveriam identificar a(s) ideologia(s) veiculadas pelas propagandas, que para todos os sujeitos de pesquisa era a de que é preciso ser feliz sempre,

embora apenas uma delas faça referência direta à felicidade. Pode-se pensar que esses alunos associam férias, datas especiais e coisas boas a felicidade e, a partir disso, identificam as quatro propagandas em uma mesma linha ideológica.

Nessa proposta, vimos que, embora os integrantes do grupo demonstrassem ter um melhor desempenho na realização das atividades, nesse caso, em responder as questões propostas, com relação às primeiras atividades feitas no início do primeiro módulo, ainda estavam muito presos ao conteúdo explícito do discurso e apresentavam dificuldades em estabelecer relações entre as propagandas. Além disso, elementos extratextuais como a intenção discursiva, o contexto de enunciação e o papel dos sujeitos do discurso dificilmente eram mencionados ou considerados nas respostas às questões. Vale lembrar que eram feitas outras atividades relacionadas ao tema da aula, ao léxico ou ao conteúdo gramatical previsto, que não são discutidas aqui porque, até este momento, não tinham relação direta com a leitura feita, mas eram feitas de forma isolada das demais atividades, o que consideramos um problema que precisava ser revisto.

Na aula seguinte, o gênero discursivo trabalhado foi história em quadrinhos e o conteúdo previsto o uso dos pronomes complemento de objeto direto e objeto indireto. Optamos, nessa aula, por fazer atividades pré-leitura e pós-leitura mais variadas, relacionadas de alguma maneira à leitura, mas não necessariamente que fizessem referência direta ao tema ou ao conteúdo da história em quadrinhos. No início da aula, cada aluno recebeu um presente em EVA com a imagem de algum objeto que poderia ter ganhado e deveriam dizer se gostaram e o que fariam com ele. Nessa atividade, além de introduzir o campo lexical que estudaríamos, desejávamos observar se os alunos usariam os pronomes complemento para retomar o objeto que recebeu, já que alguns já haviam estudado espanhol antes e poderiam usá-lo, além de já terem tido contato com esses pronomes de forma implícita nas mostras de língua com as quais tinham contato nas aulas.

Depois, em duplas, foi solicitado que simulassem uma situação em que saíssem para comprar um presente para um amigo. Nessa atividade, teriam que interagir com o colega de aula para elaborar a simulação, além de pensar em uma situação de interação em língua espanhola pela qual poderiam passar algum dia e precisariam conhecer as estruturas linguísticas necessárias, o léxico, os elementos adequados e inadequados a cada situação. Já o exercício seguinte pedia que relacionassem uma coluna de imagens com uma coluna de frases nas quais um pronome complemento retomava o objeto da outra coluna. As imagens e frases eram todas

relacionadas ao campo semântico que estudávamos nessa aula, que era sobre objetos que podem ser apresentados. Essas atividades serviram para introduzir os alunos ao tema que seria tratado na leitura, os brinquedos, que fazem parte do léxico trabalhado, além de iniciar o exercício dos pronomes complemento, que era o conteúdo gramatical previsto.

Então, depois desses exercícios, foi feita a leitura da história em quadrinhos “Jugando con la imaginación”, da Turma da Mônica, de Maurício de Souza (Anexo 6). A partir da leitura os alunos deveriam responder algumas questões relacionadas a esse texto: temas, composição, estilo, ideologias, enredo, além de perguntas que pretendiam associar o que foi lido à vida de cada um. Como observamos no diário de classe da professora-pesquisadora, no momento da discussão sobre a leitura foi possível perceber uma evolução dos alunos ao interagir com os colegas: “discutimos la historieta en el grupo, siguiendo las cuestiones que teníamos, pero siempre surgía outro asunto, algún ejemplo o alguien que no estaba de acuerdo y deseaba exponer su opinión”. O grupo já estava mais integrado e, talvez em consequência disso, os alunos estavam mais seguros para trocar opiniões e ideias com os colegas utilizando a língua espanhola.

Os temas encontrados pelos alunos foram: “la imaginación de un niño y el consumismo de Cebollita” (S), “la imaginación en la brincadeira” (M), “juguetes, imaginación” (C e R) e “la imaginación” (D). Percebemos que as respostas se repetem, com o predomínio da imaginação, que é o tema que está mais explícito verbalmente na história, inclusive no título. Apenas S acrescentou um tema que não está dito de forma explícita na história, mas que é possível perceber claramente, o consumismo infantil. Então, perguntamos se achavam importante tratar desses temas em uma revista de histórias infantis. De acordo com S, é importante, “principalmente en la actualidad, pues los niños no desean reflexionar y muchas veces desean hacer compras solamente para obterlos sin pensar na gran importancia de utilizar la creatividad”. Para M, também é importante tratar do tema, porque “nada como la imaginación para divertirse, con o sin juguetes”, resposta semelhante as dadas por R e C, fazendo referência à importância da imaginação, sem explicar a relação feita na história entre a imaginação e o consumo de brinquedos. O aluno D também acredita ser importante tratar dos temas porque “el mundo es muy materialista”. Apesar de não ter identificado o consumismo como um tema da história, D percebe a reflexão promovida na história a partir do comportamento de Cebolinha, que pensava que só poderia se divertir se comprasse um brinquedo.

A fim de ampliar a discussão sobre o texto, pedimos que comparassem as concepções de Cascão e Cebolinha sobre diversão e dissessem que valores cada um tem com relação a ela. Nessa questão, diferentemente da anterior, não encontrariam a resposta explícita verbalmente na história, mas poderiam levantar hipóteses a partir das falas e do comportamento de cada um dos personagens. Para S são visões antagônicas, “Casarón desea se divertir mediado por la imaginación creando nuevas actividades, pero Cebollita solo tiene interés pelo coche”. M também afirma que diversão para Cebolinha é o carrinho de brinquedo, para Cascão, a imaginação, e acrescenta: “no es preciso dinero o juguetes para divertirse”. D diz apenas que “Cebollita da valor para bienes materiales”, sem completar a oposição entre Cascão e Cebolinha. Os demais não responderam essa questão. Observamos nessas respostas que alguns sujeitos progrediram na realização de inferências a partir da leitura, o que era muito difícil de acontecer no primeiro módulo, em que só a materialidade textual era levada em conta nas questões de interpretação.

Depois disso, cada um deveria dizer qual o papel da imaginação nas brincadeiras de crianças e com qual das duas personagens se identificava mais. Para S, a imaginação tem um papel de grande importância porque ajuda as crianças a refletirem e a criar suas próprias histórias, porém diz que quando era criança se identificava mais com Cebolinha. M afirma que a imaginação é essencial, sem explicar ou justificar sua opinião, e que se identifica mais com Cascão porque brincava com muita imaginação. C e D associam imaginação a criatividade, também sem explicar essa resposta. A primeira afirma que se identificava mais com Cascão por não ter muitas opções de brinquedos quando era criança, já o segundo diz que Cebolinha o representa mais porque “vivimos en un mundo capitalista”.

As respostas foram curtas e na maioria incompletas, assim como o eram em muitas outras questões propostas sobre as leituras que fazíamos. É possível que isso ocorresse por ainda considerarem as atividades de interpretação relacionadas aos textos que norteavam nossas aulas algo isolado da aquisição de elementos da língua meta, visto que as atividades de análise linguística ou os exercícios de fixação de léxico e gramática eram feitas de forma completa e com bastante esforço por parte de todos para realizá-las, conforme o diário de classe. Ainda era preciso desconstruir a ideia de que apenas a gramática ou o uso e análise de estruturas específicas fazem parte do processo de aprendizagem da língua espanhola e despertar a consciência de que na interação o efetivo uso do idioma acontece e é nela que é possível colocar em prática o que é exercitado nas atividades teóricas.

Após responder as perguntas, foi solicitado que encontrassem no texto os pronomes complemento e identificassem a que elemento se referiam. Houve bastante dificuldade nessa tarefa e os alunos precisaram muitas vezes da interferência da professora para encontrar os referentes dos pronomes complemento. A partir dessa identificação, os alunos refletiram sobre a importância e o papel desses pronomes na construção do texto. Podemos dizer que o grupo de pesquisa percebeu que o uso desses pronomes evita a repetição de termos no discurso e que é um importante elemento coesivo, pois essa foi a resposta dada por todos, porém apenas S explicou que isso ocorre porque os pronomes complemento retomam coisas já ditas. Além disso, fizemos alguns exercícios de fixação do uso da estrutura, para prática e memorização.

Na oitava aula, o texto escolhido para leitura foi uma notícia do jornal argentino “Clarín” (Anexo 7) sobre o jogo da semifinal da copa do mundo de 2014 disputado por Brasil e Alemanha, no qual os brasileiros foram derrotados com um resultado que abalou a todos os torcedores. Vale acrescentar que esse jogo aconteceu poucos dias antes dessa aula e que, ao chegarem, sem saber qual seria o tema das atividades, comentavam o resultado da partida, fato que nos indicou que havia sido marcante para todos, conforme registro do diário da professora-pesquisadora: “muchos me dijeron que iban a llorar con la lectura y se burlaban de la situación, pero demostraban interés en leer la noticia” (Diário de classe).

As atividades elaboradas para serem feitas após a leitura foram diferentes do que vínhamos fazendo, que em geral era uma sequência de perguntas de interpretação do texto ou questões interpretativas intercaladas com outros tipos de atividades, relacionadas à leitura ou não. Optamos por explorar as expressões utilizadas no texto, alguns aspectos morfológicos, como o uso de sufixos e prefixos e mecanismos de coesão, que também era uma revisão dos conteúdos que estudamos ao longo do módulo. Também acrescentamos alguns comentários de leitores do jornal referentes à notícia lida para que fossem analisados dentro do contexto em que circulavam, partindo do pressuposto de que esses comentários são elos de uma cadeia discursiva precedidos pela notícia de *Clarín*, determinados por ela, que contém “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Por fim, foi solicitado que cada um escrevesse o seu próprio comentário, como interlocutores da notícia que também ocupam uma posição ativa responsiva diante de sua leitura.

Retiramos quatro expressões do texto: “dar un baile”, “aluvión de goles”, “dar una paliza” y “buscar el descuento”. Nenhuma delas, dentro da notícia, poderia ser compreendida em seu sentido literal, o sentido do dicionário, mas sim ganharam outro significado a partir do

contexto de enunciação, pois “só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão” (BAKHTIN, 2011, p. 292), ou seja, é dentro do gênero discursivo que as palavras, ou expressões, neste caso, adquirem suas nuances de significação. Então, foi solicitado que os alunos dissessem que significado era esse que as palavras adquiriam sem fazer tradução, mas buscando no próprio gênero discursivo elementos que indicassem o sentido.

Para a expressão “dar um baile”, M e D deram o significado de “passeio em campo”, C e G disseram significar “jugaron” e R “que el juego fue una fiesta para ellos”. Acreditamos que R foi a única que se aproximou do sentido dado para a expressão no texto, indicando que o resultado da partida foi bastante desigual a favor da seleção alemã. Já a segunda expressão, “aluvión de goles”, todos compreenderam como uma “goleada” ou “muchos goles”. A terceira expressão, “dar una paliza”, foi a que apresentou mais dificuldade aos alunos no momento de dizer o significado a partir do texto, pois quase todos fizeram a tradução literal, “dar uma surra”, sem considerar que no contexto em que foi escrita ninguém agrediu outra pessoa fisicamente e que, mesmo existindo a mesma expressão em português para a mesma finalidade, o sentido não é o literal. Apenas G interpretou a expressão como “un resultado muy distinto”, demonstrando que compreendeu que dar uma surra, nesse contexto, indica que o resultado da partida foi muito desfavorável ao time perdedor. A última expressão, “buscar el descuento”, todos compreenderam como “buscar un gol de honor”. Além de trabalhar com o vocabulário, essa atividade buscava exercitar estratégias de leitura, como a inferência, que podem ser muito úteis em uma interação real na qual não disponham de recursos metalinguísticos e precisem compreender algum sentido desconhecido.

A questão seguinte pedia que indicassem que sentido o sufixo –azo dá às palavras às quais é agregado. Todos responderam que funciona como um “aumentativo”. Já na questão seguinte deveriam dizer quem realiza a ação expressa pelo verbo “clasificaron” no seguinte período: “Con un aluvión de goles en el primer tiempo – en 18 minutos -, sumados a los dos de Andre Schürrle en el complemento, los dirigidos por Joachim Löw se clasificaron a la final y ya esperan por Argentina u Holanda”. Todos os alunos indicaram “los dirigidos por Joachim Löw” como o sujeito da ação, expressão usada no lugar de seleção alemã. Para verificar se os alunos identificam esse mecanismo de substituição de um termo por outro para evitar a repetição, pedimos que dissessem o que representavam as “camisetas amarillas” no seguinte período: “Un Belo Horizonte repleto de camisetas amarillas esperaba por un triunfo de Brasil

en la primera semifinal del Mundial”, exercício que também todos fizeram sem dificuldades, associando essa expressão a “los hinchas brasileños”. A atividade seguinte tinha o mesmo objetivo, revisar mecanismos de coesão, mas com o pronome complemento de objeto indireto, que todos indicaram a que se referia. Depois, deveriam dizer que relação a expressão “para entonces” estabelece na seguinte oração: “Para entonces Alemania ya no pensaba en atacar”, e tinham as seguintes opções para marcar: finalidade, tempo e consequência. Todos também marcaram a resposta correta, tempo.

Retomamos, nessas atividades, alguns conteúdos estudados durante o segundo módulo, como os verbos no pretérito indefinido, alguns conectivos e o uso dos pronomes complemento. Também buscamos, nessa revisão, exercitar estratégias de leitura e de ampliação de vocabulário, como a compreensão da formação das palavras, as relações coesivas dentro do texto e as inferências. Foi possível observar que nas atividades relacionadas ao uso de estruturas linguísticas dentro do texto os alunos tiveram um bom desempenho e não demonstraram encontrar dificuldades. Já nas atividades relacionadas ao conhecimento lexical e semântico, ainda buscavam o apoio do significado do dicionário para atribuir sentido a palavras ou expressões, mesmo que já o tivessem encontrado utilizando as estratégias, como um meio de confirmação.

Na última aula do módulo, foram feitas uma avaliação escrita e a aplicação de um questionário diagnóstico. A avaliação era composta por alguns exercícios de compreensão auditiva e outros relacionados à notícia “La terapia con perros explora nuevas utilidades en residencias de mayores”, do jornal espanhol ABC (Anexo 8). Inicialmente, pedimos que identificassem o tema do texto, e tivemos as seguintes respostas: “beneficios que los perros ofrecen, tratamientos para personas que tienen Alzheimer” (D), “hacer tratamiento de salud con la utilización de animales” (C), “la terapia con perros y sus beneficios” (M), “la terapia para cualquier enfermedad con la ayuda del animal” (G), “la terapia con perros en residencias de mayores, un proyecto de una empresa que ofrece tratamientos, sus indicaciones y sus beneficios” (R) e “los perros que ayudan las personas que son mayores y con severas debilidades en una terapia” (S). Podemos observar que todas as respostas convergem, algumas em que o tema foi apresentado de forma mais geral, outras em que se optou por especificar algumas informações, sobre quem oferece a terapia, o público-alvo e as doenças às quais o tratamento é direcionado.

A questão seguinte pedia que os alunos explicassem por que o pretérito perfeito composto era adequado no seguinte trecho: “Las dos participan en el proyecto de terapia con perros que la empresa grancanaria Nahai Intervención Psicológica, Educativa y Social **ha puesto** en marcha en residencias de personas mayores”. Para dar a resposta era preciso, além de conhecer o tempo verbal e os seus possíveis usos em situações comunicativas, perceber sua função específica no texto. O aluno D não identificou nem o tempo verbal, nem a função. Os demais alunos identificaram o pretérito perfeito composto e as funções de expressar uma ação no passado com o tempo indeterminado (C, M, R) e que tem relação com o tempo presente (G e S).

Depois, pedimos que identificassem o referente do pronome possessivo “sus” no seguinte trecho:

Los beneficios de las terapias con animales <<están científicamente demostrados>>, ha señalado Ramírez, quien asegura que la presencia del animal tiene utilidad a nivel respiratorio, físico y cognitivo y, además, estimula y motiva a los pacientes a seguir haciendo tareas y trabajos en el día a día. Entre **sus** beneficios se encuentra la estimulación de las sensaciones táctiles (...).

Nesse caso, o referente estava em uma posição distante do pronome, o que poderia dar um grau maior de dificuldade à busca por seu referente. Porém, apenas D não conseguiu identificá-lo, os demais afirmaram que “sus” se refere às terapias com animais. Outro referente que deveriam encontrar era o do pronome complemento “les” no seguinte trecho: “(...) este proyecto pretende introducir la figura del animal, en este caso el perro, para que sirva de estímulo a los pacientes y poder colaborar con los tratamientos que ya **les** aplican los fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y psicólogos de sus residencias”. Apenas S e R responderam essa questão, dizendo que o pronome “les” se refere aos pacientes.

Percebemos que em atividades muito semelhantes, como as que foram feitas sobre a notícia do jogo entre Brasil e Alemanha e as que foram propostas na avaliação, obtivemos resultados diferentes com relação ao desempenho dos alunos. Enquanto as primeiras passaram a impressão de que o trabalho de identificar estruturas e mecanismos de coesão no texto não apresentavam muita dificuldade ao grupo em geral, nessas últimas percebemos que isso não se confirmou, pois os mesmos sujeitos que identificaram referentes e funções dos verbos no texto anterior, não conseguiram fazer o mesmo neste, em questões com o mesmo formato. É possível que isso tenha ocorrido por a avaliação formal ser naturalmente um momento de tensão e ansiedade, que “sabota todos os tipos de desempenho acadêmico” (GOLEMAN, 1995, p. 96), ou por ter sido feito sem a orientação da professora, como acontecia durante as aulas. De

qualquer forma, o resultado da avaliação apontou a necessidade de trabalhar mais esse tipo de exercício em aulas posteriores.

No questionário diagnóstico, buscávamos saber como cada aluno avaliava seu próprio desempenho nas aulas e na aquisição da língua, de forma geral, e, mais especificamente, na habilidade de leitura. Primeiramente questionamos como avaliavam sua evolução na aprendizagem da língua espanhola desde o início do curso até o momento, e tinham cinco opções para marcar (excelente, muito boa, boa, mediana, ruim). Quatro sujeitos de pesquisa (G, C, M e S) consideraram sua aprendizagem boa. G destacou que foi seu primeiro contato com a língua e “mesmo assim consegui acrescentar um bom conhecimento”, C afirmou que já aprendeu muitas coisas, “porém entendo que ainda preciso muito estudo da língua”, M disse que ainda está aprendendo e S justificou a falta de dedicação às tarefas de aula com o fato de ter pouco tempo em função de seu mestrado. O aluno D considerou sua evolução excelente, porém destaca que precisa se dedicar mais na escrita. Para R, sua aprendizagem foi muito boa, porque conseguiu “aprender muitas palavras e muitas expressões novas”. Essa resposta reflete a trajetória da aluna durante os dois módulos, já que foi em quem mais notamos a preocupação pelo significado de cada palavra nova que encontrava nos materiais e pela aquisição de mais léxico.

Todas as visões dos alunos com relação à sua evolução no aprendizado da língua são bastante otimistas e, em muitas delas vemos que algumas dificuldades que existiam não eram percebidas por eles, como na resposta de D, que menciona apenas a necessidade de melhorar a escrita, mas apresentava grandes dificuldades nas tarefas de leitura e muitas interferências da língua portuguesa em suas produções. A consciência de que precisavam de mais estudo em uma ou mais habilidades, percebida em diversas respostas, foi um fator positivo na auto avaliação do grupo, pois reconhecer as dificuldades na língua espanhola é um passo para buscar aprender e praticar o uso da língua buscando cada vez mais o aperfeiçoamento.

Depois disso, pedimos que enumerassem de um a quatro as habilidades linguísticas (compreensão leitora, produção escrita, produção oral e compreensão leitora), indicando em quais sentiam que tinham se desenvolvido mais e em quais pensavam que precisavam trabalhar mais. A compreensão leitora foi indicada como a mais desenvolvida por cinco dos seis sujeitos de pesquisa e a produção escrita como a menos desenvolvida, também por cinco dos seis sujeitos de pesquisa. Obtivemos os seguintes resultados, nos quais vemos nas colunas as

habilidades em que, de acordo com a visão dos alunos sobre sua aprendizagem, tinham mais e menos dificuldade:

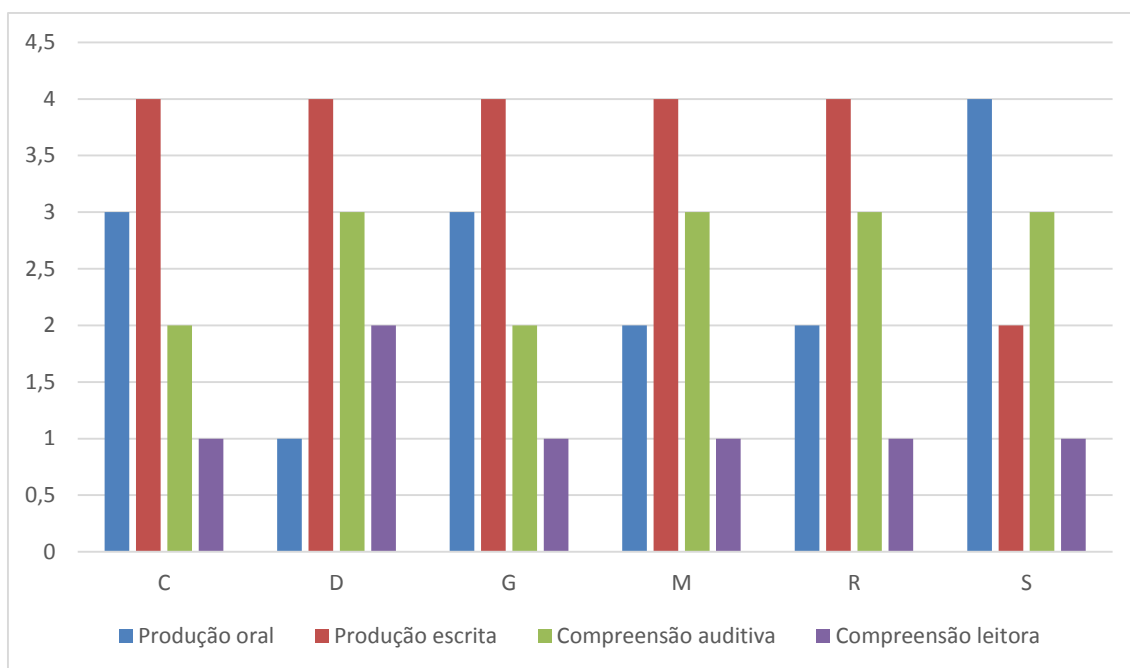


Figura15: Gráfico de habilidades linguísticas desenvolvidas conforme a análise dos alunos.

Podemos observar que a maioria dos alunos demonstra que sente necessidade de melhorar a produção escrita em língua espanhola e também que percebem a compreensão leitora como a habilidade em que apresentam menos dificuldade, apesar de termos visto na análise de algumas atividades realizadas durante o módulo que ainda era preciso aprimorar o trabalho com a leitura no grupo de pesquisa. No entanto, o próprio fato de termos colocado a leitura como o eixo para o ensino da língua espanhola pode ter sido determinante para esse resultado. A produção oral e a compreensão auditiva, em posição intermediária, confirmam que o destaque dado às habilidades relacionadas à escrita, que influenciaram tanto a própria aprendizagem quanto as concepções do grupo sobre seu processo. As habilidades pareadas, leitura e escrita, ficaram nos extremos em oposição, uma como a mais desenvolvida, outra como a menos desenvolvida, dado que apontou a necessidade de integrar de uma forma mais efetiva as habilidades linguísticas, o que até esse ponto vinha sendo feito de forma pouco satisfatória.

A seguir, pedimos que cada aluno apontasse a maior dificuldade que encontrava nas aulas e a menor dificuldade. Obtivemos as seguintes respostas:

	MAIOR DIFICULDADE	MENOR DIFICULDADE
C	A escrita.	-
D	Os verbos.	A oralidade.
G	Vencer a timidez para falar.	A comunicação com os demais integrantes e com a professora.
M	Entender a fala.	-
R	Os verbos.	Entendo praticamente tudo o que a professora fala.
S	Falar.	Compreensão leitora.

Tabela 8: Maiores e menores dificuldades encontradas pelos alunos nas aulas de língua espanhola

Essas dificuldades apontadas reiteram os resultados observados no gráfico anterior. Alunos como S e C retomaram as habilidades linguísticas em que se sentem menos seguros nos momentos de interação na sala de aula. Outros acrescentaram ainda tópicos mais específicos, como a conjugação verbal, que não foi tão cobrada no primeiro módulo como foi no segundo. Há também o caso de G, que destacou aspectos emocionais que interferiram em sua aprendizagem, como a timidez. Segundo Griffin (2011), quando alguém aprende a língua em um grupo social, existe uma preocupação com relação à imagem diante dos outros e “esta imagen afecta la participación comunicativa y por tanto el aprendizaje” (GRIFFIN, 2011, p. 140). É possível que fosse isso o que ocorria com G, que teve mais dificuldades que os demais integrantes do grupo para realizar as atividades de produção oral não por falta de estudo, de interesse ou de dedicação às tarefas, mas porque não se sentia à vontade para se expor diante dos colegas.

A questão seguinte pedia que os alunos pensassem nas leituras feitas desde o primeiro módulo e dissessem se se sentiam mais capacitados para ler em língua espanhola ou se as dificuldades do início ainda existiam. Todos afirmaram que se sentem mais seguros com a leitura em função de todo o trabalho que realizamos em aula. Vale destacar o comentário de D: “certamente, agora as palavras vão se repetindo e gravando”. Esse comentário mostra a preocupação com o léxico da língua, que observamos desde as primeiras aulas no grupo, e a percepção de que a leitura contribui para a aquisição desse aspecto linguístico e para a memorização das palavras, por encontrarem-nas em diversos contextos de uso. C acrescentou que se sentia mais segura e disse que “hoje tenho uma maior compreensão e entendimento da língua”. É possível que o intenso trabalho com atividades de compreensão leitora tenha contribuído para a prática da interação em língua espanhola na sala de aula, já que a própria leitura é uma forma de interação entre o leitor, o autor e as vozes de discursos do(s) outro(s) que emergem nos enunciados.

Com relação às dificuldades que ainda existiam no grupo no momento das leituras, foram citadas a ampliação de vocabulário (G), a pronúncia correta das palavras (C e R) e o significado das palavras e expressões (M). Os alunos D e S afirmaram não ter dificuldades em leitura. No caso de S, observamos na resolução das atividades que sua resposta se confirma, possivelmente em função da relação que essa aluna tem com a leitura no seu trabalho e na vida acadêmica, bastante frequente, como podemos ver na seção 5.2 deste trabalho. Já no caso de D, percebemos ainda muitas dificuldades com relação à interpretação das leituras que fazemos. Como na resposta anterior o mesmo aluno referiu-se ao léxico como o aspecto que percebeu melhorar com as leituras, talvez essa ausência de dificuldades que menciona esteja relacionada à compreensão da estrutura e da forma da língua, mas não totalmente dos sentidos produzidos no discurso. De acordo com Dehaene (2012), “a etapa decisiva da leitura é a de decodificação dos grafemas em fonemas, é a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva” (DEHAENE, 2012, p. 245), fato que pode justificar a preocupação de C e R, em leitura, de conhecer a pronúncia das palavras, pois, se a mencionaram, de alguma forma percebiam que falhas nessa relação estavam trazendo dificuldades.

Da mesma forma como perceberam evolução na habilidade de leitura, também sentiram que a compreensão auditiva melhorou, possivelmente por, nessa altura do curso, já conhecerem mais o léxico, os sons, o funcionamento e a gramática da língua. Apenas D e S argumentam que a velocidade da fala ou determinadas variantes linguísticas dificultam a compreensão em certos momentos, o que não ocorre na leitura. Já C mais uma vez refere-se ao léxico como dificuldade, pois diz que nos exercícios de compreensão auditiva “existem muitas palavras que não sei a tradução”. Podemos ver que a necessidade de traduzir todas as palavras que surgem no discurso não se restringe à leitura, mas é uma etapa da aquisição da língua que percorre todas as habilidades linguísticas.

De um modo geral, acreditamos que o segundo módulo do curso, no qual fizemos algumas mudanças na metodologia adotada no primeiro módulo a partir de nossas reflexões e observações na sala de aula, seguindo a metodologia da pesquisa-ação, conforme Latorre (2010), como propor mais atividades relacionadas a aspectos linguísticos integradas às atividades de leitura ou propor outros tipos de questões relacionadas aos gêneros discursivos, e não longas propostas de interpretação do discurso com apenas alguns exercícios de prática da língua isolada como complemento, deixou os alunos mais seguros para interagir usando a língua

meta, apesar de ainda sentirem necessidade de aprimorar as habilidades expressivas (fala e escrita).

No entanto, ainda percebíamos, neste momento, muitas coisas que precisavam mudar e ser melhoradas para o próximo módulo do curso, como dedicar um tempo da aula ao estudo da fonologia, levar mais mostras de língua oral para que o insumo linguístico não se restringisse à produção da professora, integrar as atividades de forma que a leitura e a compreensão do discurso não fossem vistos como tarefas isoladas das demais, que eram voltadas ao estudo da gramática da língua, da fonologia, da produção escrita e oral e da compreensão auditiva. Ainda não percebíamos um equilíbrio entre as atividades em todas as aulas, já que algumas tinham apenas exercícios relacionados às leituras, outras mais exercícios de estudo da gramática e aquisição de léxico, mas nossa trajetória nos indicava caminhos que poderíamos seguir, como valorizar mais a escrita e trabalhar mais estratégias de aprendizagem e de leitura.

4.3 Terceiro módulo: espanhol intermediário I

O terceiro módulo foi oferecido em modalidade regular (uma aula de duas horas-aula por semana), totalizando trinta horas-aula, e ocorreu entre vinte e sete de agosto de 2014 e três de dezembro de 2014. A tabela a seguir mostra o cronograma de aula, os temas, as leituras e os objetivos das aulas deste módulo.

	DATA	TEMA	LEITURA	OBJETIVOS
AULA 1	27/08/2014	Introdução ao módulo	-	Atividade diagnóstica sobre histórico de aprendizagem da língua e estratégias de aprendizagem.
AULA 2	03/09/2014	Neurociências e aprendizagem	Artigo de divulgação científica.	Expressar opiniões, falar sobre si mesmo.
AULA 3	10/09/2014	Gastronomia peruana	Artigo enciclopédico.	Falar sobre experiências culinárias.
AULA 4	24/09/2014	Histórias de animais	Lenda.	Narrar, falar sobre gostos, falar sobre animais.
AULA 5	01/10/2014	Animais de estimação e consumismo	Notícia de jornal.	Estabelecer relações de causa e consequência entre fatos.
AULA 6	08/10/2014	Propagandas e consumo	Propaganda de iogurte.	Identificar sentidos de especificidade e generalidade em propagandas.

AULA 7	15/10/2014	Contos e histórias	Conto.	Expressar probabilidades, incertezas, desejos improváveis.
AULA 8	22/10/2014	¿Cómo soy?	Poema.	Descrever pessoas, falar sobre semelhanças e diferenças.
AULA 9	29/10/2014	¿Cómo soy?	Filme.	Descrever pessoas, falar sobre semelhanças e diferenças.
AULA 10	05/11/2014	O tempo e a natureza	Notícia de jornal.	Falar sobre o tempo, dar conselhos e instruções relacionadas aos fenômenos naturais.
AULA 11	12/11/2014	¿Qué vas a hacer mañana?	Músicas	Falar sobre o futuro próximo.
AULA 12	19/11/2014		-	Revisar os sons da língua espanhola e o uso de alguns sufixos e prefixos.
AULA 13	26/11/2014		-	Avaliação oral.
AULA 14	03/12/2014		-	Avaliação escrita.
AULA 15	10/12/2014		-	Encerramento.

Tabela 9: Tabela com cronograma do terceiro módulo do curso.

Na primeira aula deste módulo, foi aplicado um questionário diagnóstico que, além do perfil dos alunos e do contato que tinham com a língua, buscava saber a frequência com que os alunos liam, o que liam, algumas dificuldades específicas na aprendizagem da língua e as estratégias que buscavam utilizar para superar essas dificuldades³⁷. Além do questionário, propomos que, em grupos, os alunos organizassem em cartazes estratégias que usam quando encontram dificuldades na fala, na escrita, na compreensão auditiva e na leitura em língua espanhola³⁸.

Ao falar sobre o que leem e com que frequência, C disse que lê, mas não com muita frequência, jornais, revistas e livros relacionados a sua profissão, o mesmo que relatou que ocorria no primeiro questionário diagnóstico. Outros que mantiveram seus hábitos, de acordo com a resposta dada no questionário, foi D, quem lia jornais e revistas todos os dias, S, que afirmou ler muito sobre educação para sua dissertação de mestrado, e R, que lê jornais e revistas diariamente, além de sites sobre assuntos que pesquisa na internet. No entanto, M, que antes afirmava não ter o hábito de leitura, apenas na internet, mas sem especificar o que, passou a ler

³⁷ É importante observar que neste módulo foram abertas inscrições para novos alunos e houve a necessidade de fazer um diagnóstico do perfil desses para a elaboração dos planejamentos das aulas, por isso algumas perguntas ou dados solicitados podem parecer repetitivos em relação aos questionários já aplicados. No entanto, algumas questões, como a que busca saber o que os alunos leem e com que frequência, podem nos indicar se houve mudanças nos hábitos de leitura dos sujeitos que formam o grupo de pesquisa depois de frequentarem os dois primeiros módulos do curso.

³⁸ As estratégias expostas nos cartazes foram as mesmas indicadas no questionário diagnóstico, por isso nos referimos apenas à atividade diagnóstica neste trabalho.

também notícias, curiosidades, normalmente na internet, “e a matéria de espanhol”. G não realizou o questionário.

Em outra parte do questionário, foi solicitado que escrevessem sim ou não para algumas afirmações referentes à aquisição de língua adicional, mais especificamente o espanhol. Apresentamos na tabela a seguir alguns itens que podem dar indícios do desenvolvimento da habilidade de leitura pelos sujeitos de pesquisa, que buscamos estudar neste trabalho:

	SIM	NÃO
Leo en español con mucha frecuencia.	1	4
Cuando leo, hay palabras que no conozco.	2	3
Utilizo el diccionario con mucha frecuencia.	2	3
Cuando tengo dificultades con el texto escrito, busco en otros elementos maneras de comprender el texto sin recurrir al diccionario.	3	2
Mi ritmo de lectura es demasiado lento.	2	3
Casi no tengo oportunidades de practicar el español fuera de clase.	5	-
No consigo identificar mis propios errores.	2	3
Tengo dificultades para escribir las palabras en español.	5	-

Tabela 10: elementos da relação dos alunos com a habilidade de leitura.

Os dados acima representados reforçam a dificuldade na escrita que todos mencionaram nas atividades anteriores. Embora, em aula, tenhamos buscado estimular o exercício da leitura extra classe, além das leituras realizadas nas atividades, a maioria dos sujeitos afirma não ler em espanhol com muita frequência, o que ajudaria a superar problemas ainda encontrados, como a identificação de erros, o reconhecimento das palavras, o ritmo lento de leitura, além da própria escrita. Também podemos observar que todos afirmaram não ter muitas oportunidades de praticar o espanhol fora da aula. De acordo com o perfil do grupo de pesquisa, sabemos que todos têm acesso à internet e a outros recursos que poderiam utilizar para promover essas oportunidades. De todos os alunos, apenas M enviava e-mails a fim de solicitar materiais extras e solucionar dúvidas com relação aos conteúdos. Esses dados são um indício de que o grupo tinha pouca autonomia no que se refere à aprendizagem, pois se limitavam ao conteúdo das aulas e quando tinham dúvidas sobre qualquer conteúdo estudado não pesquisavam em casa, permaneciam com as dúvidas e esperavam a aula seguinte para que pudessem perguntar à professora. A pesquisa individual poderia ser um caminho para evitar que a dificuldade

apontada por todos no momento de escrever as palavras fosse um impedimento para a realização das tarefas, como o foi em muitos momentos.

Ao final do questionário diagnóstico, os alunos deveriam dizer que estratégias usavam para superar as dificuldades que encontravam ao estudar a língua espanhola. Obtivemos as seguintes respostas:

SUJEITO DE PESQUISA	ESTRATÉGIAS
C	Usar o dicionário, escutar músicas e escutar pessoas que falam espanhol.
D	Usar palavras que já sabe e evitar palavras desconhecidas.
G	Não realizou o questionário.
M	Pesquisar na internet links relacionados ao conteúdo, praticar o uso da língua em casa e perguntar muito para a professora.
R	Utilizar o google tradutor e pensar em palavras semelhantes ao português.
S	Usar o dicionário e ler.

Tabela 11: Estratégias utilizadas pelos alunos para estudar a língua espanhola

Novamente percebemos, pelas estratégias mencionadas na tabela acima, que todos demonstram falta de autonomia para buscar insumos linguísticos ou estratégias que estejam desvinculadas do dicionário, da tradução e da professora, além da falta de interação real na língua fora da sala de aula. A estratégia mencionada por D chama a atenção pelo fato de que, no item anterior, em que tinha que marcar sim ou não para as afirmações, esse aluno afirmou que não costumava encontrar palavras desconhecidas nas leituras e que não recorria ao dicionário. Em um primeiro momento, ambos os dados são contraditórios. Porém, podem indicar que, apesar de em certos momentos o conhecimento linguístico desse aluno não ser suficiente, ele evita o desconhecido e se apoia apenas no que já sabe, tendo a ilusão de que para interagir na língua basta o conhecimento básico.

Percebemos também, em R, o apoio muito forte na língua materna. Essa aluna, desde as primeiras aulas, buscava a tradução de palavra por palavra. Além disso, acreditamos que o uso do tradutor do google não pode ser considerado uma estratégia de aprendizagem, mas uma forma de substituir a língua meta pela língua materna em leitura. Quem mais demonstra buscar interagir em língua espanhola, mesmo que apenas como ouvinte ou leitor, são M e C, que não usam sempre a mesma estratégia e também buscam outros meios de estudar a língua que não apenas o apoio na língua portuguesa.

A partir dos resultados obtidos nesse diagnóstico, foi possível concluir que, apesar de os alunos terem apresentado melhoras no desempenho na língua espanhola, principalmente no

que diz respeito à leitura e à interação na sala de aula, além da apropriação de algumas estruturas da língua que permitiu que a insegurança que existia no início do primeiro módulo por desconhecimento do idioma e o medo de errar fosse menor neste ponto do curso. No entanto, isso não quer dizer que ainda não existisse insegurança com relação à língua, algo natural quando ainda não há um domínio do idioma³⁹. Além disso, também percebíamos que era necessário trabalhar estratégias de aprendizagem de modo que a autonomia para estudar a língua espanhola fora da sala de aula fosse desenvolvida.

O trabalho com os gêneros discursivos possibilitou a inserção do grupo em situações de interação, de uso real da língua, o que fez com que fossem se apropriando aos poucos do sistema linguístico por meio do contato com ele nas leituras realizadas. Isso ocorreu de uma forma não consciente, de modo que, ao princípio, surgissem comentários dos alunos de que não gostavam das atividades de leitura porque sentiam que precisavam de mais atividades de língua espanhola, como se as leituras não o fossem, conforme está registrado no diário de classe. No entanto, sentíamos que o trabalho feito ainda não estava integrando as leituras a exercícios de fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, que são níveis de processamento da linguagem pelo cérebro, incluindo a leitura, conforme Maia (2011). Esses níveis são percorridos pelo cérebro no processamento da leitura para que esta se realize, mesmo que de forma não consciente, portanto não deveriam ser trabalhados de forma isolada, como se o seu desenvolvimento não fosse também fundamental para que ocorra a interação. Então, nesse momento buscávamos subsídios teóricos que nos auxiliassem a aprimorar nossas propostas que, apesar de já mostrarem resultados positivos, ainda precisavam mudar.

Mais uma vez, o modo como os planejamentos das aulas vinham sendo feitos foram repensados e, aula a aula, era feita uma reflexão da professora-pesquisadora com relação à proposta aplicada e como sua execução na sala de aula estava contribuindo para que o grupo de pesquisa aprendesse a língua espanhola ao mesmo tempo em que eram leitores nessa língua adicional. Essa reflexão e reelaboração das práticas está de acordo com a metodologia que adotamos para essa pesquisa, a pesquisa-ação, baseada em Latorre (2010), e tem como finalidade o aprimoramento da prática docente e do processo de ensino e aprendizagem, neste caso, da língua espanhola.

³⁹ Compreendemos como domínio do idioma, de acordo com Griffin (2011), o conhecimento do sistema linguístico, utilizar a língua dentro de um processo sociocultural, saber associar o sistema linguístico e os contextos e “saber usar la lengua en una variedad de situaciones comunicativas de forma apropiada y ‘natural’” (GRIFFIN, 2011, p. 66).

A primeira leitura realizada no terceiro módulo foi de um artigo de divulgação científica intitulado “Neurociencia y educación: el placer de aprender relacionando experiencias” (Anexo 9). O grupo recebeu o texto com uma semana de antecedência para que pudessem realizar a leitura em casa e, caso fosse necessário, pesquisar vocabulário, estruturas ou temas relacionados ao que leram. Dos seis sujeitos analisados nesta pesquisa, nenhum tinha conhecimentos sobre o tema, conforme escreveram na folha de atividades, apenas quatro afirmaram já ter ouvido falar sobre o assunto. Esse fato interferiu na leitura, pois muitos comentaram que, por ser uma área específica, não conheciam muitos termos científicos presentes no texto, de acordo com o registro feito pela professora-pesquisadora no diário de classe. Mesmo que o tema possa ter sido considerado um fator de dificuldade pelo fato de não estarem familiarizados com ele e a ativação de conhecimentos prévios ser um fator determinante na leitura, conforme Muñoz (2004), a preocupação com o léxico ainda é a mais perceptível.

No momento de dizer qual foi a maior dificuldade que encontraram durante a leitura, cinco disseram que foram algumas palavras desconhecidas. Apenas D disse que não teve nenhuma dificuldade para ler o texto. Considerando-se que esse aluno já tem um histórico de afirmar não ter dificuldades para realizar a tarefa, quando sua execução mostra o oposto, além de ter dito que não tinha conhecimento sobre o tema e também afirmado não ter o costume de ler esse gênero, é possível que em algum momento se deparou com alguma falha de compreensão. Porém, se considerarmos que ele usava como estratégia deixar de lado os elementos desconhecidos da língua e apoiar-se apenas no que já conhecia, fazendo uma leitura global, pode-se pensar que fez o mesmo neste caso.

Perguntamos, a seguir, como classificariam a leitura do texto: simples, complicada ou outro. Para três sujeitos, a leitura foi considerada simples. Para G, apesar de o texto não ser muito complexo, era muito longo. É importante lembrar que os textos trabalhados nos módulos anteriores nunca ultrapassaram uma página, muitos foram propagandas e gêneros discursivos mais curtos, então é possível que ela esperasse outros assim. No entanto, com a progressão do módulo, era preciso trabalhar outros textos, alguns mais extensos, já que quando fossem usar a língua espanhola fora da sala de aula não encontrariam apenas textos breves. Com exceção de D, todos os demais afirmaram ter contato com o gênero discursivo artigo de divulgação científica, pelo que provavelmente já conheciam sua estrutura e seu funcionamento, o que auxilia no momento da compreensão, mesmo que não estivessem muito familiarizados com o tema.

As atividades seguintes pediam que os alunos explicassem o que significavam algumas expressões encontradas no texto (“Aprendizaje efectivo”, “memorismo”), a partir da leitura, que relacionassem suas experiências de aprendizagem com o que disse o autor e que fizessem um mapa conceitual a partir dos conceitos que o artigo apresenta. Percebemos, a partir das respostas, que nas questões em que tinham que conceituar “aprendizaje efectivo” e “memorismo” somente S recorreu ao texto para elaborar sua resposta. Os demais, responderam de acordo com sua própria opinião, sem retomar o que foi dito no artigo, ou com base em suas experiências como alunos. As demais questões também apresentaram dificuldade para a maioria, o que percebemos por questões em branco ou cópias do texto no lugar das respostas. A única exceção foi S, que respondeu tudo, possivelmente porque já conhecia o tema superficialmente.

Embora tivessem a oportunidade de, em aula, interagir com os colegas para realizar as atividades, o que ajudaria no momento de elaborar o mapa conceitual solicitado como atividade final, ninguém o fez, com o argumento de que nunca haviam feito um e não sabiam como fazê-lo. O mapa conceitual é um meio de organizar as ideias de uma forma hierárquica e concisa, que permite ver o todo do texto. É uma estratégia de aprendizagem bastante eficiente, pois o próprio cérebro humano produz mapas para informar a si mesmo e guiar o comportamento, de acordo com Damásio (2011), a partir da interação com pessoas e objetos. Segundo o mesmo autor, os bancos de memória cerebrais são construídos em forma de mapas. Por isso, apesar de essa experiência não ter sido bem sucedida nessa atividade, acreditamos que poderíamos voltar ao trabalho com mapas em outro momento, já que é uma estratégia que poderia auxiliar muito nossos alunos na prática da leitura. Além disso, podemos mencionar dois erros que cometemos nessa proposta: não ter feito atividades de pré-leitura, tratando-se de um tema tão específico como o que escolhemos, e novamente ter proposto uma sequência de atividades de leitura dissociadas das demais propostas da aula. Partimos dos nossos equívocos para planejar as aulas seguintes pensando em aprimorar o estilo de atividades que propúnhamos.

Na quarta aula, a leitura prevista era a lenda “El maíz y las hormigas” (Anexo 10). Assim como o texto anteriormente comentado, os alunos também tiveram uma semana de antecedência para realizar a leitura deste. Primeiramente, foram feitas algumas perguntas sobre a lenda e sobre o gênero discursivo. Depois, trabalhamos alguns aspectos linguísticos do texto, como os tempos verbais empregados em sua construção, assistimos um vídeo baseado em Popol Vuh que conta a história da criação dos homens a partir do milho e fizemos uma conversa

relacionando o vídeo à lenda, pensando no contexto de ambos e em como o milho era importante para as civilizações que povoavam a América Central.

Todas essas atividades estavam relacionadas à lenda lida, ao seu conteúdo temático, à sua composição ou ao seu estilo. Nelas, incluímos os níveis linguísticos que pensávamos que estavam ficando um pouco de lado nas aulas anteriores, mas que também eram fundamentais para a realização das leituras, como foi comentado anteriormente. Porém, percebemos, a partir da análise das atividades e dos registros feitos no diário de classe, que sequenciar os exercícios como fizemos, primeiro questões de interpretação, depois estudo de aspectos linguísticos do texto, seguido de estudo do léxico e ao final a relação com outros gêneros discursivos, fragmentou a unidade didática proposta para essa aula, de modo que a impressão que ficou é que somente a parte de interpretação tinha relação com a lenda e as demais atividades não, apesar de todas, de alguma maneira, estarem relacionadas.

Nesse ponto do curso, a repetição do mesmo problema, apesar de nossas tentativas de reformulação do planejamento, gerou muitas incertezas e frustrações relacionadas aos nossos objetivos de pesquisa e de ensino dentro do projeto de extensão no qual o curso foi oferecido. Nos questionávamos a todo momento, revíamos nosso papel de professor e pesquisador. Sabíamos que a teoria que servia de base para nosso trabalho com a linguagem até então, a teoria bakhtiniana, presente nos gêneros discursivos, no trabalho com o discurso e na promoção da interação social na sala de aula, nos trouxe resultados positivos. No entanto, para aspectos mais relacionados ao ensino de língua adicional em si e à aquisição de um novo sistema linguístico, que não foram abordados pelo Círculo de Bakhtin, talvez por não serem o objetivo de estudo dos seus integrantes, precisávamos de uma base teórica que nos ajudasse a não continuar repetindo os mesmos erros. Foi nesse momento da pesquisa que começamos a buscar nas teorias cognitivas, que se ocupam do processo natural de aquisição ou construção do conhecimento pelo ser humano (RELVAS, 2012), uma teoria que, junto à filosofia bakhtiniana da linguagem, aprimorasse nossa base teórica nesse sentido. Dentro dessas teorias, nosso olhar se voltou às neurociências, por acreditarmos que o cérebro é a base para todas as ações humanas, que ocorrem sob seu comando (CARVALHO & FLOR, 2009), inclusive a aprendizagem e a aquisição de línguas adicionais. Em fase inicial, as neurociências já estão presentes em muito do que foi feito no terceiro módulo, como será exposto a seguir.

Na aula seguinte, então, buscamos integrar todos os aspectos linguísticos e discursivos da leitura prevista, para que ela fosse de fato o eixo central de todas as ações realizadas na aula

e que os níveis linguísticos envolvidos no processamento da leitura não fossem abordados de forma fragmentada, uns isolados dos outros. Com uma semana de antecedência, mais uma vez, os alunos leram a notícia “México: perros conquistan nuevo mercado de lujo”, do jornal “El Caribe” (Anexo 11). As atividades propostas intercalaram atividades de interpretação, de análise linguística (com ênfase nos conteúdos previstos para a aula, que eram as orações causais e consecutivas), de construção do discurso e lexicais.

Inicialmente, pedimos que falassem sobre o título e o que, antes de ler a notícia, esperavam encontrar, a partir dele. R disse que “esperaba que hablasen sobre hoteles, comidas y encontré mucho más”, ou seja, esperava que a notícia apresentasse o que é gerado a partir do mercado de luxo para animais, mas não o seu lado negativo ou a situação dos animais que vivem à margem desse mercado, temas que também são abordados. O mesmo ocorreu com C, que “esperaba encontrar productos y servicios de lujo para los perros”. Já D e M responderam afirmativamente, sem justificar a resposta, e M acrescentou que “fue bien explicado y ejemplificado”.

Nessa pré-leitura, além de podermos falar sobre o tema e o que os alunos já sabiam sobre ele, pudemos também discutir um dos elementos que fazem parte da construção composicional da notícia, um dos elementos que compõem os gêneros discursivos, conforme Bakhtin (2011), o título, que chama a atenção do leitor para o tema que será tratado e antecipa a informação central. De acordo com Lent (2002), “a consolidação da memória explícita envolve o fortalecimento das associações entre as novas memórias que chegam e a informação previamente existente” (LENT, 2002, p. 666), o que confira a importância de trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, o que pode ser feito em uma atividade de pré-leitura, como ocorreu neste caso, pois isso faz parte de consolidação da memória que, segundo o mesmo autor, faz parte do processo de aprendizagem. Talvez por isso a primeira leitura realizada no terceiro módulo não teve sucesso, já que os alunos afirmaram ter pouco contato com o tema e nenhuma atividade foi feita para introduzi-lo.

A questão seguinte pedia que elencassem os temas que o texto apresenta, que correspondem ao surgimento do mercado de luxo para animais, as consequências que ele provoca, além de discutir a situação oposta, dos animais que vivem em condições precárias. O mapeamento do texto por tópicos ajuda os alunos a organizarem as ideias trazidas à discussão pelo autor, de modo que fica mais clara a relação estabelecida entre cada um deles dentro da notícia, já que a mente, contínuo que expressa as propriedades mais sofisticadas do cérebro, de

acordo com Lent (2002), entre elas o raciocínio lógico e o uso da linguagem, é “uma consequência espetacular do mapeamento incessante e dinâmico no cérebro” (DAMÁSIO, 2011, p. 95). Com base nisso, usar como estratégia o exercício do recurso natural de processamento das informações no cérebro pode ser um caminho produtivo nos exercícios voltados ao processamento da leitura.

R respondeu que a notícia fala “sobre los lujos para los perros, sobre secuestros”, o que indica que essa aluna percebeu que a notícia vai além da descrição do mercado, mas também informa o leitor sobre os problemas que o luxo dado a alguns animais acarreta, os sequestros são um exemplo deles. Para C, o tema que sobressaiu na notícia foi “el tratamiento para perros como si fueran personas”, que é o primeiro apresentado na notícia, já no primeiro parágrafo, quando se descreve uma festa de aniversário tipicamente infantil e a seguir o leitor percebe que não se trata de uma criança aniversariante, mas sim de um cachorro. Esse tema está relacionado com o que foi mencionado por M, a “sustitución de hijos por perros”, e por D, “el abandono de perros, las personas que han optado por perros ao invés de hijos”.

Pedimos, mais adiante, que identificassem as causas do surgimento do mercado de luxo para cachorros. C disse que “con aumento de la clase media creció también ese mercado”, a mesma causa citada por R, que está bem explícita no texto, já que o aumento do poder aquisitivo de uma parcela maior da população, além de possibilitar a aquisição de bens para seus animais, também fez com que muitos optassem por não ter filhos em função de objetivos pessoais ou profissionais e delegando esse papel aos animais de estimação, o que é reiterado por D: “las personas están convirtiendo los hijos por perros”. Já M mencionou a “responsabilidad e custo mais accesível de los productos para perros”, porém em nenhum momento a notícia diz que os produtos para animais estão mais acessíveis, mas sim que mesmo as pessoas com poucos recursos financeiros adquirem esses produtos e buscam facilidades para realizar o pagamento, o que nos faz supor que, ao contrário dos outros, que buscaram no texto elementos que os ajudassem a elaborar a resposta, M baseou-se em sua própria opinião ou não compreendeu o que estava explicado na notícia.

Após a realização das primeiras questões, foi dada uma explicação sobre as orações causais e consecutivas em língua espanhola. Essas orações estavam muito presentes na notícia lida, o que pode ser relacionado com os temas abordados, pois a partir de uma informação central, o surgimento do mercado de luxo para cachorros, são apresentadas algumas causas e consequências desse fato, o que é característico do gênero discursivo notícia. Por isso, além da

explicação do funcionamento dessas orações e as conjunções causais e consecutivas, também foram explorados exemplos delas no texto, como a oração consecutiva “Es la primera fiesta, nunca había tenido una perita, siempre había tenido perros. Por eso, quise hacerlo más especial con ella” e a oração causal “Las personas están dejando de tener hijos tan jóvenes (...) porque pueden tener un estilo de vida diferente”.

Segundo Bakhtin (2011), “a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 269). De acordo com esse autor, quando analisamos esses fenômenos apenas dentro do sistema da língua, trata-se de um fenômeno gramatical. Porém, se o analisamos no conjunto do gênero discursivo, trata-se de um fenômeno estilístico. O estilo é, junto à construção composicional e o tema, um dos elementos que compõem o gênero discursivo. Ambos fenômenos não devem ser vistos de forma isolada, nem ser substituídos um pelo outro, mas sim devem “combinar-se organicamente” (BAKHTIN, 2011, p. 269). Por isso, estudamos as orações causais e consecutivas a partir do texto, já que elas são muito importantes para a formação dos sentidos nesse discurso, diferentemente do que vínhamos fazendo, trabalhando com elementos do sistema linguístico apenas como fenômenos gramaticais, não estilísticos, de modo que a relação entre o texto e os conteúdos previstos não era percebida pelos alunos.

Então, no momento seguinte pedimos que cada um expressasse o seu ponto de vista com relação ao que foi noticiado e relacionasse os fatos relatados a suas realidades, já que a significação da notícia seria feita por cada um através de um olhar diferente, desde o seu lugar social específico. R escreveu: “el texto expresa una verdad, el crecimiento del mercado para perros está cada vez más lujoso”. A aluna apenas repetiu o que estava dito no texto, mas não se posicionou diante dos fatos expostos, como foi solicitado. O mesmo se repetiu com C, que apenas escreveu: “retrata una verdad inquestionable, el crecimiento del mercado para perros, cada vez más sofisticado”. M e D também não expressaram seu ponto de vista com relação à notícia, repetindo fatos contidos no texto sem confirmá-los ou refutá-los. A primeira escreveu: “los perros están sendo tratados como gente” e o segundo: “tener hijos cedo no es prioridad”. A pergunta feita foi de caráter geral: “¿Cuál tu opinión con relación al tema del texto?”. Se considerarmos que havia vários temas relacionados ao tema central, é possível que uma questão pouco específica como essa não tenha deixado claro o que exatamente a professora-pesquisadora esperava.

As respostas vagas obtidas contrastam com as que foram observadas quando também fizemos uma questão pessoal, mas específica: “¿Te parece que esse mercado para perros es considerado todavía un lujo o ya es una necesidad para algunos? ¿Y para ti?”. R deu uma resposta contraditória, dizendo que “ese mercado es una necesidad, pero mi perra no recibe lujos”. Se, na opinião dela, o mercado é uma necessidade, apesar de a aluna não deixar claro para quem, o esperado era que se considerasse uma consumidora. Porém, não é o que vemos, ao afirmar que sua cachorra não recebe luxos e não há mais nada que relacione ambas afirmações. O mesmo não ocorre com C, que diz “es una necesidad para algunos. Para mí, no es, porque utilizo solamente lo necesario”. Ela reconhece que é possível que esse mercado seja ideal para algumas pessoas, porém não se vê incluída nesse grupo. M afirmou: “Lujo no es una necesidad, creo yo. El básico como collera, vacuna, son necesidades. Existe un límite, en mía opinión”. Duas vezes a aluna destaca que está expressando sua opinião, que é oposta ao que está descrito no texto, possivelmente por esse motivo tenha optado por dar essa ênfase. Já D respondeu que “Sí, pero el mundo está más fútil e las personas no quieren responsabilidad”. No entanto, essa afirmação não responde o que foi solicitado na pergunta. O advérbio de afirmação inicial não se refere a nenhuma questão anterior e o que foi dito para complementá-lo, embora possamos perceber que possui relação com o conteúdo da notícia em alguns aspectos, também não está relacionado à pergunta feita.

A seguir, a proposta era que o grupo organizasse a sequência de ideias expostas na notícia em um esquema, ou mapa, algo semelhante ao que foi feito anteriormente, quando pedimos que falassem sobre os temas, mas dessa vez solicitamos de forma explícita que fosse feito em forma de mapa. Essa atividade foi feita porque na última vez em que solicitamos um mapa, quando foi feita a primeira leitura do módulo, ele não foi feito porque ninguém havia trabalhado com mapas de ideias ou mapas conceituais e não sabiam como fazê-lo. Houve muita dificuldade na realização dessa tarefa, como registramos no diário de classe, apesar de ter sido feita com a intervenção da professora-pesquisadora, coletivamente, no quadro-branco, a partir de tópicos que eram incluídos ao longo do desenvolvimento do texto. O grupo chegou ao seguinte esquema: (1) cumpleaños de un perro; (2) personificación de los perros; (3) variedad de productos; (4) perros de lujo y perros de la calle; (5) tardar la maternidad a causa del estilo de vida; (5) poder adquisitivo de la clase media; (6) la violencia. Falamos sobre a forma como esses elementos se relacionam no texto e, assim, o grupo pôde ver como o mapa ajuda a visualizar o todo e a maneira como cada parte constrói o sentido no gênero discursivo. A mesma atividade solicitada sem sucesso em outro momento, apresentada com outra abordagem e

realizada por meio de outros procedimentos, familiarizou o grupo com a estratégia, de modo que, a partir desse momento, poderiam utilizá-la outras vezes para ajudá-los na compreensão das leituras solicitadas.

Depois disso, mais uma vez analisamos alguns aspectos linguísticos dessa vez relacionados a conjunções. A primeira delas foi “pero”, no sétimo e décimo primeiro parágrafos do texto. Pedimos que os alunos identificassem, no texto, entre que elementos essa conjunção estabelecia oposição. O único que não conseguiu identificar esses elementos foi D. Os demais membros do grupo identificaram, no sétimo parágrafo, a oposição entre os cachorros que vivem como reis e os cachorros que vivem na rua, e no décimo primeiro parágrafo a oposição entre os cães que são levados a canis e os cães que são o centro da vida das pessoas. Essa atividade foi solicitada para que pensassem que sentidos essas oposições tão frequentes no texto criam no discurso como um todo. R e C responderam que o autor repete essas oposições “para reflexionar”, mas não dizem sobre o que ou de que maneira. M apenas disse que “son extremos”, mas não fez nenhuma referência aos sentidos que a apresentação dessas situações extremas de forma frequente no texto causa. D também afirmou que as oposições “muestran la diferencia”, mas também não explica os sentidos criados pela reiteração desses contrastes ao longo do texto, o que indica que, apesar de identificarem essas estruturas como fenômenos gramaticais, apontando sua função dentro do texto e os elementos com os quais se relaciona, não as percebem como fenômenos estilísticos e não dizem que sentidos essas estruturas, dentro do gênero discursivo, constroem. O mesmo ocorreu quando pedimos que dissessem o efeito de sentido que “aún” cria no seguinte trecho: “Pero mientras hay mascotas caninas que se han convertido en los reyes y reinas de los hogares, millones de perros aún rondan las calles buscando alimento en la basura (...)”. Para R, o uso de “aún” neste caso dá a ideia de que “podría no acontecer más eso” e M acrescenta que faz “pensar en por qué dar tanto para unos perros y poco para otros”. C e D fizeram paráfrases do trecho, mas não explicaram o sentido do conectivo.

A questão seguinte se referia à festa de aniversário descrita no início da notícia. A festa de aniversário nos moldes das festas infantis oferecida a um cachorro é um exemplo concreto de tudo o que seria tratado a seguir no texto e, em um primeiro momento, antes de o assunto ser abordado de forma direta, pode causar um estranhamento no leitor, que possivelmente espera que a festa da imagem seja de uma criança. Por ser a primeira informação dada ao leitor, provavelmente esse fato fosse fundamental para compreender as informações que foram dadas a seguir. Perguntamos, então, o que é possível ver nessa festa que é uma possível explicação

para o crescimento do mercado de luxo para cachorros. R respondeu que é “la personificación de los perros”, o mesmo observado por C, que mencionou as “personas que tratan sus perros como niños” e por M, para quem a descrição do aniversário serve para mostrar a forma como essa personificação acontece.

Por fim, cada um tinha um espaço para fazer comentários sobre o texto ou sobre a leitura que não tinham sido abordados nas atividades. Pensamos nessa proposta por considerar que as questões feitas surgem de uma leitura específica, feita pela professora, e sua compreensão da notícia, que é única e, assim, não era igual à de cada um dos sujeitos de pesquisa. Dessa forma, teriam um espaço para expressar as suas leituras de maneira livre. R comentou “El texto me pareció muy largo y muy diverso. Habla de varias cosas relacionadas a perros”. C fez um comentário muito semelhante, dizendo: “Me pareció muy largo y habla a cerca de varias cosas con relación al tema”. Podemos ver que, embora as duas respostas digam que o texto é longo, o que pode indicar que traz várias informações a respeito do assunto, no momento de comentar essa afirmação nenhuma das duas alunas diz algo consistente, apenas que o texto fala sobre muitas coisas, mas não dizem que coisas são essas, quais delas destacariam ou se o fato de o texto ser longo é positivo ou negativo para elas. Já M aproveitou o espaço para expressar sua opinião: “Debe haber un límite, perros no son personas. Aunque muchas veces yo trato mis perros como hijos! Pero todo tiene límite”. O mesmo ocorreu na resposta de D: “Me parece que el mundo está más fútil”.

Então, como observamos que a metodologia utilizada na aula descrita anteriormente, na qual todas as atividades estavam integradas à leitura, apresentou bons resultados se comparada ao que fizemos antes dela, no sentido de a leitura ter sido trabalhada em toda a aula e de os alunos terem percebido que a aprendizagem da língua estava diretamente ligada a ela pela forma como os exercícios foram realizados, utilizamos a mesma na sétima aula, na qual estava prevista a leitura do conto “El Sur”, de Jorge Luís Borges (Anexo 12). De acordo com nossas observações na sala de aula, essa foi a leitura que recebeu mais comentários relacionados à dificuldade de compreensão. Assim como as demais leituras, todos a receberam com uma semana de antecedência. Porém, na aula, pediram que a fizéssemos juntos, com interferências da professora, pois sozinhos em casa não tinham conseguido compreender, porque não conseguiram relacionar os fatos narrados e se perdiam no meio da leitura, conforme expressaram em aula e foi registrado no diário de classe. Um esquema ou mapa, como o que

fizemos com a notícia, poderia ter ajudado a estabelecer a relação entre os fatos e ter uma ideia da totalidade do conto, porém ninguém pensou em usar essa estratégia.

Um aspecto que percebemos ter mudado é que os questionamentos relacionados ao conto não estavam restritos a vocabulário e a tradução, mas sim ao enredo e à sequência em que os fatos eram narrados, como comentamos anteriormente. Isso indica que houve um avanço em relação à concepção de leitura em língua adicional dos alunos, que deixou de ser algo dependente de tradução para alcançar níveis linguísticos mais complexos que a transcrição do código. Nesse caso, mesmo conhecendo o significado de todas as palavras, que era o que buscavam fazer até então com todos os textos, não conseguiam realizar a leitura de forma produtiva em função de outros fatores mais complexos que a simples tradução das palavras nas frases e orações.

Como as atividades realizadas com a notícia, descritas anteriormente, mostraram que integrar atividades estruturais e atividades de interpretação foi um procedimento bom para o desenvolvimento da compreensão leitora e aprendizagem da língua ao mesmo tempo, optamos por adotar a mesma estratégia nas atividades elaboradas para o trabalho com o conto de Borges. Inicialmente, fizemos algumas perguntas relacionadas à estrutura do conto: tema, espaço, personagens. Vale destacar que nenhum dos sujeitos de pesquisa já havia tido contato com o autor ou com o conto, além de ter sido a primeira vez que trabalhamos com esse gênero nas aulas. Nessas questões iniciais, cujas respostas poderiam ser encontradas no próprio texto, os alunos não encontraram dificuldades para respondê-las. Porém, uma questão proposta depois dessas foi motivo de muitas dúvidas na aula e o grupo precisou da ajuda da professora-pesquisadora para compreendê-la.

O conto cita o “Livro das Mil e Uma Noites”, que é o livro que o protagonista encontrou na tarde em que uma série de fatos estranhos começou a acontecer com ele e que o acompanha nos seus momentos de febre e delírios depois de ferir-se na cabeça. De todos os alunos, apenas C e D lembravam-se vagamente de algumas histórias do referido livro, os demais apenas o conheciam de nome, sem saber do que se tratava. Foi necessário, então, falar um pouco sobre ele antes de continuar. A questão proposta era: “En un momento del cuento, se dice que “Las Mil y Una Noches” era un libro vinculado a la desdicha del personaje. ¿Por qué?”. Nenhum conseguiu responder a questão sem a interferência da professora. Depois da conversa sobre o conto e sobre os elementos envolvidos na questão, R e C responderam que foi após encontrar o livro que Dahlmann, o protagonista, começou a ter pesadelos. Esse fato é determinante para

que possamos compreender a sequência de acontecimentos narrados a seguir e o desfecho do conto, que não sabemos ser um dos pesadelos de Dahmann ou realidade. Percebemos, a partir disso, que as questões relacionadas ao texto em si e as relações entre suas partes já eram realizadas pelos alunos com menos dificuldades que nos módulos iniciais, apesar de ainda observarmos necessidade de prática de leitura e interpretação. Porém, quando precisam fazer relações extratextuais ou inferências, só as fazem com a interferência da professora ou, mesmo assim, não as fazem, o que nos mostrou a necessidade de intensificar os exercícios voltados a essas competências.

A seguir trabalhamos o pretérito imperfeito do modo subjuntivo em espanhol, muito frequente no conto e que também constrói sentidos no texto como um todo, já que nele são expressas incertezas e improbabilidades o tempo todo, pois são fenômenos muito presentes na vida do protagonista e nos fatos que são narrados no período de tempo em que se passa a história – mais um exemplo no qual a gramática e a estilística convergem “com base na unidade real do fenômeno da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 269). Esse aspecto foi percebido por R, pois disse que talvez o verbo fosse muito utilizado no conto porque “la vida del personaje tenía muchas incertidumbres”, e por D, que acrescentou que “en la vida del personaje tenía sus expectativas, deseos”. Os demais não responderam a questão que pedia essa análise do sentido do verbo dentro do conto.

Nas aulas seguintes, em função dos resultados que obtivemos ao repensar nossa maneira de elaborar as atividades, que antes eram segmentadas, como se a análise linguística fosse isolada das atividades de leitura, continuamos a propor atividades que integravam análise discursiva, compreensão leitora e análise linguística associada à estilística, para que os sujeitos percebessem que estavam aprendendo a língua ao mesmo tempo em que podiam interagir por meio dela, já que a leitura e as atitudes responsivas geradas a partir dela podem ser consideradas formas de interação, entre o leitor e o autor, entre o leitor e demais leitores e também entre professora e alunos. No entanto, os dados obtidos mostraram que, mesmo com as alterações no planejamento e na elaboração dos materiais utilizados em aula, o nível de processamento da leitura dos alunos ainda estava restrito ao que a materialidade dos textos permitia alcançar. E mesmo isso ainda causava dificuldades a alguns alunos, principalmente D, que tinha grande dificuldade de realizar as atividades de leitura, embora nos diagnósticos que fizemos afirmasse que dominava essa habilidade. Inferências e relações extratextuais só eram feitas, até então,

com a orientação da professora-pesquisadora e, mesmo assim, com muita resistência do grupo em geral.

A avaliação final do terceiro módulo ocorreu na penúltima aula e a leitura proposta para os alunos era um artigo intitulado “Cómo se celebra la navidad en...” (Anexo 13), extraído do material da redELE⁴⁰, que trata da história das celebrações natalinas e apresenta algumas curiosidades sobre a forma como são feitas as comemorações em diferentes países. Buscamos elaborar atividades coerentes com o que vínhamos fazendo ao longo das aulas, com questões que integrassem a análise linguística, estilística, discursiva e a produção da língua escrita. Inicialmente, propusemos algumas questões voltadas à relação de cada um com as festas natalinas, em seguida uma atividade para que dissessem o sentido de palavras com base no texto, a seguir questões em que deveriam dizer os efeitos de sentidos que alguns conectores estabeleciam no artigo, além de alguns verbos e do artigo neutro, todos conteúdos trabalhados ao longo do módulo.

As questões que pediam respostas pessoais eram as seguintes: (1) “¿Las fiestas navideñas son importantes para ti? ¿Sueles festejarlas?”, (2) “¿Cuál de los países mencionados tienen la fiesta más semejante a la manera como festejas la navidad?” e (3) “¿Hay alguna costumbre citada que te parezca rara?”. Todas elas foram respondidas pelos alunos e as respostas indicaram que esse gênero discursivo era familiar de todos eles, pois tem uma construção própria dos artigos que circulam na internet, em redes sociais ou em jornais: não é um texto muito longo, a linguagem é acessível e apresenta diversas curiosidades sobre o Natal, o que costuma chamar a atenção. Como vimos na seção 5.2, em que o perfil dos sujeitos de pesquisa foi apresentado, todos têm o costume de ler jornais e revistas impressos ou na internet, o que indica que é possível que já tenham tido contato com esse gênero, que o conheçam, o que já é um passo para uma boa compreensão leitora.

As questões relacionadas à análise linguística e textual apresentavam alternativas de respostas para que os alunos marcassem a que consideravam correta. Ao todo eram sete questões, três sobre conjunções, uma sobre o artigo neutro e três sobre verbos. Em todas os alunos deveriam indicar a função que cada uma das estruturas exercia no contexto em que foram empregadas, ou seja, não era uma análise da língua pela língua, mas da língua em

⁴⁰ A redELE é parte do portal redELE, do Ministério da Educação da Espanha, destinado a profissionais que ensinam espanhol como língua estrangeira em todo o mundo, que divulga materiais teóricos e didáticos para uso desses professores. É importante acrescentar que embora o texto apresentado tenha sido retirado de um dos materiais disponibilizados nesse portal, as atividades propostas na avaliação não fazem parte desse material.

funcionamento dentro de um gênero discursivo, um contexto concreto de enunciação. O gráfico a seguir mostra o número de erros e acertos que obtivemos nessas questões:

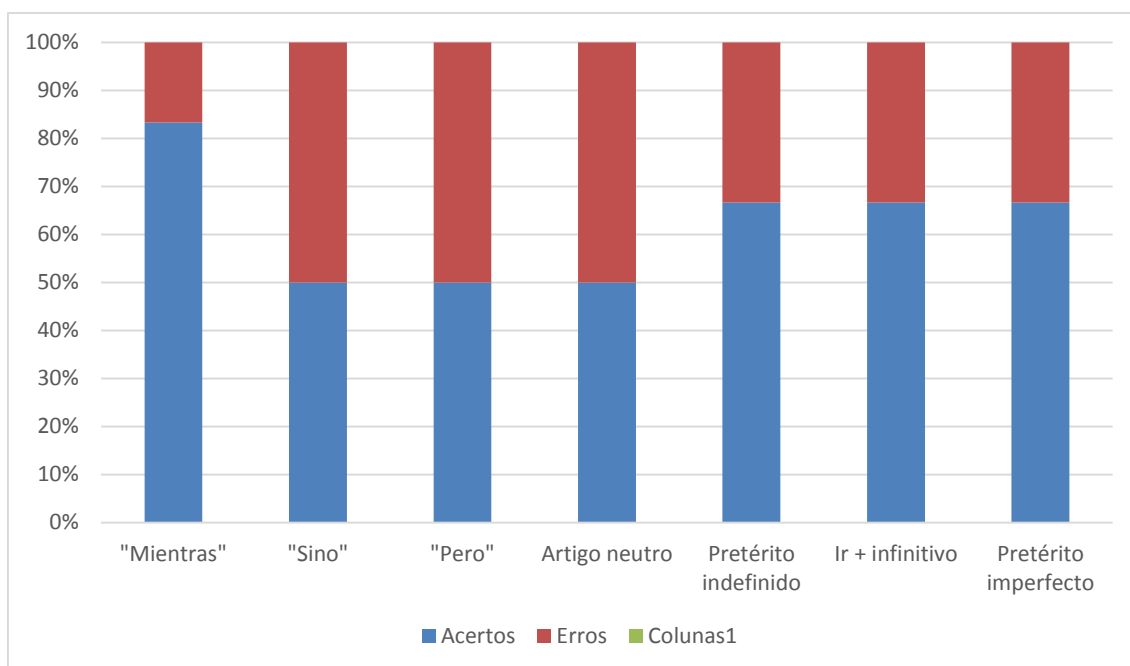


Figura16: Gráfico de acertos e erros nas questões de análise linguística da avaliação do terceiro módulo.

Podemos observar que, ainda que tenham ocorrido respostas equivocadas, o número de acertos foi maior e não houve nenhum aluno que tenha errado todas as questões, o que indica que todos conseguem dizer a função de estruturas dentro da construção textual, ainda que existissem muitas dificuldades nesse sentido que precisavam ser trabalhadas. Vale considerar que o momento de avaliação formal implica estresse, que pode interferir no desempenho dos sujeitos, pois, de acordo com Cosenza e Guerra (2011), “em situações estressantes, os hormônios glicocorticoides secretados pela suprarrenal atuam nos neurônios do hipocampo, chegando a destruí-los” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 84). Vale lembrar que o hipocampo é a região do cérebro que atua na consolidação das memórias de longo prazo (RELVAS, 2011).

Os resultados obtidos nesse último instrumento de avaliação mostraram que houve um significativo progresso dos alunos tanto nas atividades de leitura quanto na aquisição da língua, considerando todo o processo que percorreram desde o primeiro módulo. A escrita, que foi apontada ao final do segundo módulo como a maior dificuldade, está se aprimorando, como podemos perceber nas atividades realizadas em aula e na própria elaboração das respostas das questões iniciais, nas quais precisaram falar de si mesmos ou expressar suas opiniões, sem respostas superficiais ou monossilábicas, e a produção oral também mereceu destaque nas anotações do diário de classe da professora-pesquisadora: “me encantó la forma como han

evolucionado desde el primer curso hasta aquí. Ha sido una sorpresa para mí la manera como hablaron sin ayuda”.

Ao final deste módulo foi aplicado outro questionário diagnóstico, no qual perguntamos qual das leituras feitas durante o módulo foi mais difícil para eles, se fazer as leituras com antecedência ajudou a compreender melhor as propostas da aula, se tiveram progresso nas quatro habilidades linguísticas neste módulo e em que ainda sentem que precisam melhorar. As respostas dadas pelos alunos ao questionário diagnóstico foram bastante semelhantes. Todos indicaram o conto de Jorge Luís Borges, “El Sur”, como o que apresentou mais dificuldades de compreensão leitora. Podemos pensar que isso se deve a ter sido a primeira vez que trabalhamos com conto nas aulas e também por sua leitura exigir do leitor que interprete subentendidos e sugestões, o que era a maior dificuldade apresentada em todas as atividades de leitura feitas até o momento.

Além disso, os alunos disseram que fazer as leituras com uma semana de antecedência, com a possibilidade de ler mais de uma vez e estudar o texto antes da aula, ajudou no momento da execução das atividades. Além disso, com relação ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, as respostas indicaram que todos perceberam progressos em si mesmos e no grupo, como podemos observar no comentário de R: “en este semestre nosotros tuvimos mucho progreso”. O uso da primeira pessoa do plural mostra que ela não só percebeu em si mesma evolução no aprendizado da língua, mas também em seus colegas. Apesar disso, ainda apontam aspectos específicos que podem estudar mais, como a escrita (D, C e M) e a oralidade (G, S e M).

De um modo geral, o grupo, talvez por estar mais habituado às leituras propostas a cada aula e às atividades que fazemos desde o primeiro módulo, mostrou uma evolução na compreensão leitora, além de demonstrar que aquela negação inicial às leituras em aula, no lugar de exercícios puramente gramaticais, não existia mais. Possivelmente, a mudança no planejamento das aulas e a integração dos exercícios de análise linguística aos demais, relacionados aos gêneros discursivos lidos a cada aula, tenha contribuído para isso. No entanto, os avanços percebidos no desempenho dos alunos a cada aula não significam que não havia nada a melhorar, mas sim que estávamos trilhando uma rota mais adequada que a primeira para alcançar nossos objetivos.

Ainda era preciso trabalhar com o desenvolvimento da autonomia do grupo ao realizar as leituras, com o exercício de relações extratextuais, compreendendo cada gênero discursivo como um elo de uma cadeia discursiva, conforme Bakhtin (2011), e a realização de inferências dentro do próprio texto. Se comparássemos esse estágio do curso com o primeiro módulo, no qual a preocupação maior era saber o significado de cada palavra, sua tradução e sua pronúncia, e os sentidos do texto ficavam em um segundo plano ou sequer eram tocados, no final do terceiro módulo a tradução e a significação de palavras isoladas já não era o que orientava as leituras. No entanto, a recepção dos enunciados trabalhados em aula ainda não ultrapassava o estágio da significação, dos elementos abstratos, “reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134), ou seja, estava presa à materialidade do texto, sem considerar o seu contexto de enunciação e as relações entre sujeitos, entre consciências, que se estabelece no diálogo. O que esperávamos era levar os alunos a compreender o enunciado “como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 133), percebendo cada discurso como produto da interação social, uma resposta a outro(s) enunciado(s) que também é responsiva e gera cada vez mais elos na cadeia da comunicação discursiva.

Além disso, nesse ponto do curso nós, como professores-pesquisadores, já tínhamos buscado nas neurociências, com foco na neurociência cognitiva, um suporte que, em diálogo com a filosofia bakhtiniana da linguagem, nos ajudasse a aprimorar nosso planejamento e a, respeitando o desenvolvimento cognitivo natural dos alunos nas situações de aprendizagem, aperfeiçoar a habilidade de leitura de cada um. Essa segunda teoria foi sendo introduzida aos poucos nas aulas, conforme víamos algumas necessidades surgirem. Apesar de concepções basilares como linguagem e leitura serem diferentes para as duas teorias, como já comentamos neste trabalho, e até mesmo divergentes em alguns momentos, o diálogo que pretendíamos estabelecer estava baseado em que cada uma trata de fenômenos distintos, de facetas distintas do sujeito: uma do sujeito social e ideológico, a outra do sujeito biológico. Acreditamos que essas faces estão integradas em qualquer fenômeno de aprendizagem e, por isso, pretendíamos com esse diálogo promover situações de interação em espanhol como língua adicional na sala de aula, entendendo a leitura como uma forma de interação, de encontro de duas consciências, em que as ideologias, presentes nos signos, e o contexto de enunciação determinam os sentidos, mas também considerando o processo biológico de aprendizagem e de leitura para que as atividades propostas abrangessem todas as etapas cognitivas pelas quais o cérebro passa para resolver qualquer tarefa em sala de aula.

Sendo assim, nos planejamentos elaborados para o quarto módulo do curso de língua espanhola, já tínhamos como pressupostos teóricos em todas as aulas não só a teoria bakhtiniana, mas também as neurociências. A seguir, discutiremos algumas atividades realizadas neste módulo e como o diálogo entre as teorias contribuiu para o ensino de língua espanhola a partir da leitura no grupo de pesquisa.

4.4 Quarto módulo: espanhol intermediário II

O quarto módulo foi oferecido em modalidade regular (uma aula de duas horas-aula por semana), totalizando vinte horas-aula, e ocorreu entre oito de abril de 2015 e dezessete de junho de 2015. A tabela a seguir mostra as datas em que ocorreram as aulas, os temas, as leituras realizadas durante o módulo e os objetivos das aulas:

	DATA	TEMA	LEITURA	OBJETIVOS
AULA 1	08/04/2015	Los tesoros perdidos	Lenda “Parichata, la montaña protectora”.	Revisar o que foi estudado nos módulos anteriores.
AULA 2	15/04/2015	¡A jugar con las palabras!	Poemas infantis de Pablo René Estévez.	Elaborar poemas em língua espanhola, identificar rimas e recursos estilísticos dos poemas infantis.
AULA 3	22/04/2015	El hogar	Conto: “Los novios”, de Adolfo Herrera García.	Falar sobre o lugar onde vive, localizar-se no espaço.
AULA 4	29/04/2015	!A trabajar!	Cómic de Gaturro e artigo de jornal digital “Las 13 ventajas de trabajar en Google, según sus empleados”.	Falar sobre trabalho, profissões. Expressar mudanças e transformações.
AULA 5	06/05/2015	¿Cuáles son tus sueños?	Cuento “Lo que sueño para mi futuro”, de Tamayo Ju.	Falar sobre sonhos e desejos para o futuro.
AULA 6	13/05/2015	¡Vamos de compras!	Propagandas de lojas de móveis.	Interagir em situações de consumo, expressar necessidades e preferências.
AULA 7	20/05/2015	El Mago de Oz	Fragmento de “El Mago de Oz”, de L. Frank Baun.	Revisar o que foi estudado no módulo.
AULA 8	27/05/2015	El Mago de Oz	Fragmento de “El Mago de Oz”, de L. Frank Baun.	Narrar, contar histórias.
AULA 9	10/06/2015		-	Avaliação oral – seminário
AULA 10	17/06/2015		-	Avaliação escrita

Tabela 12: Cronograma do quarto módulo do curso de língua espanhola.

A leitura prevista para a primeira aula era a lenda “Parichata, la montaña protectora” (Anexo 14). A lenda conta uma história relacionada à montanha Parichata, considerada sagrada pelo grupo indígena Aymara, na qual essa montanha protege os mineiros indígenas que extraíam prata para os colonizadores espanhóis. Porém, antes da leitura, apresentamos um vídeo sobre tesouros perdidos na América Latina, como uma introdução ao tema que trabalharíamos na aula e sobre o qual faríamos algumas atividades de compreensão leitora. Essa atividade de pré-leitura foi planejada para evitar o que já havia acontecido, de os alunos não terem conhecimentos prévios sobre o tema e apresentarem muita dificuldade para realizar a leitura. Sabendo-se que o cérebro se organiza em mapas (DAMÁSIO, 2011) e, no caso das palavras e de seus significados, em redes semânticas “de acordo com categorias de significado semelhante” (LENT, 2002, p. 685), a pré-leitura é uma maneira de ativar esses mapas e redes semânticas lexicais para a compreensão da leitura.

Depois disso, pedimos que tentassem se lembrar de lendas que falam de tesouros e que conhecessem, para que pudessem contá-las, brevemente, aos colegas. Esse exercício também era uma atividade de pré-leitura, em que, além de tratarmos do tema, também resgatávamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo lenda, com o qual já havíamos trabalhado no terceiro módulo do curso. Porém, de acordo com os registros do diário de classe, “pocos hablaron sobre las leyendas de tesoros”. Dos alunos que compõem o grupo de pesquisa, apenas D lembrou-se de uma lenda da região e M mencionou a crença de que nas pontas do arco-íris há uma arca cheia de ouro. É possível que os demais realmente não lembrassem de nenhuma lenda sobre tesouros, no entanto, também notávamos que alguns falavam o nome ou o personagem de alguma lenda conhecida, mas não a contavam por receio de fazê-lo em espanhol e se equivocarem em algum momento diante dos colegas e da professora.

Então, passamos à leitura da lenda, em voz alta, como sempre fazíamos, mesmo que a leitura também fosse realizada em casa previamente. Era importante que os alunos fizessem a leitura do texto de forma individual antes desse momento porque, conforme Muñoz (2004), pedir que os alunos façam a leitura em voz alta não é aconselhável, “porque les estamos exigiendo que hagan dos cosas a la vez: que sean capaces de captar la información del texto y, al mismo tiempo, que atiendan a su pronunciación y entonación correctas” (MUÑOZ, 2004, p. 951). Dessa forma, há uma sobrecarga da memória de trabalho, ou memória operacional, que tem capacidade de armazenamento limitada é “onde são armazenadas e processadas as informações necessárias ao desempenho de uma tarefa que requer a consciência” (COSENZA

& GUERRA, 2011, p. 60). Ao exigirmos que os alunos deem conta desde a fonologia até o discurso de uma só vez, em função dessa sobrecarga, é possível que o desempenho na leitura não seja muito bom, pois

Entender uma sentença envolve lembrar-se das palavras que a compõem, recuperar informações do texto antecedente, analisar a sentença e outros processos que demandam recursos. A memória de trabalho – um ou mais sistemas de capacidade limitada que armazenam e manipulam informações – é um gargalo para esses processos. (PERFETTI, LANDI & OAKHILL, 2013, p. 256)

O combinado, na leitura em voz alta, era que cada um lesse uma parte e passasse a leitura ao colega seguinte. Durante a leitura, ocorreu um fato atípico, que foi registrado no diário da professora-pesquisadora:

Me parece que R controla la lectura de cada uno, para que todos lean por lo menos alguna parte. Me justificó eso diciendo que le gusta leer en voz alta para entrena la pronunciación y acordarse de las cosas. (Diário de classe)

Quando tratamos de leitura na sala de aula, não são apenas os aspectos relacionados ao conteúdo, aos temas abordados, à construção do gênero discursivo ou a análise linguística e discursiva que estão envolvidos. A leitura em voz alta diante do grupo de colegas faz com que os alunos focalizem, em um primeiro momento, a relação entre grafema e fonema, etapa decisiva na leitura, de acordo com Dehaene (2012). É importante dizer que em todas as aulas fazíamos pelo menos um exercício referente à fonologia da língua espanhola, mas, de modo geral, esses exercícios não eram relacionados às leituras, mas sim práticas isoladas. Outro fato que vale a pena destacar é a preocupação de R de que todos os colegas tivessem a oportunidade de ler e treinar a pronúncia por meio da leitura em voz alta também. Muitas vezes dividia, ela mesma, o texto, de modo que as partes fossem exatas para cada um. Apesar de isso não agradar a todos os colegas, principalmente os mais tímidos, mostra a noção de grupo e de que todos ali estavam aprendendo juntos e passando pelo mesmo processo de forma conjunta. No entanto, ainda que houvessem esses momentos de foco na pronúncia e em aspectos estruturais, importantes como parte do processo, “toda essa mecânica da leitura deverá conduzir ao significado” (DEHAENE, 2012, p. 246) e, acrescentamos em nossa experiência, ao tema, no sentido bakhtinano, que se refere não só aos aspectos linguísticos da interação verbal, mas também aos “elementos não verbais da situação” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 133).

A primeira questão sobre a lenda pedia que explicassem o que eram as “achichalas”. Segundo o registro do diário de classe, os alunos não entravam em um consenso sobre a definição e pediram auxílio à professora, que explicou que essa resposta poderia ser encontrada no próprio texto e leu novamente o trecho inicial, que contextualiza a lenda e explica o que são

as “achichalas”. A questão seguinte pedia que identificassem, na lenda, a presença do fantástico ou do divino para explicar acontecimentos. Diferentemente da primeira questão, que estava explícita no texto, nessa deveriam fazer inferências, que “são necessárias na construção da base textual (nos níveis micro e macro) e desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação” (KINTSCH & RAWSON, 2013, p. 237). Embora a presença do divino estivesse clara no texto, apesar de não ser mencionada de forma direta, observamos dificuldades no momento de os alunos darem suas respostas. Todos apontaram a transformação dos besouros em mulas como essa presença, porém apenas M acrescentou que “el espíritu de la montaña había transformado a todos los escarabajos en mulas”, ou seja, a montanha, na lenda, representava o divino e por meio de seus poderes transformou os insetos em mulas.

Para realizar a questão seguinte, a professora-pesquisadora repassou, no quadro, os pronomes complemento, que haviam sido estudados no segundo módulo. Retomar conteúdos em meio às leituras é um mecanismo importante para fixar as estruturas da língua ou as características dos gêneros discursivos na memória dos alunos, pois “os processos de repetição e elaboração é que vão determinar a força do registro ou traço de memória que será formado” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 63). No trecho: “La montaña se compadeció de ellos y se resolvió a ayudarlos, pero sin **hacérselo** saber directamente”, eles deveriam indicar a que elementos se referiam os pronomes complemento “se (le)” e “lo”. Todos conseguiram identificar que o primeiro se referia aos indígenas, mas C e D não identificaram que “lo” retomava o fato de a montanha usar seus poderes para ajudar aos indígenas, o que mostra que, embora tenhamos feito diversos exercícios ao longo dos módulos sobre os pronomes complemento, alguns alunos não os conseguiam recuperar. As retomadas que fazíamos, tanto de gêneros discursivos quanto de conteúdos, podem não ter sido suficientes para que todos os registrassem em suas memórias.

Após a leitura e a realização das questões propostas, cada aluno recebeu uma imagem e, no grupo, foi criada uma história na qual cada um contribuía com uma parte inserindo na narração o elemento do qual recebeu a imagem, que poderia ser um animal ou um objeto. Para realizar essa atividade, era fundamental que os alunos recuperassem seus conhecimentos sobre narração, dentro do gênero discursivo conto, e fizessem, de forma improvisada, oralmente, relações com os fragmentos anteriores criados pelos colegas de modo que a história fosse coerente. Dessa forma, além de trabalharmos com a produção do gênero discursivo, não só com a recepção dele, estimulamos a memória de curta duração, que “serve para proporcionar a

continuidade do nosso sentido do presente” (LENT, 2002, p. 649), porque cada aluno precisava memorizar o que já havia sido criado pelos colegas na construção do texto para acrescentar sua parte, e a memória operacional, que armazena informações úteis “para o raciocínio imediato e a resolução de problemas” (LENT, 2002, p. 650), por meio da qual, usando as informações armazenadas na memória de curta duração, improvisavam a continuação da história de forma que fizesse sentido no conjunto. Vale reiterar que a aprendizagem pode ser entendida como “um conjunto de comportamentos que viabilizam os processos neurobiológicos e neuropsicológicos da memória” (LENT, 2002, p. 650) e que a memória, como função retentiva, faz parte do processo cognitivo do ser humano, por isso é importante estimulá-la na sala de aula.

Na segunda aula, trabalhamos com diversos poemas escritos por Pablo René Estévez, destinados ao público infantil. O primeiro poema apresentado foi este:

Globos de espuma

Con arito de alambre
Te invito a jugar
De la espuma soplando
Mil globos saldrán

De colores la plaza
Hemos de llenar
Blancos, rojos y azules
Los globos serán

Y en uno brillante
Bien rojo, gigante
Vamos a volar
(ESTÉVEZ, 2006, p. 9)

A partir da leitura do poema, pedimos que os alunos dissessem se o poema os fazia lembrarem-se de algo, ou seja, se podiam relacionar esse tipo de poemas às suas próprias experiências com esse gênero discursivo. R e G afirmaram que o poema lembra cantigas de ninar e D que “es un poema para niños”. Já S relacionou as bolhas de sabão de que fala o poema com sua infância, pois “a cuál niño no le gusta caminar por las calles soplando globos de espuma?”. Depois disso, pedimos que identificassem as rimas dos poemas, que fazem parte de sua construção composicional e seu estilo, elementos que compõem o enunciado, conforme Bakhtin (2011), e destacassem-nas. Essa atividade estava mais relacionada com os aspectos fonológicos da língua, mas também introduzia as demais atividades previstas, nas quais precisariam perceber as rimas ou, ao final, criar as suas próprias rimas.

A seguir, apresentamos outro poema do mesmo autor:

Chirrín, chirrán

Chirrín chirrán
Hamaquita de holán

Chirrín chirrán
Que viene y que va

Chirrín chirrán
Hamaquita de holán

Que viene y que va
Chirrín chirrán
(ESTÉVEZ, 2006, p. 15)

Observamos que esse foi o poema que mais agradou aos alunos, em função de sua sonoridade, e pediram para lê-lo diversas vezes, conforme o registro feito no diário de classe. A partir dessas leituras em voz alta, “la identificación de las rimas y de los efectos rítmicos resultó más fácil” (Diário de classe). Após a leitura do poema, perguntamos o que representava no poema “chirrín chirrán”. Desde o princípio perceberam que não eram palavras da língua espanhola. Então, a partir dos demais elementos do poema, o ir e vir da “hamaquita”, concluíram que é uma onomatopeia para o ruído da rede quando balança, elemento característico dos poemas para crianças.

Lemos, então, mais alguns poemas do mesmo autor e da mesma obra, pedimos que localizassem as rimas e falassem sobre os elementos que encontravam que davam a cada um deles o caráter infantil. Depois disso, a professora-pesquisadora explicou a formação dos aumentativos e diminutivos em espanhol, já que são alguns dos recursos linguísticos e estilísticos usados na elaboração desse tipo de poema, fizemos alguns exercícios estruturais, para prática e memorização, e, por fim, apresentamos algumas tirinhas nas quais os aumentativos e diminutivos eram usados e pedimos que, além de identificá-los, dissessem que sentido produziam em cada situação, já que a língua percebida apenas como parte do sistema linguístico é um fenômeno puramente gramatical, enquanto a língua vista dentro de uma situação concreta de enunciação produzindo sentidos não é apenas um fenômeno gramatical, mas também estilístico (BAKHTIN, 2011).

A atividade final da aula era a criação de um poema para crianças, em espanhol, como os que lemos. Alguns, como C, optaram por escrever cantigas já conhecidas:

El clavo peleó con la rosa

Debajo de un balcón
El clavo salió herido
La rosa sin corazón.

Podemos observar que houve uma tentativa de tradução de “O cravo brigou com a rosa”, porém a aluna percebeu que se seguisse a tradução fielmente seu poema ficaria sem rimas e perderia a sonoridade, então, teve que fazer adaptações para que seu poema não perdesse sua sonoridade. Já S criou seu próprio poema:

Madrecita, madrecita
Gracias por hacerme soñar y volar!
Madrecita, madrecita
Yo vivo para amarte!

Nesse caso, S buscou criar a rima do poema a partir da terminação dos verbos de primeira conjugação no infinitivo. Porém, não obteve sucesso, já que na última estrofe não havia outro verbo ao qual pudesse agregar o pronome, como ocorreu na segunda, para que terminasse em -ar, e não encontrou outra solução. No entanto, em ambos os casos, percebemos que trabalhar as rimas aos poucos, durante a aula, foi fundamental para que no exercício de criação, mesmo que a proposta não pedisse explicitamente que criassem rimas nos poemas, já sabiam que nos poemas infantis elas são fundamentais para os efeitos rítmicos e buscaram construí-los usando-as.

Além disso, na produção textual, assim como em diversas outras atividades, o grupo exercitou, entre outras funções cognitivas, como a memória e a expressão, as funções executivas, que são as habilidades que “permitem ao indivíduo iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado” (MAIA, 2011, p. 55). Essas funções envolvem a volição, em que é determinado um objetivo para a tarefa, neste caso, escrever um poema, o planejamento, em que se faz um esboço mental das etapas para realização da tarefa, a ação propositiva, que consiste na realização do que foi planejado e a verificação do desempenho, em que se verifica se o objetivo inicialmente traçado foi alcançado. Essa verificação do desempenho foi o que fez com que alguns reelaborassem seu poema, depois de ver que faltavam rimas ou que as rimas que produziram não deram certo, como no caso de S.

Na terceira aula, foi feita a leitura do conto “Los novios”, de Adolfo Herrera García (Anexo 15). Quando escolhemos o conto, havia o receio de que ocorresse o mesmo que com o conto “El Sur”, trabalhado no módulo anterior. Porém, esse não era um motivo para evitar o trabalho com conto, mas sim uma razão para que buscássemos alternativas metodológicas e

estratégias de leitura que auxiliassem os alunos, de modo que superassem as dificuldades que surgiram na experiência anterior. Fizemos a leitura em voz alta e comentada, como alguns me pediram em aulas anteriores. A justificativa para esse pedido era que, ao final da leitura, muitas coisas passavam sem que conseguissem compreender e, quando chegávamos ao final dos textos, já não as lembravam, o que comprometia a compreensão. Isso indica que ainda faziam a leitura de forma fragmentada, frase a frase ou palavra a palavra, e quando chegavam ao final não faziam relações entre a sequência de fatos narrados no conto e a sua totalidade.

Por isso, fizemos uma leitura comentada, em voz alta, parágrafo a parágrafo, durante a aula, após a leitura silenciosa e individual. O grupo se mostrou muito satisfeito com esse procedimento, faziam perguntas sobre vocabulário, relações entre as frases e informações contextuais, enfim, tudo o que pudesse ajudá-los a compreender melhor o que haviam lido. Também buscávamos retomar, a cada parágrafo lido, os fatos que haviam ocorrido antes na história para que, mesmo com essa leitura comentada, não perdessem a continuidade do conto nem sua totalidade. É uma maneira de fazer a leitura atenta, mas de forma coletiva.

A primeira atividade relacionada ao conto pedia que os alunos falassem sobre suas impressões de leitura do conto. O objetivo era propor uma questão aberta na qual tivessem a liberdade de abordar o aspecto do conto que mais se destacou na leitura de cada um para, a partir disso, iniciar a conversa sobre “Los novios”. Considerando-se que a palavra é “produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117), no contexto de enunciação seu sentido é único, pois é determinado pela consciência de cada um dos sujeitos do discurso e pelo contexto de enunciação. Então, propor uma questão como essa nos permitia verificar elementos da leitura individual que talvez não abrangêssemos nas demais atividades por serem essas produto de uma leitura específica, da professora-pesquisadora, com um olhar diferente de cada outro leitor. C, D e G destacaram o espaço onde ocorre a história, que lembrou a eles as cidades interioranas, onde é comum acontecer o tipo de situação narrada no conto. Já R, que também mencionou o espaço, disse que a história parece acontecer em uma zona rural. M afirmou que o conto é muito descritivo, principalmente quando descreve a confusão que ocorreu no casamento. Já S mencionou o patriarcado, dizendo que “el cuento hace una fiel reproducción del patriarcado en la area campesina”. Como esperávamos, cada um, conforme seu olhar, destacou elementos distintos do texto, alguns que não eram incluídos nas atividades que previmos por não terem se destacado em nossa leitura.

O exercício seguinte pedia que os alunos colorissem as partes do texto em que encontrassem as descrições feitas da casa, do mobiliário e da paisagem, de cores diferentes. Essa proposta era uma forma diferente de fazer as atividades de leitura e que também serviu para que os alunos manipulassem o texto com o qual estavam trabalhando, que não o vissem apenas como uma abstração, mas sim como um conjunto integrado de um material (a língua), que adquire uma forma para manifestar um conteúdo. De acordo com as observações da professora-pesquisadora, o grupo se interessou bastante em executar essa atividade, e R justificou, dizendo que “colorear, destacar, le ayuda a aprender” (Diário de classe). Destacar elementos do texto é uma forma de focalizar a consciência, ou seja, prestar atenção, conforme Lent (2002), em elementos específicos, neste caso, do texto. Nessa proposta, destacamos as descrições feitas no conto, porém esse mesmo procedimento poderia ser adotado pelos alunos para qualquer outra atividade de leitura em que precisassem dar atenção a elementos específicos.

Essa proposta partiu das observações da professora em diversas aulas, nas quais notou que a maioria usava o recurso de destacar no texto todos os elementos que poderiam ajudar a realizar as atividades. Então, resolvemos incluir esse procedimento, que era tão natural nas práticas de leitura do grupo, nas próprias atividades de aula, o que teve respostas positivas por parte dos alunos. No material entregue com o conto para leitura e as atividades propostas para aula observamos que, no corpo do texto, foram feitas diversas anotações por todos os sujeitos de pesquisa. Essas observações são os significados ou tradução de algumas palavras anotadas nas margens, trechos do conto que poderiam ajudar a responder algumas das questões propostas circulados ou numerados, além dos trechos que foram coloridos segundo a proposta do exercício mencionado anteriormente e outros que ajudaram a traçar o perfil de cada personagem, proposta do exercício seguinte.

Depois de algumas questões sobre os efeitos cômicos que são gerados no conto, pedimos que cada aluno identificasse quatro atitudes do pai de Rosita, a noiva, durante o conto, que são determinantes para o desfecho: oposição inicial, resignação, negação e exaltação pela bebida. Os alunos numeraram a sequência no próprio texto. Esse exercício é uma estratégia para que não ocorresse com esse conto o mesmo que ocorreu na leitura de “El Sur”, de Jorge Luís Borges, no módulo anterior, no qual o grupo teve dificuldades em compreender a sequência de fatos narrados no enredo e, em consequência disso, a compreensão leitora foi prejudicada. O mapeamento dos fatos é uma forma de ajudá-los a, por meio do esquema, visualizar o todo do

conto, e foi positiva dessa vez, em conjunto com as demais atividades, pois os alunos, além de realizar a leitura, manipularam o texto com os destaques e o esquema, o que, conforme os registros do diário de classe sobre a discussão oral, reduziu o número de problemas de compreensão leitora que percebíamos nas demais leituras realizadas.

A atividade seguinte também estava relacionada com estratégias de leitura. É importante dizer que as estratégias de leitura fazem parte das funções executivas, mais especificamente o planejamento, em que se determinam as etapas a serem percorridas para realizar alguma tarefa, conforme Maia (2011), pois o uso de estratégias está relacionado à antecipação de possíveis problemas que surjam no decorrer da execução e na previsão de medidas a serem tomadas para solucionar esses problemas. Selecionamos algumas expressões que apareceram no conto e pedimos que explicassem que sentido formavam no contexto em que foram usadas. As expressões eram: “incendiarse en las brasas de una veranera”, “nevado de azahares”, “claridade azulenca”, “tío socarrón”, “muchacho mundanal” e “cerrar las puertas hecho uma tintoreta”. Nenhuma dessas expressões poderia ser compreendida apenas por seu sentido literal, pois a enunciação determina as nuances de sentidos que adquirem, de modo que deixam de ter o sentido neutro, do dicionário. Os alunos discutiam cada expressão no grupo, muitas vezes discordavam uns dos outros, mas argumentavam até chegar a um consenso sobre a significação, conforme os registros feitos no diário de classe.

Para finalizar a sequência de atividades proposta, pedimos que cada um descrevesse sua casa, comparando-a com a casa descrita no conto. Observamos que os elementos que descreveram em suas casas eram os mesmos que foram usados para descrever a casa de D. Antonio, personagem do conto: a largura, a altura, os cômodos e o jardim. Possivelmente o usaram como modelo para realizar a produção, embora existam outros elementos que também poderiam ter sido descritos. A partir desses elementos, comparavam-nos, como fez G, “Mi casa es pequena si comparada con la de D. Antonio”, e S, “Así como en el cuento, mi casa es muy ancha y larga, pues vivo en un sobrado”.

Na quinta aula, fizemos a leitura de outro conto, porém bastante diferente do anterior. “Lo que sueño para mi futuro” (Anexo 16) foi escrito para o Concurso Latinoamericano de Cuentos da Fundación Mapfre, cujo tema era “El futuro en nuestras manos”, por um aluno de escola pública da Venezuela, cujo pseudônimo é Tamayo Ju. A narração é feita em primeira pessoa e nela o menino fala sobre todos os sonhos que tem para si e para seu país.

A primeira atividade proposta foi que cada um escrevesse em papezinhos um ou alguns sonhos que tinham para seus futuros. Era a atividade de pré-leitura, na qual os alunos já começaram a pensar no tema da aula, os sonhos para o futuro, mas do ponto de vista de cada um. Esses papéis foram guardados em uma caixa e só seriam retomados ao final da aula, após a leitura e a realização das atividades. Depois disso, fizemos a leitura do texto, individualmente e, em seguida, em voz alta, e a reação do grupo diante da escolha da leitura foi excelente, como ficou registrado no diário de classe:

La reacción de los alumnos al texto me ha sorprendido. Los deseos y sueños del narrador les tocaron muchísimo, incluso G que siempre se muestra disgustada con las lecturas dijo que el texto era excelente. Me pidieron informaciones sobre el autor y sobre su contexto social. Además, dijeron que no parece ser el texto de un chico de enseñanza primaria y hablamos un poco sobre los posibles motivos para esa creencia. (Diário de classe)

Observamos que o conteúdo do texto, mais que qualquer outro elemento, é determinante para que os alunos se identifiquem com a leitura. O mesmo gênero, trabalhado pela terceira vez, teve reações distintas do grupo: no primeiro conto, “El Sur”, houve uma negação geral tanto com relação ao texto como pelas atividades; no segundo conto, “Los novios”, não houve a mesma negação anterior, e o trabalho resultou mais produtivo; já neste conto, a forma como seu conteúdo atraiu os alunos foi um elemento fundamental para que as atividades propostas fossem executadas com mais motivação.

Propomos algumas perguntas relacionadas ao conto e outras mais voltadas à subjetividade de cada um. As perguntas eram as seguintes: (1) “¿Te parecen posibles los sueños del chico? ¿Por qué?”, (2) “¿La realidad del país descrita por el niño es semejante a la de tu país? ¿En qué aspectos?”, (3) “Se habla más de una vez en rencores, odios y egoísmos presentes en el país que no resultan en cosas positivas para los venezolanos. ¿A qué te parece que se refiere?” e (4) “¿Cuál ha sido el deseo que más te tocó? ¿Por qué?”. Nas quatro perguntas é preciso que sejam feitas relações extratextuais para respondê-las, tanto com o contexto ao qual o texto se refere quanto à própria experiência de cada aluno. Dessa forma, dois elementos importantes para a leitura, os mapas mentais que armazenam o léxico da língua, que constitui “nossa reserva cognitiva e também um dos pilares da leitura compreensiva” (MANNARINO & RIBEIRO, 2014, p. 71), e os conhecimentos prévios de cada sujeito. Depois disso, cada um deveria escrever três desejos, mas dessa vez para seu país.

Após uma explicação da professora e a realização de alguns exercícios sobre o presente do subjuntivo, conteúdo previsto para essa aula, todos relacionados ao texto, no qual esse tempo

e modo verbal está muito presente e é importante para a construção do estilo do conto, já que pode ser usado tanto para o presente como para o futuro e, nesse caso, para expressar desejos, conforme a RAE (2010). Os papéis colocados na caixa ao princípio da aula foram retirados e distribuídos entre o grupo. Em vez de cada um falar sobre o seu próprio sonho, cada um retirou um papel escrito por outro colega para ler o sonho escrito e falar sobre o que deseja para quem o escreveu. Nessa atividade, de acordo com os registros do diário de classe, houve bastante interação entre os colegas sem a necessidade de intervenções da professora e puderam se conhecer mais como grupo também.

A última leitura realizada durante as aulas do curso foi um trecho de “El Mago de Oz” (Anexo 17). Todos já conheciam a história, alguns por meio de filmes, outros por ouvir alguém contar, apesar de ninguém ter lido o texto de Frank Baum. Por isso, mesmo sendo apenas um trecho, ninguém ficou perdido e conseguiram localizar o fragmento na totalidade da história. Enquanto fazíamos a leitura em voz alta do texto, interrompíamos o fluxo para fazer comentários, ou relacionados a outras partes da história, ou para esclarecer palavras, sequências de ações e papéis de personagens. Após a leitura, foi feito um jogo temático com as personagens de “El Mago de Oz”, por meio do qual revisamos os conteúdos com os quais trabalhamos durante esse módulo.

Já na aula seguinte, estudamos os usos das preposições em língua espanhola a partir de uma explicação da professora, um exercício controlado e um exercício livre, no qual deveriam dizer que caminho percorrem para chegar até a aula. Depois disso, propomos uma atividade baseada no fragmento de “El Mago de Oz” lido na aula anterior, na qual deveriam marcar verdadeiro ou falso para afirmações com base na leitura. As afirmações eram: (1) “Toto no sabía que lo que se acercaba representaba un peligro para sus compañeros y para él mismo”; (2) “Lo único que el hombre de hojalata temía era que se oxidara”; (3) “El rugido del León Cobarde no convencía a los demás de que era peligroso; (4) “El camino para llegar a Oz es muy peligroso, pero la ciudad muy hermosa”; (5) “El León no percibió de qué eran hechos el Espantapájaros y el Hombre de Hojalata”. Os seis sujeitos de pesquisa marcaram as respostas corretas em todas as alternativas nesse exercício.

A seguir, apresentamos uma atividade na qual deveriam relacionar algumas palavras encontradas no trecho lido (tupido, inquirir, hacer mella, desplomarse, desdicha, seso) aos seus sinônimos, que foram dados a seguir (juicio, infelicidad, denso, preguntar, afectar, deshacerse). Esse exercício era uma continuidade ao que já vínhamos fazendo, trabalhar a estratégia de

leitura de buscar a significação no próprio texto lido, sem fazer a tradução, por isso as relações deveriam ser feitas com sinônimos em espanhol, não com o equivalente em português. Apenas dois alunos fizeram relações erradas em algumas palavras, C e G, e todos os demais fizeram todas as relações corretas, o que indica que ter feito outros exercícios dessa natureza em aulas anteriores fez com que exercitassem essa habilidade estratégica, uma das seis competências comunicativas, segundo Griffin (2011), o que tornou o ato de relacionar palavras a sinônimos ou a seu sentido dentro do gênero discursivo, sem recorrer à língua materna, mais natural.

Para terminar, foi solicitada uma produção textual, na qual deveriam criar um outro final para a história de “El Mago de Oz”, que fosse diferente do final original, o qual todos conheciam, conforme a conversa sobre a história que fizemos antes da leitura. Dois alunos não realizaram a tarefa por não estarem presentes na aula em que foi solicitada, e também não a realizaram em casa. As produções dos demais estão reproduzidas a seguir:

En el camino, ellos encuentran otros animales que se juntan al grupo, porque también tenían muchas cosas a pedir. Llegando a la Ciudad de las Esmeraldas no sabían cómo encontrar el Mago de Oz. Ellos empezaron a preguntar a toda la gente que pasaba como podrían encontrarlo. Siguen las informaciones que reciben y así mismo no consiguen. Entonces deciden parar la busca y todos vuelven para sus casas. (C)

Observando o texto de C, pode-se perceber que houve uma evolução no desempenho em escrita que víamos até o módulo anterior. Embora alguns aspectos, como a conjugação verbal e a acentuação, além da organização dos períodos, possam melhorar, percebemos poucas interferências da língua materna e um melhor desenvolvimento das ideias, no lugar de frases e palavras soltas, que predominavam anteriormente. Além disso, há um encadeamento entre as orações, feito por meio do uso de conjunções, que dá sequência às ações que estão sendo narradas, o que não ocorre na produção de R:

Llegaron en la ciudad. Siguieron hasta la casa del Mágico de Oz. Él digo a cada uno que todo lo que quieran es posible. Basta con creerlo. El León salió muy confiante. El Hombre de Hojalata supo que ya tenía un corazón. El Espantapájaros salió sintiéndose con juicio. Dorothy y Toto fueron a pasear con sus amigos, después regresarían a Kansas. (R)

Nesse caso, as orações seguem a estrutura canônica sujeito-verbo-objeto, em sua maioria, e são separadas por ponto ou vírgula, sem nenhum conectivo entre elas, com exceção de uma oração subordinada utilizada, que deveria estar conectada com a oração seguinte, “basta con creerlo”, que isolada por ponto, neste caso, ficou deslocada. Já na produção de M, os elementos coesivos foram bem utilizados:

Dorothy queda desesperada al ver el grupo irse sin ella, y empieza a llorar. Hasta que despiertase en su cama y percibe que era una pesadilla. Entonces respira aliviada. (M)

No entanto, podemos perceber que a aluna optou por não narrar muitos fatos, o que deixou o primeiro período sem coerência, já que não sabemos o que ocorreu para que o grupo se afastasse sem a protagonista. Além disso, a extensão do texto pode ser significativa se considerarmos que em atividades anteriores M se preocupava por detalhar suas respostas e, mesmo que tivesse que escrever muitas coisas em português, não era sucinta. Já na produção do final do conto, foi bastante breve.

Na produção de S podemos observar que ela organizou todo o texto em apenas um período, separado por vírgulas.

Dorothy, Toto, Espantapájaros, Hombre de Hojalata y León siguieron su viaje, pues, buscaban que sus deseos fuesen realizados, sin embargo, después de la noche resolvieron que cada uno debería buscar la felicidad sin ayuda del Mágico o alguna fuerza sobrenatural, pues, após algunos consejos decidieron separarse y buscar sus objetivos. Todos consiguieron sus deseos pero no encontraronse más. (S)

A aluna usou conjunções e marcadores discursivos para indicar as relações que queria estabelecer entre os fatos narrados. Com relação a aspectos linguísticos, há casos de interferência da língua materna, como em “após”, e de hipercorreção, como em “objetivos”, além de alguns elementos gramaticais que poderiam ser corrigidos, que estão presentes no texto, com a colocação pronominal.

O resultado dessas produções, assim como das demais que foram elaboradas ao longo do curso, foi importante para que pudéssemos verificar a evolução dos alunos no desenvolvimento da escrita, que foi a habilidade apontada como a que sentiam que precisavam melhorar mais nas atividades diagnósticas realizadas. Nossa proposta com o curso era ensinar língua espanhola em atividades que tivessem a leitura como eixo e preocupava-nos o fato de a escrita ser a que mais apresentava dificuldades. Nessas produções pudemos ver que, apesar de ainda existirem aspectos que poderiam ser aperfeiçoados, em comparação com o início do curso e com o desempenho nos demais módulos, houve um progresso significativo, principalmente quando o gênero discursivo escolhido para as atividades das aulas eram interessantes para o grupo.

A avaliação oral do grupo, ao final do módulo, foi um seminário no qual deveriam pensar em dicas para dar a outros estudantes de espanhol para ter uma boa aprendizagem. Os sujeitos de pesquisa formaram três duplas: R e S, D e M, C e G. O objetivo dessa proposta era ver como a leitura influenciou o estudo de espanhol desses sujeitos, observando de que maneira

ela apareceu nas dicas que elaboraram. Vale acrescentar que em nenhum momento pedimos que falassem sobre leitura, mas sim sobre a aprendizagem da língua de modo geral, para observar se a leitura apareceria como um fator importante para a aprendizagem a partir do olhar de cada um sobre seu próprio processo.

Na apresentação de R e S elas afirmaram que “todas las actividades son importantes desde que sean reflexivas, con procedimientos lúdicos e interpretativos”. No entanto, ressaltaram que “conocimiento de nuestra lengua materna hace una gran facilidad para estudiar la lengua española”. Vale acrescentar que esse conhecimento da língua materna, nesse caso, se refere ao conhecimento metalinguístico, como classes de palavras e análise sintática, por exemplo. Como recursos utilizados para estudar, listaram o computador, filmes, música e o dicionário. Como estratégias utilizadas para superar dificuldades citaram a metalinguagem, o estudo da gramática e a utilização de jogos. Para melhorar o desempenho na língua, segundo R e S, é preciso: “leer diariamente, escuchar nativos de la lengua y hacer desenvolvimiento de vocabulário”. Esses elementos refletem a trajetória de ambas no decorrer do curso de língua espanhola. Desde o início essas alunas declararam-se leitoras e compreendiam a proposta do foco na leitura em nossas aulas, diferentemente de outros colegas. A preocupação de R em saber os significados de todas as palavras também está presente na menção ao desenvolvimento de vocabulário, embora ao longo do curso ela tenha mudado sua forma de fazê-lo.

Os alunos D e M optaram por fazer uma lista só, que envolveu todos os elementos: estratégias, recursos e procedimentos. Inicialmente, disseram que escutar música ajuda a aprender pronúncia e tradução. Depois, mencionaram a leitura e atividades para casa e em aula. Também acrescentaram que tirar dúvidas com a professora é importante, fazer pesquisas na internet, falar em espanhol em casa com a família, aproveitar as aulas e, para o futuro, seguir praticando em viagens e férias. A autonomia para estudar a língua está bastante presente nos elementos mencionados por eles. M, que foi quem mais demonstrou dificuldade para realizar as leituras desde o início do curso, em função de suas pesquisas e de buscar os conhecimentos dos quais sentia necessidade evoluiu em todas as habilidades linguísticas, inclusive a leitura, mencionada no seminário.

C e G iniciaram sua apresentação dizendo que sempre gostaram da língua espanhola. As primeiras dicas que deram foram escutar músicas, ler jornais e livros e assistir o noticiário na televisão. Como estratégia para superar as dificuldades, afirmaram que estudar em grupo é uma boa forma de estudar. O destaque na apresentação dessa dupla foi para a oralidade.

Acrescentaram que têm planos de viajar para países onde a língua espanhola é falada, “llevando el diccionario”, além de manifestarem o desejo de manter conversações com outros falantes de espanhol, tanto em viagens quanto em cursos específicos. Foi bastante positivo ver a leitura sendo recomendada por essas alunas, já que, principalmente G, durante os primeiros módulos do curso, demonstrava não estar de acordo fazer exercícios de interpretação de leituras e poucos sobre o sistema linguístico. É possível que, ao final, tenha percebido que aquelas leituras feitas desde o início, mesmo que em alguns momentos tenham oferecido mais dificuldades que em outros, de forma não consciente foram introduzindo-os no universo da língua espanhola por meio da interação entre leitor e leitura, de modo que, ao final, o que percebíamos em suas produções não era apenas o conteúdo gramatical que trabalhamos em aula, mas também muito do que havia nas leituras feitas e que não foi trabalhado de forma explícita.

No último dia de aula, o grupo respondeu ao último questionário diagnóstico, que tinha como objetivo levá-los a se auto avaliarem, além de fazer com que pensassem em todo o percurso de aprendizagem nesse curso. A primeira pergunta feita foi: “¿Cómo evalúas tu aprendizaje de español a lo largo de los cuatro módulos del curso?”. Todos afirmaram que aprenderam muito de língua espanhola, mas que ainda precisam estudar muito para aprimorar habilidades como a oralidade, mencionada por S e M. Acrescentamos que há o que estudar e aprimorar também em outras habilidades. No entanto, é preciso considerar que o curso não foi concluído em um nível avançado e no tempo de aula que tivemos não poderíamos exigir que concluíssem o quarto módulo fluentes na língua-meta.

A segunda pergunta se referia às dificuldades dos alunos e buscava saber em quais aspectos acreditavam que deveriam melhorar e o que buscavam fazer para superar essas dificuldades. As respostas foram as seguintes:

	DIFICULDADES	ESTRATÉGIAS
C	Escrita. Mistura do português com o espanhol.	Ler textos e jornais.
D	Escrita.	Falar bastante e escutar música.
G	Oralidade.	Superar a timidez e fazer perguntas para a professora.
M	Oralidade e insegurança.	Falar em casa, ler no computador e escutar músicas.
R	Conjugação verbal e acentuação.	Estudar os verbos.
S	Escrita e oralidade.	Aproveitar a facilidade com interpretação.

Tabela13: Dificuldades e estratégias dos alunos descritas na última atividade diagnóstica do curso.

Podemos observar que entre as dificuldades predominam as destrezas expressivas: a oralidade e a escrita. É possível que, em função de muitas atividades serem dirigidas à leitura e à compreensão leitora em língua espanhola, terem predominado os exercícios de compreensão, apesar de muitos deles exigirem dos alunos que se expressassem. No entanto, percebemos que, em comparação com o diagnóstico feito no final do segundo módulo, no qual cinco sujeitos afirmaram ter dificuldade com a escrita, esse número diminuiu ao longo dos módulos seguintes.

Depois, pedimos que os alunos dissessem que tipo de atividades os ajudaram a memorizar, aprender novas estruturas, produzir textos, exercitar a compreensão auditiva, aprender novas palavras e falar. Os resultados obtidos foram os seguintes:

ATIVIDADES	
Memorizar	Regras de conjugação verbal, exercícios, contos.
Aprender novas estruturas	Estudo de regras, leituras, jogos.
Produzir textos	Temáticas variadas, leituras.
Exercitar a compreensão auditiva	Vídeos, músicas, fala da professora.
Aprender novas palavras	Textos, listas de palavras, leituras, atividades.
Falar	Diálogos com os colegas em aula, ler os conteúdos em voz alta, falar com a professora.

Tabela14: atividades realizadas pelos alunos que os ajudaram a desenvolver determinadas habilidades.

A leitura está presente em cinco dos seis aspectos enumerados no questionário. A memorização foi predominantemente associada aos momentos de estudo de gramática da língua e aos exercícios de fixação de estruturas feitos em aula. No entanto, é importante destacar que uma aluna mencionou os contos lidos como meios de memorizar elementos da língua, assim como ela também foi mencionada como um meio de adquirir léxico. As leituras feitas também auxiliaram os alunos na aprendizagem de novas estruturas, talvez porque eram uma forma de permitir que eles visse o funcionamento das novas regras que aprendíamos em um uso concreto da língua. A produção textual, que foi apontada como uma das maiores dificuldades, de acordo com a tabela pode ter sido facilitada pelas temáticas selecionadas para cada aula e as leituras que fazíamos com relação a essas temáticas, que inseriam o grupo em determinado contexto e a partir dele a interação em aula ocorria. A oralidade, outra dificuldade bastante destacada, também foi exercitada nas leituras que faziam dos textos ou dos materiais que usávamos em aula, o que, como descrevemos anteriormente, era solicitado por alguns alunos para que pudessem treinar sua pronúncia. No entanto, isso se refere somente a uma fala controlada de reprodução do texto escrito, não à fala espontânea.

Por fim, perguntamos se ter leituras em todas as aulas como base para o estudo da língua ajudou-os a aprender espanhol, de acordo com o ponto de vista de cada um. De acordo com S,

“Sí, por qué nosotros comprendemos el texto en el conjunto ampliando nuevas palabras en español, o sea, nos desvela más nexos de interpretación”. Ela dá ênfase ao léxico e à semântica, destacando que com as leituras podemos perceber novas formas de interpretar, ou seja, uma noção de que as palavras se modificam de acordo com o contexto discursivo em que estão inseridos, são determinadas pelo contexto de enunciação, conforme Bakhtin (2011). Para C, as leituras também ajudaram, “porque cada una tenía un contenido diferente”, porém não explicou em que esses diferentes conteúdos ajudaram na aprendizagem, nem o que compreende por conteúdo (se conteúdo temático ou conteúdo linguístico previsto para cada aula em conjunto com as leituras). D acrescentou que a metodologia usada foi boa para sua aprendizagem, mas também não explicou por quê. G afirmou que as leituras a ajudaram a ampliar vocabulário, o mesmo que R, para quem ajudaram a aprender “nuevas palabras y frases”. Na fala das duas alunas, ainda está marcada a preocupação com aquisição de léxico com a qual convivemos desde o primeiro módulo do curso, como a mais importante entre as habilidades que poderíamos desenvolver. No entanto, um ponto positivo foi nenhuma ter mencionado a tradução das palavras encontradas nos gêneros discursivos lidos, o que pode indicar que nesse ponto do curso já pensavam mais no funcionamento da língua dentro dela mesma e estavam menos dependentes do apoio da língua materna, embora ele ainda existisse. Já M respondeu: “Sí, claro. Porque estimula el cerebro y a hablar. Conocemos más palabras y verbos”. Não fica claro como a leitura estimula a fala, mas mais uma vez está presente a preocupação com aquisição de léxico.

4.5 A trajetória da professora-pesquisadora, a presença das teorias na sala de aula e a aprendizagem dos alunos: o que ficou?

Discutimos nas seções anteriores alguns trabalhos, atividades, avaliações, questionários diagnósticos e o diário de classe que foram elaborados durante os quatro módulos do curso de língua espanhola oferecido no projeto de extensão “Núcleo de Línguas Adicionais”, da Universidade Federal do Pampa, entre 2014 e 2015. Apresentamos o caminho percorrido nesse curso por meio de nossos registros para que pudéssemos, por meio da reflexão sobre nossas práticas, verificar como a base teórica que nos orientou na condução dos cursos e na elaboração dos materiais didáticos utilizados nas aulas contribuiu para aprimorar o ensino de leitura em língua espanhola.

Optamos por descrever o curso desde o primeiro módulo, quando ainda tínhamos muitas dúvidas e inseguranças com relação ao planejamento e à condução das aulas, até o quarto módulo, quando, após reflexões sobre tudo o que fizemos, introduzimos as neurociências em diálogo com a teoria bakhtiniana no aporte teórico que nos orientava em nossas escolhas metodológicas. Fizemos essa escolha para que o leitor perceba que ela surgiu em nossa trajetória docente, a partir das dificuldades e necessidades que surgiam nas aulas do grupo de pesquisa. Foi um processo de constantes reformulações de nossas concepções de ensino de espanhol como língua adicionais e de nossas práticas na sala de aula, além de busca por teorias que nos auxiliassem no aprimoramento de nossas práticas de ensino e que pudessem auxiliá-nos na elaboração dos planejamentos.

Inicialmente, trabalhávamos com a filosofia bakhtiniana da linguagem, da qual alguns conceitos eram mais destacados que outros, como os gêneros discursivos, a enunciação, a presença de vozes do(s) outro(s) no discurso, a palavra, o signo, a significação e o tema, entre outros. O diálogo, conceito bakhtiniano que se refere ao jogo de forças entre diferentes refrações sociais que se manifesta em enunciados, conforme Faraco (2009), norteia a nossa relação com a própria pesquisa, com os sujeitos investigados, além de ser o ponto de relação das teorias selecionadas para serem o aporte teórico deste trabalho. Podemos dizer que o diálogo está presente em todas as relações que se estabelecem nesta pesquisa, bem como é o próprio norteador de todas as ações aqui executadas.

De acordo com Giovani & Souza (2014), a cognição pode ser entendida como “uma teoria dos modos de conhecer o mundo dos sujeitos sociais, portanto, falantes, orientados pela lógica da linguagem” (GIOVANI & SOUZA, 2014, p. 89) e é consequência de três processos, ainda segundo os autores: o conhecimento, a compreensão e o reconhecimento. Os sujeitos interagem com o mundo por meio de gêneros discursivos e a todo momento produzem e buscam compreender enunciados. Uma das formas de realizar essa compreensão é por meio da leitura, foco desta pesquisa. Por isso, o planejamento das aulas era norteado por leitura de diferentes gêneros discursivos, entre eles propagandas, contos, notícias e poemas, com exercícios de interpretação, além de outros exercícios relacionados aos conteúdos previstos para cada aula do curso.

No entanto, no decorrer das aulas percebemos que alguns aspectos da língua e da própria leitura eram motivo de muita dificuldade por parte dos alunos e apenas o que vínhamos fazendo não estava sendo suficiente para superar essas dificuldades. Podíamos perceber que os alunos,

por meio do contato com os gêneros discursivos e da interação que ocorria nas leituras, estavam aprendendo a língua espanhola e muitos que, em um primeiro momento, tinham receio de usar a língua e muitas dificuldades de compreensão, assumiram uma relação muito mais próxima com a língua meta e o medo inicial ia, aos poucos, desaparecendo. Porém, nos níveis fonológico, léxico e morfológico os alunos sentiam muita dificuldade e, em consequência disso, frustrados, demonstravam descontentamento com as leituras por talvez pensarem que estavam ocupando o lugar de exercícios mais estruturais, acreditando que poderiam suprir as lacunas que existiam. Além disso, em diversos momentos o tema tratado nas leituras era distante do universo do grupo e, sem atividades de pré-leitura, isso também interferia na compreensão. Outro aspecto que identificamos que era determinante, muitas vezes, na dificuldade de leitura do grupo era a falta de autonomia de buscar, investigar, pesquisar coisas que não conheciam quando não estavam em aula, de modo que todo o processo de aprendizagem, para muitos dos sujeitos do grupo de pesquisa, restringia-se às duas horas semanais que tínhamos.

Então, iniciamos uma busca por uma teoria que, em diálogo com a que já usávamos e que estava dando certo, com as ressalvas que fizemos, pudesse nos auxiliar a aprimorar o planejamento e ajudar os alunos a superarem os problemas que encontravam. Em nossa pesquisa, na área da cognição, já que tratávamos de processos de conhecimento da língua espanhola como língua meta no curso, buscamos nas neurociências esse auxílio. Reiteramos que essa busca por outra teoria não significa que uma fosse melhor que a outra, mas sim que cada uma se ocupa de fenômenos distintos, uma do social e outra do biológico, e a sala de aula é o lugar da multiplicidade, onde devemos explorar as diversas dimensões do sujeito. Conforme Cosenza & Guerra (2011):

É importante esclarecer que elas [as neurociências] não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem. Podem, contudo, colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser as mais eficientes. (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 142)

Dessa forma, introduzimos conceitos de neurociências junto àqueles que já estavam presentes em nossos planejamentos. Usamos o termo diálogo para referir-nos à relação que estabelecemos entre as duas teorias porque reconhecemos que em muitos pontos elas são divergentes, como a própria concepção de sujeito e dos processos mentais. No entanto, acreditamos que isso não impede que ambas estejam presentes na sala de aula, com o objetivo maior de aprimorar o ensino com as contribuições que cada uma poderia dar.

Todas as unidades didáticas tinham um gênero discursivo como eixo das atividades propostas. Trabalhamos com notícias, contos, propagandas, folhetos e poemas, gêneros discursivos primários e secundários, conforme a definição de Bakhtin (2011). No decorrer das aulas, refletimos sobre cada atividade feita e registramos essas reflexões no diário de classe da professora-pesquisadora. A partir disso, pudemos chegar a alguns tipos de atividades que foram mais produtivas para determinadas habilidades, outras que não foram, e as que fizeram falta em muitos momentos. Íamos, a cada reformulação da sequência das unidades didáticas elaboradas, introduzindo essas atividades que deram certo e retirando as que não renderam um bom resultado, de modo que chegamos, ao final, a uma sequência de unidade didática que seguimos na elaboração final do nosso produto pedagógico, que se trata dos materiais didáticos utilizados em aula com algumas alterações baseadas nessas reflexões.

As unidades didáticas iniciam com atividades de pré-leitura, ou seja, atividades que introduzem o tema ou o gênero discursivo que será posteriormente lido. Essas atividades já eram propostas por teóricos do ensino de línguas, como Muñoz (2004), para ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Sabemos, com base em Damásio (2011), que o cérebro se organiza em mapas compostos por imagens, redes mentais que, quando acionadas, recuperam os conhecimentos armazenados na memória de longo prazo para serem utilizados na atividade a ser executada. Essas atividades de pré-leitura podem ser, ainda conforme Muñoz (2004), trabalho com palavras-chave, mapas de ideias ou lista de informações já conhecidas.

No entanto, essas atividades pressupõem leituras sobre temas ou de gêneros já conhecidos pelos alunos. Porém sabemos que em situações futuras de interação social é possível que os sujeitos se deparem com temas aos quais nunca tiveram acesso ou com gêneros discursivos novos, e, para nós, o professor também deve prepará-los para essas situações na sala de aula, não apenas trabalhar com o que já é conhecido, embora isso também possa ser feito para o exercício da leitura. Então, apesar de buscarmos saber o que os alunos sabiam sobre os temas abordados, conhecerem ou não esse tema não foi um critério usado para a seleção das leituras. Nos casos em que não conheciam o tema, a professora-pesquisadora levava vídeos sobre o tema, trabalhava com conceitos-chave, promovia conversas, enfim, dava subsídios para que os alunos pudessem inteirar-se do assunto tratado. Assim, além de acionar os mapas já produzidos e armazenados pelos alunos, também buscávamos ampliá-los mesmo antes da leitura.

Com relação à própria leitura, primeiramente era solicitada uma leitura individual, silenciosa e, após o segundo módulo, com uma semana de antecedência para que pudessem fazer suas próprias pesquisas sobre o tema. Depois, em aula, fazíamos uma leitura em voz alta, muitas vezes compartilhada entre vários alunos. Essas várias leituras de um mesmo texto eram feitas porque, em cada uma delas, a atenção, entendida como a focalização da consciência, conforme Lent (2002), estava voltada para aspectos diferentes, como a fonologia, na leitura em voz alta, o léxico, a organização dos parágrafos, o sentido global, inclusive os elementos extratextuais que dialogavam com cada enunciado. Nesse processo, a percepção é acionada, já que é por meio dessa função cognitiva (MAIA, 2011) que os sujeitos identificam letras, sons, palavras, o próprio gênero discursivo, enfim, tudo o que é importante na realização da leitura e que, dentro do enunciado, está em interação constante, de modo que “o conceito de integração entre memória de trabalho e memória de longo prazo é responsável pela consecução complexa deles” (MANNARINO & RIBEIRO, 2014, p. 71).

Vale lembrar que a compreensão da leitura consiste na compreensão de outra consciência, “a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos” (BAKHTIN, 2011, p. 316). Com base em Bakhtin (2011), podemos afirmar que a leitura é um processo de interação social, pois há o encontro de duas consciências no momento da compreensão do discurso do outro: eu preciso compreender o mundo do outro, mas o faço a partir do meu olhar, a partir do meu próprio mundo, que não é necessariamente o mundo do autor. Então, “a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 316), já que há um jogo de forças entre as ideologias do autor, seu lugar social de enunciação, e minhas ideologias e meu lugar social. A compreensão também é única porque cada sujeito que dialoga com o autor de determinado texto possui vivências, ideologias e lugar social diferentes.

Em todas as leituras feitas foram propostas questões de interpretação dos textos. De acordo com Mannarino & Ribeiro (2014), “a interpretação é uma atividade cognitiva altamente sofisticada, envolvendo habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, capacidade de aprendizagem e atenção” (MANNARINO & RIBEIRO, 2014, p.71), por isso a consideramos uma etapa tão importante da leitura. No entanto, reconhecemos que as questões propostas para as interpretações se originam a partir de um olhar e de uma interpretação, a da professora, que, como já mencionamos anteriormente, não é igual a de nenhum outro sujeito que realize a leitura. Nessas questões, buscávamos incluir os temas

tratados nos textos, as ideologias veiculadas pelo autor, as vozes de outros presentes no discurso, alguns signos, além de elementos do sistema linguístico e seu efeito estilístico na composição do gênero discursivo, a relação de cada leitura com a vida dos alunos, entre outros. A partir do terceiro módulo, também buscávamos incluir um espaço para que cada sujeito de pesquisa falasse sobre algo que percebeu no texto e que considerava importante, mas que não havia sido tratado nas questões.

De um modo geral, os conteúdos previstos para cada aula estavam relacionados às leituras selecionadas. Nos primeiros módulos ainda tínhamos dificuldade de integrar os exercícios sobre gramática à leitura e às atividades de interação, porém fomos construindo essa integração no decorrer do curso. Conforme Bakhtin (2011), “a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 269), pois se examinamos os fenômenos apenas no sistema linguístico, trata-se de um fenômeno gramatical, mas examinados dentro de um gênero discursivo transformam-se em fenômenos estilísticos, já que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2011, p. 269). Por isso examinávamos as formas gramaticais previstas para estudo nas aulas dentro dos gêneros discursivos que líamos, como fenômenos gramaticais e estilísticos, construindo sentidos dentro do discurso.

No entanto, além disso, propúnhamos mais exercícios relacionados a essas formas, com o objetivo de praticar o uso e fixar as estruturas na memória de longo prazo dos alunos. Em uma aula de língua materna, talvez a prática desses exercícios não fizesse sentido, porém no caso da língua adicional, em que ao mesmo tempo em que buscavam interagir também estavam apropriando-se do sistema da língua, muitas formas eram desconhecidas até então, parece-nos que é importante que sejam feitos exercícios como os que fizemos para que fossem, aos poucos, se apropriando desse sistema. No decorrer dos módulos retomávamos muitos desses conteúdos com mais exercícios, sempre relacionados às leituras e ao que havíamos estudado anteriormente, pois, de acordo com Cosenza & Guerra (2011), no processo de aprendizagem estão envolvidas “a repetição do uso da informação, juntamente com sua elaboração, ou seja, sua associação com os registros já existentes, o que fortalece o traço de memória e o torna mais durável” (COSENZA & GUERRA, 2011, p. 62). Retomar os conteúdos em vez de estudá-los apenas uma vez, assim como os diferentes gêneros discursivos, é um procedimento muito importante para o registro, na memória, de tudo o que estudávamos. Os exercícios propostos com essa finalidade ora eram controlados, ora livres.

Ao final de cada unidade didática, propúnhamos uma produção textual, que podia ser o mesmo gênero discursivo estudado ou outro, mas de alguma maneira sempre tinha relação com a leitura feita. Dessa forma, não nos restringíamos às habilidades linguísticas de compreensão e estimulávamos a produção, nesse caso, por meio da escrita, que faz parte das funções expressivas, aquelas por meio das quais o sujeito, no processo cognitivo, “dá sua resposta, utilizando-se de alguma forma de comunicação” (MAIA, 2011, p. 32). Vale lembrar que todo leitor ocupa uma “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271), então essa resposta é um elemento constituinte da interação verbal, que dá origem a novos enunciados, novos elos da cadeia da comunicação discursiva.

Por fim, cada unidade didática trabalhava com as quatro funções cognitivas descritas por Maia (2011): as funções receptivas, relacionadas à percepção e à atenção, as funções executivas, empregadas na realização de cada atividade e, inclusive, nas realizações da interpretação das leituras, as funções retentivas, ao armazenar nas redes neurais da memória tanto elementos do sistema linguístico da língua espanhola quanto os temas e os gêneros discursivos trabalhados, e as funções expressivas, não só nas produções realizadas ao final de cada unidade, mas também ao realizar alguns exercícios, orais e escritos, e ao interagir com os colegas e professora.

Buscamos, então, em nossas aulas e nas unidades didáticas propostas colocar a filosofia bakhtiniana da linguagem, as teorias do Círculo de Bakhtin sobre os fenômenos da interação verbal, em diálogo com conceitos das Neurociências, como as funções cognitivas e a neuroplasticidade, a fim de aprimorar nossas práticas na sala de aula de língua espanhola, com foco no ensino de leitura. Esses conceitos nos auxiliaram na elaboração dos materiais didáticos utilizados no curso de língua espanhola oferecido no projeto de extensão “Núcleo de Línguas Adicionais”, da Unipampa, que compõem o produto pedagógico resultante desta pesquisa, um material didático destinado ao ensino de língua espanhola, o qual esperamos que possa auxiliar outros professores em seus contextos de ensino dessa língua adicional e, principalmente, da leitura.

5 Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, uma pesquisa realizada em um curso de língua espanhola com duração de quatro módulos, totalizando noventa horas-aula, oferecido no projeto de extensão “Núcleo de Línguas Adicionais”, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), entre março de 2014 e junho de 2015. O *corpus* analisado é composto de trabalhos, avaliações, atividades e questionários diagnósticos realizados por seis sujeitos de pesquisa, que frequentaram os quatro módulos do curso, além de registros do diário de classe da professora-pesquisadora.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a pesquisa-ação, aquela em que pesquisador e sujeitos de pesquisa interagem de forma colaborativa com o intuito de aprimorar o processo de ensino, de modo que as reflexões feitas ao longo do trabalho provocam modificações nas práticas de forma gradual e cíclica, conforme Latorre (2010). Para realizar a análise dos dados, baseamo-nos na metodologia do paradigma indiciário, de Carlo Ginzburg (1989), na qual o pesquisador busca, nos dados disponíveis, indícios que o levem a encontrar as respostas que procura. Neste trabalho, discutimos na análise dos dados aquelas atividades e dados que continham esses indícios e que traçaram nossa trajetória como pesquisadores dentro do curso, com relação ao desempenho em leitura do grupo investigado.

O objetivo geral deste trabalho era desenvolver uma metodologia de ensino de leitura em língua espanhola a partir do diálogo entre a filosofia bakhtiniana da linguagem e as neurociências, considerando o aluno como um sujeito social, mas ao mesmo tempo um sujeito biológico. Essa metodologia surgiu de constantes reformulações de nossas práticas no decorrer do curso resultantes sobre nossas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola. Descrevemos os quatro módulos do curso, inclusive aqueles momentos em que não tínhamos certezas ou segurança sobre o que fazíamos, muitas vezes em que nos sentíamos frustrados, mas momentos que nos motivaram a cada vez mais transformar nossa prática pensando na aprendizagem dos alunos. Alguns conceitos foram mais presentes e frequentes que outros, tanto de uma teoria quanto da outra, como as funções cognitivas e os gêneros discursivos, além do diálogo, que consideramos o conceito-chave desta pesquisa e permeou todas as etapas deste trabalho. Essa metodologia está materializada no produto pedagógico resultante desta pesquisa, que é um material didático para o ensino de leitura em língua espanhola composto por unidades didáticas cujo eixo é a leitura de um gênero discursivo.

Para alcançar esse objetivo, fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre o pensamento do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e, no decorrer do processo, sobre as neurociências e sua interface com o ensino. Os conceitos nos quais nos baseamos na construção deste trabalho, como gêneros discursivos, diálogo, ideologia, signo e interação verbal, da filosofia bakhtiniana da linguagem, e funções cognitivas, neuroplasticidade, cognição, aprendizagem, inteligência e neurobiologia da linguagem das neurociências e, principalmente, da neurociência cognitiva, estão descritos na seção 4 deste trabalho. Reconhecemos que alguns receberam mais destaque que outros no decorrer da pesquisa, mas todos nos influenciaram de alguma maneira ao longo do processo, já que estão, dentro de cada área, integrados uns aos outros.

Oferecemos, então, um curso livre de língua espanhola no qual a pesquisa seria realizada dentro do projeto de extensão anteriormente mencionado, que foi dividido em quatro módulos classificados por nível (básico I, básico II, intermediário I e intermediário II), que tiveram um número de alunos diverso. Selecionamos como grupo de pesquisa apenas seis alunos, aqueles que frequentaram o curso de forma integral, ou seja, os quatro módulos. Esses sujeitos que compõem o grupo de pesquisa são todos adultos, com ensino superior completo, alguns com hábitos de leitura, outros não. Além disso, três desses seis alunos afirmaram já ter estudado espanhol formalmente antes de inscrever-se no curso. Ao longo do curso fizemos seis diagnósticos, a fim de conhecer as dificuldades e estratégias de aprendizagem dos alunos e como elas foram se modificando durante o período. Os dados que obtivemos com esses diagnósticos estão descritos nas seções 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4.

O material didático utilizado nessas aulas foi elaborado por nós, a partir dos estudos feitos sobre as teorias que nos embasaram nesta pesquisa, a filosofia bakhtiniana da linguagem e as neurociências. Fizemos o registro da realização de todas as atividades deste material pelos alunos para que, a partir desse registro, pudéssemos verificar se o diálogo entre essas teorias, presente na base das atividades propostas, foi positivo para a aprendizagem de leitura em língua espanhola no grupo de pesquisa. A discussão de algumas dessas atividades, aquelas nas quais encontramos indícios de que as teorias presentes no material influenciou a aprendizagem, ou aquelas que mostravam o percurso que seguimos como professores dentro do curso, questionando-nos e refletindo sobre nossas práticas, está presente na seção 6 desta dissertação.

Na seção 6.5, elucidamos como, a partir de toda a discussão feita, organizamos a metodologia utilizada na versão final do material didático utilizado no curso, que se transformou no nosso produto pedagógico, que era o que buscávamos desde o início com esta

pesquisa. Em cada unidade didática há um gênero discursivo proposto para leitura, junto a atividades que buscam analisar seu conteúdo temático, sua composição e seu estilo, elementos citados por Bakhtin (2011) como constituintes dos gêneros discursivos. Além disso, também buscamos trabalhar com o signo, a ideologia e os sentidos que adquire dentro de cada enunciado, e com a interação pela linguagem, o que ocorria não só nas leituras, entre o leitor e o autor, mas também entre colegas e com a professora-pesquisadora.

Antes de cada atividade propomos exercícios de pré-leitura, a fim de acionar as redes neurais da memória, os mapas organizados pelo cérebro (DAMÁSIO, 2011), nos quais armazena as informações registradas na memória de longo prazo. A aprendizagem, que possui uma estreita relação com a memória, se realiza a partir da relação das novas informações com as que já estão registradas nessas redes, que se modificam, bem como o próprio cérebro, em função de sua plasticidade (LENT, 2002). Somente após a preparação dos alunos para a leitura, a realizávamos de fato, primeiramente de forma individual, depois em voz alta, considerando-se que, a partir do terceiro módulo, os alunos tinham os gêneros discursivos que seriam trabalhados disponibilizados com uma semana de antecedência, de modo que podiam fazer quantas leituras quisessem. Depois da leitura eram propostos exercícios de interpretação e de prática de elementos do sistema linguístico da língua espanhola, todos integrados à leitura realizada. Por fim, solicitávamos uma produção textual dos alunos, que poderia ser o mesmo gênero lido ou outro, de acordo com a proposta da aula. Dessa maneira, em cada unidade didática eram acionadas as quatro funções cognitivas, conforme Maia (2011).

Esperamos que nossa experiência e nossas reflexões contribuam com as práticas de ensino de língua espanhola de outros professores, principalmente do ensino da leitura, e que o material didático que elaboramos a partir de nossa pesquisa possa auxiliar outros estudantes desse idioma nos seus processos de aprendizagem. Também propomos a reflexão de outros pesquisadores sobre a maneira como as teorias estão postas no universo acadêmico e de como podem, de fato, estar presentes na sala de aula. É importante que reflitamos sobre o papel das teorias no ensino e na pesquisa: se repetir práticas já prontas e pensar sobre as teorias dentro delas mesmas é o melhor caminho, ou expandir o horizonte de pesquisa, colocando o pensamento dos grandes pesquisadores em diálogo com outros discursos, outros pontos de vista, como fizemos neste trabalho, deixando de lado os muros artificialmente postos entre áreas de natureza tão interdisciplinar, como qualquer área que se ocupe da natureza humana, tão multifacetada.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In.: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O freudismo**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BEZERRA, Paulo. Freud à luz de uma filosofia da linguagem. In.: BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. XI- XIX.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Teresinha Augusta Pereira de; FLOR, Damaris. **Neurociência para educador**. São Paulo: Baraúna, 2011.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In.: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 71 – 96.

CEREJA, William. Significação e tema. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência.** São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DAMÁSIO, Antônio. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar as pessoas.** Rio de Janeiro: Record, 2014.

EDELMAN, Gerald M. **Biologia da consciência: as raízes do pensamento.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Globos de espuma.** Pelotas: EDUCAT, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In.: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GABBIANI, Beatriz. Formación continua = (co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística. In.: IRALA, Valesca Brasil; SILVA, Silvana. (Org.) **Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 35 – 58.

GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** Caderno IV. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2012.

GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** Caderno I. 2. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. A heterocientificidade nos estudos linguísticos. In.: GEGE. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana**. Caderno IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19 – 39.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carloti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRIFFIN, Kim. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2. Ed. Madrid: Arco Libros S. L., 2011.

HOUZEL, Suzana Herculano. **O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2012.

KAIL, Michèle. **Aquisição de linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In.: SNOWLING, Margareth; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227 – 244).

LATORRE, Antonio. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Graó, 2010.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de Neurociência**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2002.

MAIA, Heber (Org.). **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MAIA, Heber (Org.). **Neuroeducação e ações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MANNARINO, Anna Paula; RIBEIRO, Pedro. Interpretação de textos escritos e as estruturas envolvidas no processamento cerebral. In.: VELASQUES, Bruna Brandão; RIBEIRO, Pedro. (Org.) **Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos**. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. (Org.) **Neuropsicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Menmon, 2005.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.

MUÑOZ, Rosana Acquaroni. La comprensión lectora. In.: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALO, Isabel Santos (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 2004, p. 943 – 961.

NAVAS, Ana Luiza G. P. Neurodesenvolvimento e linguagem. In.: MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. (Org.) **Neuropsicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Menmon, 2005.

OECD; INEP. **Relatório Nacional PISA 2012**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In.: SNOWLING, Margareth; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245 - 265).

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAMACHANDRAN, V. S.. **Fantasma no cérebro: uma investigação dos mistérios da mente humana**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

RAMACHANDRAN, V. S. **O que o cérebro tem para contar: desvendando os mistérios da natureza humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española: Manual.** Madrid: Espasa Libros, S. L. U., 2010.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Wake d., 2011.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In.: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54 – 60.

SANTOS, Flávio Roberto de Carvalho; VELASQUES, Bruna Brandão. Neurociências: aprendizagem em adolescentes sob medida socioeducativa. In.: VELASQUES, Bruna Brandão; RIBEIRO, Pedro. (Org.) **Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos.** Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; FORTES, Melissa Santos; ABELEDO, María. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. In.: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n. (53.1), p. 131 – 144, jan./ jun. 2014.

SEARLE, John R. **A redescoberta da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2013, p. 177 – 190.

TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mente, cérebro e cognição.** 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VELASQUES, Bruna Brandão; RIBEIRO, Pedro. (Org.) **Neurociências e aprendizagem:** processos básicos e transtornos. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

ANEXOS

ANEXO A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos você a participar como voluntário de uma pesquisa. Após as informações que serão dadas a seguir, se você concordar em contribuir com sua participação, deverá assinar ao final deste documento, que terá duas vias idênticas (uma ficará com você e a outra com o aluno responsável pela pesquisa).

Título do projeto: Filosofia Bakhtiniana da Linguagem e Neurociência Cognitiva em diálogo: propostas metodológicas para o ensino de leitura em língua espanhola

Responsável pela pesquisa: Louise Silva do Pinho

Telefones para contato: (53) 99624486

E-mail para contato: louisepinho0@gmail.com/ louse_pinho@hotmail.com

O objetivo desta pesquisa é desenvolver metodologias para o ensino de leitura em língua espanhola considerando tanto a leitura de mundo do aluno, seu lugar social e a função social que os diferentes gêneros discursivos têm em sua vida, quanto os processos cognitivos envolvidos no processo.

A coleta de dados será feita por meio de questionários, produções textuais, atividades em grupo e exercícios escritos, que já estão previstos para as aulas de Espanhol Intermediário II no Núcleo de Línguas Adicionais. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem qualquer risco à integridade moral, física ou mental de seus participantes. O andamento das aulas de Espanhol não será prejudicado. As normas da instituição de ensino e do projeto no qual será feita a pesquisa serão respeitadas.

Com a sua participação nesta pesquisa, você estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos importantes, que podem trazer benefícios para professores ou futuros professores de línguas adicionais. A pesquisa será publicada, mas seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo e suas produções apresentadas com um nome fictício.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa acima mencionada. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos e os procedimentos para sua realização. Estou ciente dos benefícios decorrentes de minha participação.

Bagé, 15 de abril de 2015

Assinatura do participante: _____

Assinatura do responsável pela pesquisa: _____

ANEXO B

Organización de Eventos:

La tendencia es la personalización del servicio

Posted on *August 31, 2010* by *Roberto Buffadossi*



Entrevista a Tamara Lopez Malah. El servicio de catering ocupa un lugar central en la organización de eventos ya que el éxito del evento gran medida depende de la creatividad y eficiencia con que se despliegue el servicio gastronómico a lo largo de la jornada. La especialista en organización de eventos Tamara Lopez Malah comenta qué demandan los clientes al contratar los servicios de un planner y cuáles son las últimas tendencias en catering y ambientación de eventos sociales y corporativos.

¿Cuáles son las exigencias más frecuentes de los clientes al contratar un organizador de eventos?

Una de las más frecuentes, y en la que adhiero en un 100%, es que el evento refleje su personalidad o la identidad corporativa de la empresa. Otras exigencias planteadas por los clientes son la velocidad de respuesta, ajuste a presupuesto, presentación de propuestas creativas que logren que el evento se destaque por su originalidad, que todo se desarrolle de manera impecable y que muchos días después se siga hablando de esa reunión, congreso, casamiento, presentación de producto, etc.

¿Qué nuevas tendencias en materia de servicio gastronómico han surgido en los últimos años en eventos sociales y corporativos?

El servicio gastronómico de los eventos fue cambiando como cambiaron las cartas de los restaurantes. Los eventos siempre reflejan lo que pasa en la sociedad. Las tendencias en moda, ambientación o catering están copiadas de la realidad de cada época. Los platos de hoy son más sencillos que los de hace 10 años. Tienen menos ingredientes pero más nobles, más gourmet, y preparados con diferentes texturas: espumas, crocantes, etc. La presentación dejó de ser barroca y la creatividad de cada chef le permite jugar con un estilo más simple y ligero. La comida regional, acompañando la temática del evento o en alguna isla en la recepción o en

cocktails, confiere un toque que aunque surgió ya hace varios años sigue impactando a los invitados. El peligro con las islas es el abuso. A veces se tientan con demasiados kioscos temáticos y perjudican la integración de la gente, que queda dedicada a esperar su plato. Y la isla, aísla.

¿Cuáles son las claves del éxito del catering dentro de un evento?

El catering tiene que ayudar a concretar el objetivo. Si es un almuerzo dentro de un congreso, por ejemplo, debe estar diseñado para que permita seguir trabajando sin sueño y tiene que estar listo en el horario fijado en el timing para no demorar la dinámica del evento. Otra clave, adaptarse al público. Todo en un evento debe estar pensado en función del gusto o las necesidades de los invitados, audiencia, etc.

¿Por qué motivos puede fallar un servicio de catering en un evento? ¿Cómo se pueden prevenir estos errores?

Un error frecuente es disponer de poca cantidad de mozos. Esta carencia demora el servicio más esperado por los invitados. La cantidad debe ser proporcional al público tanto en un cocktail como en una comida. En el primer caso, tiene que circular suficiente personal para que todos reciban bebidas y sean retiradas las copas vacías. Cuando los comensales están sentados, deben estar servidos todos en el mismo lapso de tiempo. Los salones suelen incluir 1 mozo cada 10 personas y en realidad lo ideal es contar con 1 cada 6 u 8 como máximo.

¿Qué nuevas tendencias han surgido en materia de decoración y ambientación de eventos?

Y en atracciones para los invitados?

La ambientación de los eventos sigue con una tendencia de estilo minimalista. Actualmente, el blanco y el negro cortado con algún color fuerte están marcando esta temporada. Otros prefieren sólo el blanco y el toque de color en centros de mesas, arreglos y otros elementos de decoración. No hay que olvidarse que el estilo elegido para la ambientación roza no sólo la escenografía y la iluminación sino también el catering. En este caso, la idea rectora rige también la porcelana, cristalería y el diseño del menú. Las atracciones dependen del tipo de evento y del público. La tendencia actual? Todo debe estar personalizado. Pensar en los gustos de los públicos del evento que no sólo es quien nos contrata, principalmente son los invitados de nuestro cliente.

(Extraído de: < <http://www.espaciogastronomico.com.ar/229/>>. Acceso em: 15 de março de 2014.)

ANEXO C

10 Beneficios de tener un blog personal

12 noviembre, 2013 de Begoña Sánchez Jiménez



Debes **crear un blog personal**. Así, rotundamente. Son un montón los **beneficios que aporta tener un blog propio**, empezando porque es un reflejo de cómo eres. Deberías tener uno sobre todo si estamos en el mundillo del **marketing, comunicación y social media**. ¡Todos tenemos algo que aportar y por pequeño que te parezca a otros

les parecerá grandioso! ¡Desde que soy **blogger** voy diciendo “**deberías tener un blog personal**” a todo el que pillo por delante! Y es que pienso que un blog tiene **muchas ventajas**. ¡Te las detallo desde mi experiencia!

Cada vez que hablo con alguien, sobre todo si está embarcado en la ardua tarea de **buscar trabajo** les suelto la frasecita: **¿has pensado en crear un blog?** Jajaja qué me pasa, es algo enfermizo, quiero que todo el mundo sea **bloguero**. Y si lo recomiendo por algo será, no? Tiene muchísimas **ventajas a nivel personal y profesional**. Igual que pienso como ya te conté que es importante que una empresa tenga un blog corporativo, es muy positivo que cada uno tengamos nuestro **blog a nivel personal**. No esperes encontrar beneficios generales de “gurú del personal branding”, aquí escribo yo desde mi experiencia. :)

Por qué deberías tener un blog personal

1. Crear marca personal

Un blog te ayuda a crear **reputación online**, a definir tu **identidad digital**. Ya sabes lo de “cría fama y échate a dormir”, pues en Internet tienes que **crear una buena fama**, ¡pero no puedes echarte a dormir! Tienes que trabajar y cuidar tu **marca online** o lo que es lo mismo pero suena más *cool* (en inglés todo es más molón), tu **Personal Branding**. Esta marca es tu

representación en la red, y te puede ayudar mucho a la hora de **buscar empleo**, si la tienes bien trabajada.

2. Tener un sitio propio en Internet

Es tu territorio, puedes mostrar quién eres, cómo eres y qué haces. Es como un hogar 2.0, aquí tú eres el rey. Un sitio web donde **crear y compartir tus gustos** a tus anchas. Te va a encantar cuando comiences a **recibir visitas en el blog**, que los lectores pasen y vean tu trabajo, ¡y hasta opinen! Tienes la oportunidad de exponer al mundo qué haces en esta vida.

3. Mostrarte tal y como eres

Debes **ser tú mismo y escribir como eres**, no me seas “gurú” o demasiado políticamente correcto si no lo eres en persona. Poder **expresarte sin tapujos** sobre lo que quieras, es tu **Universo 2.0**, y ni si te ocurra pensar “sobre esto puede escribir cualquiera”, porque NADIE va a hacerlo igual que tú. No tengas miedo a **escribir sobre un tema** típico, cada uno tiene una manera de expresarse, escribe con tus **propias palabras**, sé auténtico. ¡Tú molas más! Acéptalo ya y valórate. ;)

4. Potenciar tus habilidades

Ya conoces cuáles son tus **puntos fuertes**, pon en práctica tus aptitudes y explótalas al máximo, que todo el mundo sepa que **eres un crack**. Lo que fijo que vas a reforzar es tu **creatividad y mentalidad**, ya te lo digo yo... Tener que inventar, innovar, y buscar la mejor manera de comunicar.

5. Conocerte más a ti mismo

Descubres cuáles son **tus fortalezas y debilidades**. Mírame a mí, ¡qué sorpresón me lleve! Sabía que no se me daba mal escribir, pero no tenía ni idea de que tuviera esta soltura oye, que me pongo y es que no paro... ¿Y qué me dices de la **iniciativa**? ¡Unos meses atrás no sabía que yo tuviera de eso! Exigencia, esfuerzo, constancia... Algunos de los **valores personales** que te sorprenderán.

6. Hacer networking

Lo que viene siendo **hacer contactos** de toda la vida... Un blog te brinda la posibilidad de establecer **relaciones personales y profesionales online** con gente que no conoces de nada, que vive en la otra punta del mundo, pero que comparte tus **gustos**. En lo profesional es genial, te surgen colaboraciones, posibles ofertas de trabajo, **nuevos retos**... Y en lo personal es muy divertido, acabas creando una buena pandi de **amigos 2.0**, ¡yo tengo a mis blogueros molones! :)

7. Mejorar tu carta de presentación

Un blog **refleja tu personalidad**, cómo escribes, qué aptitudes tienes, cómo te relacionas, si eres metódico y organizado, qué valores personales tienes... Te puede sorprender la de cosas que puede decir un blog **sobre su autor**. A mí sólo el diseño y la forma de estructurar el contenido ya me transmite mucho sobre la persona. Es muy útil en la **búsqueda de empleo**, porque un blog aporta un valor añadido a tu currículum.

8. Aprender continuamente

Cada post que escribes es un reto, y te enseña algo. El blogger está en **continuo aprendizaje**. Siempre vas a **aprender** algo nuevo cuando mueves cielo y tierra para **encontrar información**. Pasa mucho cuando algún lector te hace una consulta, siempre vas a luchar la respuesta aunque no la sepas, yo por mis lectores !MA-TO! Nunca te irás a la cama sin saber nada nuevo. ;) ¡Es genial!

9. Reforzar tu autoestima

Es una ilusión, una **sobredosis de positividad**, un “chute” de energía buenrollera saber que tu blog gusta! Esa sensación de **confianza en uno mismo** de saber que has escrito algo potente, mola, pero mejor es cuándo empiezas a recibir felicitaciones, tus **lectores comentan** un post agradeciéndote lo que compartes... O tu padre **lee tu blog** y luego te dice ¡hija, pero qué bien escribes! (Esto es verídico). ¡Es una pasada! **Satisfacción** máxima de hacer las cosas bien.

10. Disfrutar

Cree en ti y disfruta de lo que haces, tu blog debe **divertirte, ilusionarte y apasionarte**. No debe ser una obligación, sino un rincón virtual creado desde el cariño donde compartir tus pensamientos, gustos, e intereses. ¡Olé, qué bonito me ha quedado!

(Extraído de: <<http://probandomundo.com/2013/11/12/beneficios-tener-blog-personal-branding/>>. Acceso em: 28 de março de 2014.)

ANEXO D

6 Razones para NO tener un blog personal

29 Marzo 2011

Es habitual leer en publicaciones digitales especializadas en temas de marketing online, identidad corporativa, etc. artículos sobre las razones que deben llevarnos a tener un **blog**

personal, cuando hay algo interesante que compartir yo lo recomiendo encarecidamente, pero creo que es necesario un artículo con un enfoque más crítico que podría titularse "**Razones para NO tener un blog personal**".

De ahí que hoy me anime a escribir sobre las que, en mi opinión, son **las peores cosas que podemos hacer por nuestro *branding personal* cuando tenemos un blog en Internet**.

1. La primera cuestión es que las bitácoras personales, salvo casos muy contados y especiales (famosetes del ámbito rosa o digital, profesionales muy destacados, periodistas enviados especiales, etc.) nunca deben crearse con el objetivo de obtener cientos de miles de visitas. **Una bitácora es nuestro escaparate al mundo profesional donde compartimos conocimientos y expresamos opiniones personales, no una publicación que ganará dinero** (hay que desengañarse, no te harás rico escribiendo una bitácora).
2. Esto me lleva a no olvidarme que **en Internet nada se olvida** y todo queda grabado para siempre, que en ocasiones puede perjudicar radicalmente nuestra identidad digital. **Nuestro blog servirá para posicionar nuestro nombre**, relacionar con ciertas actividades profesionales y personales y dar a los buscadores pistas sobre nuestra persona. Esto es un punto a favor, pero también **un elemento problemático si lo que decimos en la bitácora o redes sociales son cuestiones de poco interés en nuestro devenir profesional**.
3. Si tienes un **blog personal sin actualizar** desde hace muchos meses, piensa que o te lo tomas más en serio o mejor cerrar.
4. Si esgrimes opiniones poco respetuosas hacia los demás (por su contenido o por el mero hecho de que escribes **cometiendo faltas de ortografía**, con léxico descuidado, etc.), mejor ciérralo si todavía estás a tiempo (aparte de instalarte un corrector ortográfico en el navegador web). **No es nada positivo para tu posicionamiento y SEO profesional que se relacione tu nombre con contenidos poco apropiados**. Ten en cuenta que **la sensación que dé tu blog podrá ser interpretada como tu forma de trabajar**.
5. No estar al día en la Web 2.0 o lo que es lo mismo, **no contestar comentarios e interactuar con los usuarios**, es razón más que suficiente para echar el cierre a una bitácora. La dejadez en los contenidos también afecta a las interacciones con los usuarios y da una sensación negativa sobre tus intenciones como *blogger*. **Si tienes un blog al que no puedes responder los comentarios que van llegando, deshazte de él**.
6. Y las redes sociales no podían faltar en este repaso. Si enlazas tu blog personal / profesional con servicios como Facebook y ahora no cuidas lo que dices allí, mal asunto. No serás ni la

primera ni la última persona que se destroza su *branding personal* por tener un perfil de redes sociales completamente personal (estás en todo el derecho, ojo) abierto al público, sin configurar la privacidad. **Las fotos, lo que dices, tus comentarios y otros contenidos estarán al alcance de otros para generar una visión sobre ti.**

(Extraído de: <<http://emiliomarquez.com/2011/03/29/6-razones-para-no-tener-un-blog-personal/>>. Acceso em: 28 de marzo de 2014.)

ANEXO E

Los 10 colores que no pueden faltar en tu armario este otoño



A la hora de preparar tu armario para una nueva temporada una de las variables más importantes a tener en cuenta es la elección del color, por ello te presentamos el veredicto cromático para este Otoño-Invierno 2013-2014.

La carta Pantone nos ha dejado una selección de **colores de moda** que a pesar del frío de la temporada, harán de este un colorido Otoño-Invierno.

Emerald: El verde agua, el color de la temporada primavera-verano 2013, continúa brillando y fascinando gracias a colecciones como las de **Elie**

Saab o **Prada**, aportando lujo y elegancia a la paleta.

Lichen Green: Un verde que tira al amarillo, y que ofrece luminosidad y brillo a los tonos más profundos del otoño, la versión más estridente de este color nos la ha ofrecido **Gaultier** en su desfile de **Alta Costura de París**.

Mykonos Blue: Un azul contemplativo, para conseguir un look otoñal clásico y relajado. Un color comodín con el que sea cual sea la ocasión acertarás.

Acai: exótico y misterioso añade riqueza a la paleta de color y se puede combinar con otros **colores de moda** para crear un gran número de combinaciones ganadoras en los eventos otoñales.

Samba: Un rojo intenso, expresivo, dramático y lleno de pasión.

Koi: Un naranja decorativo, deslumbrante y brillante, sin duda una declaración de color que irradia energía y calidez.

Deep Lichen Green: Una sombra verde natural que nos recuerda a los bosques mediterráneos con un toque aceitunado.

Vivacious: un fucsia profundo, cálido, rebelde y salvaje, añade sensualidad y exuberancia a la paleta.

Carafe: Un marrón rico y glamuroso que ofrece alternativas más interesantes y sofisticadas a los negros básicos, columna vertebral de muchos de los desfiles vistos para esta temporada.

Turbulence: Un gris mercurio oscuro, elegante, con un aspecto futurista.

Como llevarlos

Desde aquí te animamos a que sigas el consejo de la directora ejecutiva de Pantone, **Leatrice Eiseman**, mezclando los tonos verdes, tanto el **Esmerald** como el amarillento **Lichen Green** con el **Mykonos blue**.

Como decimos, es una paleta que ofrece grandes posibilidades a la experimentación. Por ejemplo, si buscamos un look de tendencia, colorido y elegante, podemos mezclar el **Acai** con **Koi** y **Esmeralda**. ¡Un look fuera de lo común y sofisticado!

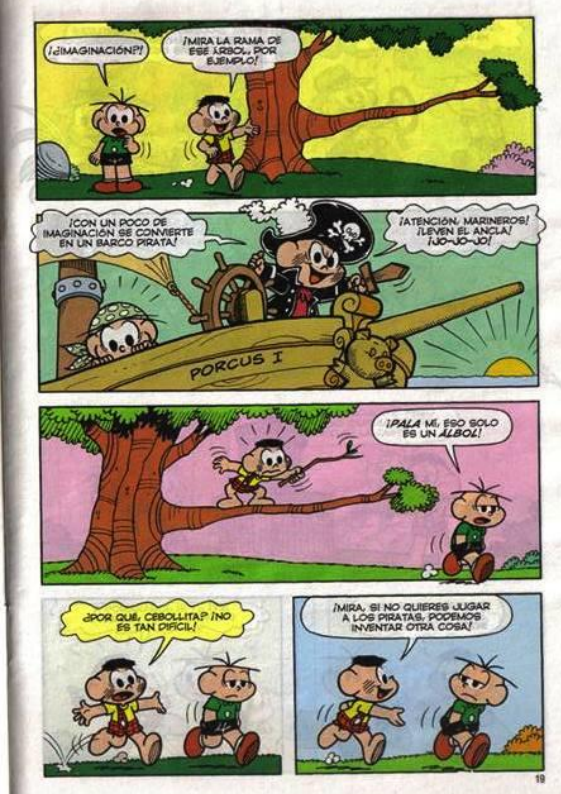
El **Deep Linden**, al igual que el **Carafe** o el **Turbulence**, son los colores básicos que deberán componer los cimientos de tu armario. Estos colores son perfectos para combinar con tonos más vivos, adecuados para minivestidos, rebecas y complementos.

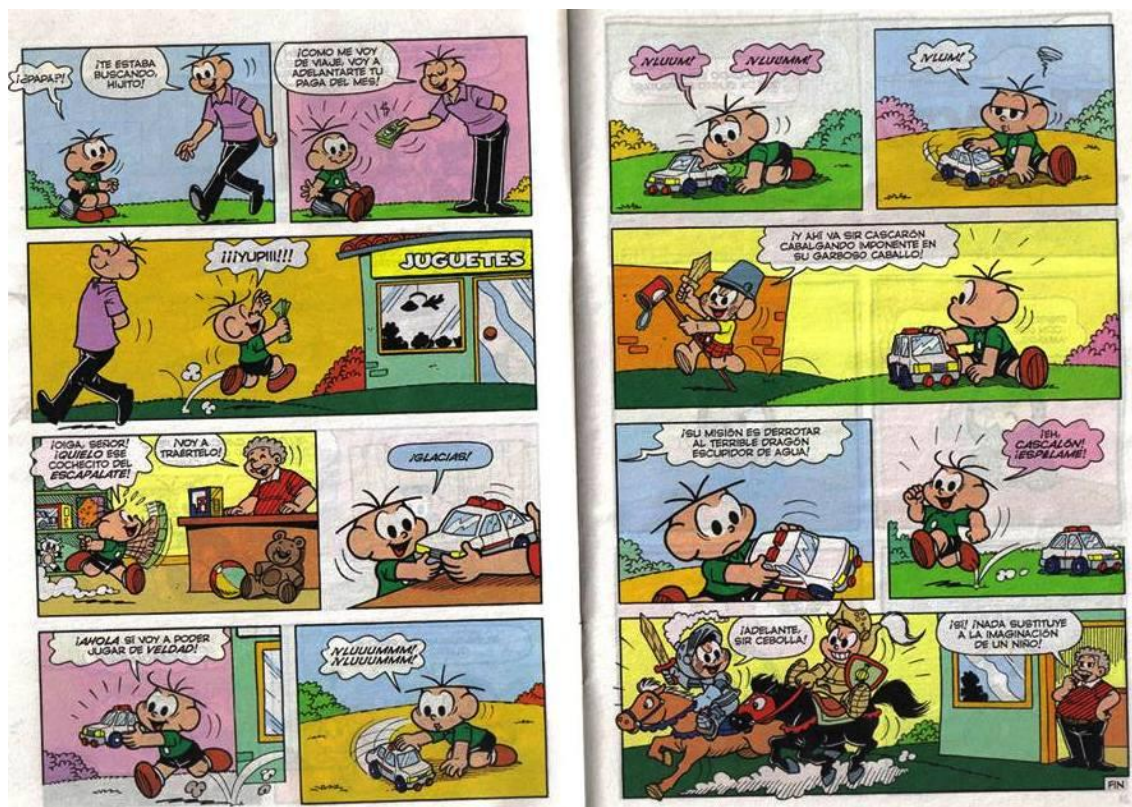
(Disponible en: <<http://www.marie-claire.es/moda/tendencias/articulo/colores-de-moda-para-este-otono-invierno-2013-2014-701374136146>>. Acceso em: 09 de novembro de 2014.

ANEXO F

HISTÓRIA JUGANDO CON LA IMAGINACIÓN







(Fuente: SOUZA, Maurício de. **Mónica y su pandilla**. Editora Panini, n. 41, abril de 2013.)

ANEXO G

Alemania llegó a la final con una paliza inolvidable a Brasil: 7-1

Semifinal

Los alemanes le dieron un baile histórico al local, que vivió la página más dolorosa de su historia futbolística. Ya le habían hecho cinco goles antes de los 30 minutos del partido. Ahora esperan al ganador de Argentina-Holanda en la final.



Brasil 0 - Alemania 1

Mineirazo. Si aquel 2-1 de Uruguay a Brasil en el Mundial de 1950 fue el *Maracanazo*, lo que ocurrió este 8 de julio en el estadio Mineirao de Belo Horizonte con la goleada histórica de Alemania por 7-1 en las semifinales del Mundial de Brasil no puede ser otra cosa que un *Mineirazo*. Con un aluvión de goles en el primer tiempo -en 18 minutos-, sumados a los dos de Andre Schürrle en

el complemento, los dirigidos por Joachim Löw se clasificaron a la final y ya esperan por Argentina u Holanda, que este miércoles chocan en el Arena de San Pablo.

Un Belo Horizonte repleto de camisetas amarillas esperaba por un triunfo de Brasil en la primera semifinal del Mundial. Quería ver cómo el equipo de Luiz Felipe Scolari se recuperaba de las ausencias de Neymar, afuera del Mundial por una grave lesión en la espalda después del rodillazo de Camilo Zúñiga en el partido con Colombia, y del suspendido Thiago Silva. Pero casi ni pudo observar como respondían Bernard y Dante porque en menos de media hora de juego Alemania goleaba y le daba una paliza histórica al seleccionado local. Como si fuera poco, Miroslav Klose se anotaba con un gol para ser el máximo goleador de la historia de los Mundiales con 16 tantos, uno más que Ronaldo, una de las glorias brasileñas.

Fueron 18 minutos de desconcierto para Brasil y de gloria para Alemania. A los 11 minutos del primer tiempo, los dirigidos por Joachim Löw se pusieron en ventaja en un partido con mucha tensión. Müller sorprendió al llegar sin marcas por el segundo palo después de un córner y convirtió el 1-0 con un derechazo fulminante, imposible para Julio César. El comienzo de la aventura germana en tierras brasileñas recién comenzaba.

Alemania jugaba mejor y dominaba, tanto que en tres minutos llegaron otros tres goles. A los 23, Müller esta vez eligió el pase y tocó atrás para Klose, quien en su segunda chance puso el segundo y se transformó en **el máximo goleador de la historia de los Mundiales**. A los 25 y 26 fue Kroos el que apareció para anotar su doblete. En el primero, definió de zurda tras la habilitación de Lahm, mientras que en el segundo optó por su pierna derecha luego de quitarle la pelota a Fernandinho y jugar una pared con Khedira.

Pero los goles de Kroos no iban a ser los últimos. A los 29, esta vez Khedira jugó una pared con Özil y fue él quien definió, de derecha, para el 5-0 de un triunfo que ya se emparejaba en la historia de los Mundiales como el de mayor cantidad de goles recibidos por Brasil al de aquellos cinco que le propinó Polonia en la primera ronda del Mundial de Francia 1938, cuando los brasileños igualmente se impusieron 6 a 5.

La goleada le permitió a Löw cuidar algunas piezas en el segundo tiempo. Así fue como Mats Hummels, afectado esta semana por una gripe, fue reemplazado por Mertesacker. En Brasil también hubo cambios para intentar una reacción: Paulinho reemplazó a Fernandinho, de muy mal primer tiempo, y Ramires ingresó por Hulk. No le salieron mal a Felipe las

modificaciones porque su equipo fue a buscar el descuento y a los siete, de no ser por Neuer, casi lo consigue por el doble remate de Paulinho que sacó el arquero.

Para entonces Alemania ya no pensaba en atacar. Le dio la pelota a Brasil y optó por el contraataque. No necesitó más: a los 13 el turno de abandonar la cancha fue para el legendario Klose y en su lugar entró Schürrle, quien a los 24 recibió de Lahm y marcó el sexto de Alemania en una goleada inolvidable, que no padecía Brasil desde el 18 septiembre de 1920, cuando Uruguay lo goleó 6-0. Sin embargo, la desgracia brasileña no había llegado a su fin: otra vez Schürrle, esta vez con un zurdazo que dio en el travesaño y se metió en el ángulo, anotó para el 7-0 a los 34. Para el final sólo quedó el descuento de Oscar, en el primer minuto recuperado, que selló el 7-1. Fue el final de un partido que quedará en la historia de Brasil y también en la de Alemania, que este martes, en el aniversario número 24 de su último título, festejó el pase a la final después de humillar al local.

(Disponível em: <http://mundial-brasil-2014.clarin.com/Brasil-Alemania-sabor-final_0_1171083307.html>. Acesso em: 01 julho de 2014).

ANEXO H

La terapia con perros explora nuevas utilidades en residencias de mayores

Una empresa ofrece tratamientos con estos animales ajustados a las necesidades y condiciones de los pacientes

EFE / MADRID

Día 12/08/2012 - 03.37h



La psicóloga Elena Ojeda y la hembra de labrador trabajan con Amalia, afectada de alzheimer severo

Amalia y Tirma se están haciendo amigas: la primera tiene **79 años y alzhéimer** severo y la segunda es una **hembra de labrador** de cuatro años que la ayuda en su terapia gracias a un proyecto pionero con perros que **personaliza el tratamiento** a las necesidades del paciente en su propia residencia.

Las dos participan en el proyecto de terapia con perros que la empresa grancanaria Nahai Intervención Psicológica, Educativa y Social ha puesto en marcha en residencias de personas **mayores**, a las que ofrecen tratamientos con estos animales ajustados a cada uno de los pacientes, según sus **necesidades y sus condiciones**.

El gerente de Nahai, Sergio Ramírez, ha explicado en una entrevista con Efe que estas terapias se llevan a cabo en coordinación con el **personal sanitario de las residencias** y con la ayuda de tres perros labradores retriever: **Tirma**, de cuatro años, **Chester**, de ocho, y **Maya**, de uno, en fase de aprendizaje aún. Así Sergio Ramírez, Elena Ojeda (la psicóloga) y los perros consiguen que los pacientes hagan **ejercicios** de memoria, **movilidad**, o **socialización** mediante el tacto, entre otros, y mejoren su funcionamiento físico, social, educacional, emocional y cognitivo.

Beneficios científicamente demostrados

Ramírez ha indicado que este proyecto pretende introducir la figura del animal, en este caso el perro, para que sirva de **estímulo** a los pacientes y poder colaborar con los tratamientos que ya les aplican los fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y psicólogos de sus residencias.

Los **beneficios** de las terapias con animales «están científicamente demostrados», ha señalado Ramírez, quien asegura que la presencia del animal tiene utilidad a nivel **respiratorio, físico y cognitivo** y, además, estimula y motiva a los pacientes a seguir haciendo tareas y trabajos en el día a día. Entre sus beneficios se encuentra la **estimulación** de las sensaciones táctiles, el trabajo de **normas** de convivencia y respeto hacia los seres vivos y el establecimiento de mecanismos de comunicación no verbal que activan la imaginación y la percepción sensorial. Además, **reduce la agresividad**, se eleva la motivación y la atención al entorno inmediato, aumenta la **interacción** social y al profesional de la salud le permite conectar más fácilmente con el paciente.

Para cualquier enfermedad y edad

La terapia con perros está indicada, salvo fobia o miedo al animal, para cualquier tipo de persona **sea cual sea su edad o su enfermedad**, ya que, según ha comentado Ramírez, siempre se adecúan las actividades a las condiciones físicas y psíquicas de la persona, y por ello se trabaja en coordinación con el personal sanitario de las residencias.

Uno de los centros de mayores en los que Nahai ha presentado su proyecto es la **residencia de San Lorenzo**, en Ojos de Garza (Telde), donde viven 87 pacientes en su mayoría dependientes y donde recientemente han hecho una demostración con Tirma y varios residentes. Uno de los ejercicios puestos en práctica con Tirma, en el caso de Amalia (con alzhéimer severo y muy limitada para cualquier interacción), es que le **acaricie el pelaje** y dejar que el animal **coma de su mano** su recompensa.

(Disponível em: <<http://www.abc.es/20120812/sociedad/abci-terapia-perros-residencias-201208111335.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2014)

ANEXO I

Neurociencia y educación: El placer de aprender relacionando experiencias

Hoy en día el estudio de la conducta y de los hábitos del ser humano, así como del funcionamiento completo de nuestro cerebro, ha permitido encontrar algunas respuestas y ha colaborado con una mejor implementación en el campo educativo. Los grandes avances de la neurociencia han consentido develar los mecanismos cerebrales que hacen posible el aprender, el recordar y el grabar la información de manera permanente en el cerebro.

Memorizar no es malo, es como funciona el cerebro esencialmente, pero hay ocasiones en las que relacionando y comparando la información, **el aprendizaje se hace más efectivo**. Y si esa información está asociada con el placer, entonces se obtiene un aprendizaje más que seguro.



Foto: Chilmark Research

Aprender es un proceso innato del ser humano, siempre estamos en constante aprendizaje. Este proceso adquiere mayor relevancia cuando se traduce en el plano educativo, en la escuela. Todos hemos pasado por malas experiencias en esa etapa, ya sea por los malos profesores, por las clases aburridas o por las



interminables horas de pizarra, abrumadas por infinitos números y palabras que más parecían jeroglíficos. Todos, indescifrables. Pero, alguien se ha preguntado ¿Por qué?

Felizmente, hoy en día el estudio de la conducta y de los hábitos del ser humano, así como del funcionamiento completo de nuestro cerebro, ha permitido encontrar algunas respuestas y ha colaborado con una mejor implementación en el campo educativo. **Los grandes avances de la neurociencia han consentido develar los mecanismos cerebrales que hacen posible el aprender**, el recordar y el grabar la información de manera permanente en el cerebro.

El placer de aprender

Según Judy Willis, neurocientífica e investigadora de la relación entre educación y neurociencia, en el proceso de aprendizaje es necesario valorar dos puntos cardinales, en primer lugar, el estado de ánimo del alumno, es decir, la predisposición que éste tenga hacia la captación de una información novedosa. **Si el alumno está contento, la información recepcionada será aprendida con mayor facilidad**, de lo contrario, las horas frente al profesor poco o nada habrán valido la pena.

Por eso resulta tan importante la metodología en la enseñanza -el segundo punto-, porque depende en gran parte de la manera cómo el estudiante se predisponga para aprender. Según la investigadora, **son las emociones las que conducen la memoria**, esto significa que si las emociones son placenteras, el rechazo a información novedosa será menor, y por ende, el aprendizaje más efectivo.

Para la neurociencia al cerebro se le agiliza el aprendizaje cuando se incorpora mediante esquemas, mapas, gráficos y cualquier otra herramienta que permita la formalidad y el orden. La información mostrada de forma organizada y estructurada incorpora una actitud positiva para captar la atención del alumno. Dicha información se maximiza cuando ésta se relaciona con aprendizajes previos, es decir, vivencias personales que los alumnos tienen y que permiten entender mejor lo aprendido.

El aprendizaje relacional

Foto: Sociedad de Pediatría

La neurociencia continúa desenredando los mecanismos del cerebro y en el ámbito educativo ha colaborado mucho. Según el neurocientífico Ignacio Morgado, actualmente se ha podido concluir que la educación memorística ha sido correcta, pese a haber sido satanizada

por mucho tiempo. **El memorismo resulta la mejor forma de aprender muchos conceptos que se determinan por hábitos o formas de hacer las cosas.** Una suma siempre será la misma, por eso se repite hasta memorizarla. Sin embargo, existen otras formas de aprendizaje, como el relacional, que consiste en aprender hechos, episodios y circunstancias en la vida que, más que repetir, requiere relacionar cosas. Cuanto más cosas comparamos, cuanto más relacionamos, más y mejor aprendemos, afirma el neurocientífico.

Memorizar no está mal, porque es como trabaja el cerebro, pero **el aprendizaje actual no se sirve de una única fuente**, hoy en día los alumnos tienen la posibilidad de contrastar la información nueva con otras fuentes que le permitan ampliar el conocimiento y corroborarlo. Por eso **el aprendizaje necesita de una estrategia cognitiva que lo guíe.** El repetir la información hasta memorizarla sirve como guía de aprendizaje, pero si lo que se quiere es aprender hechos y conocimientos, episodios que han ocurrido, el memorismo no será insuficiente. Entonces es más efectivo aprender por contraste, utilizando las diversas fuentes de información.

Aprender mediante la experiencia puede resultar lo mejor, mediante las sensaciones de un específico hecho, sobre un evento en especial. Cada vez que se repita la situación estaremos mejor preparados para afrontarla, porque dejará de ser nueva para nosotros y reaccionaremos más rápido y mejor.

El proceso de aprendizaje

Para la investigadora Judy Willis, **toda información novedosa, antes de ser aprendida, debe pasar por tres importantes filtros en nuestro cerebro**, Estos filtros favorecen la discriminación y la atención del cerebro a lo que realmente le interesa absorber como aprendizaje. Los filtros están presentes en el sistema de aprendizaje RAD: el sistema reticular de activación (RAS), el filtro positivo de la amígdala y la intervención de dopamina.



Foto: Veronica's Portafolio

Cada uno de ellos se determina por las emociones, si son positivas, el acceso de la novedad al cerebro se realizará con mayor rapidez. **Si el cerebro detecta estrés puede combatir y bloquear la información.** El neurocientífico Ignacio Morgado, agrega a lo expuesto, que las emociones son de relevante importancia para el aprendizaje, porque determinan finalmente la decisión del ser humano al elegir entre varias opciones. El uso de la razón se

mantiene limitado al análisis de las probabilidades, pero es en la decisión final que las emociones determinan la elección según las sensaciones que nos producen.

Esto significa que, **cuando mejor sea el ambiente para aprender, mejor será el aprendizaje**. Por eso es importante la didáctica en el proceso educativo. Está claro que no sólo el memorismo resulta beneficioso, sino que también existen ciertas maneras según sea el caso de lo que se requiere aprender. **Cada vez los niños son más hábiles y más veloces en su pensamiento**, por eso es necesario mejorar las herramientas para capturar su atención.

Es por todo esto que **la educación debe centrar sus esfuerzos en captar la atención del alumno con la mayor variedad de posibilidades**, siempre buscando estimular la satisfacción de éste en el proceso educativo. La transferencia de información estructurada utilizando medios agradables, permitirá que el alumno capte la información placenteramente.

La variante de educar relacionando experiencias, puede resultar satisfactoria si a lo expuesto, se suma un correcto manejo de las emociones. Gracias al aporte de la neurociencia es posible que los profesores y las clases dejen de ser aburridas y por el contrario, el aprendizaje sea, una actividad placentera y efectiva. Sencillamente, inolvidable.

(Disponível em: < <http://www.buscarempleo.es/destacados/neurociencia-y-educacion-el-placer-de-aprender-relacionando-experiencias.html>>. Acesso em: 03 de setembro de 2014)

ANEXO J

El maíz y las hormigas

(Mayas, México y América Central)

Había paz y prosperidad en la tierra y por eso los dioses se reunieron. Tenían la impresión de que los hombres llevaban una vida muy cómoda, tenían de todo para comer, carne, frutas y además el maíz. Pero los dioses ya no se sentían necesitados y pensaban que estaban recibiendo poca atención, pocas oraciones o plegarias.

Decidieron entonces esconder el espíritu del maíz. La idea era que, al no encontrarlo, los hombres pasarían hambre y volverían a necesitar a los dioses. Lo escondieron debajo de una gran roca. Al faltar el espíritu, el maíz desapareció de la tierra y los hombres debieron volver a

comer solamente raíces y bellotas silvestres. También los pájaros sufrieron la ausencia de sus granos. Inútilmente buscaban el maíz por los campos.

Finalmente, un día los pájaros encontraron la roca bajo la cual estaba el espíritu del maíz. La picotearon entre todos pero no lograban romperla. En eso estaban cuando pasó una hormiga. Un pájaro la persiguió para comerla pues estaba hambriento.

- Comerme sería un error – le dijo la hormiga -, porque puedo hacerte un increíble favor. Te puedo ayudar a recuperar el espíritu del maíz...

El pájaro se burló de la hormiga, diciéndole que si ellos no podían romper la roca, menos podría ella, diminuta y débil.

- Mañana tendrán maíz – dijo la hormiga -, no serás tan tonto de comerme a mí y desperdiciar una buena cosecha... - y continuó su camino. Al día siguiente los pájaros se reunieron alrededor de la roca. Totalmente sorprendidos, vieron un gran montón de granos de maíz al costado de la roca. Pero también los dioses habían visto el prodigio y se apresuraron a repartir el maíz entre los hombres, antes que los pájaros se lo comieran todo.

El reparto del maíz a los hombres se hizo con una advertencia. Los dioses querían que los hombres no los olvidaran, que les prestaran atención y devoción. Y esperaban también que fueran agradecidos por cada cosecha. En caso de no cumplir con esos deseos, el maíz volvería a desaparecer.

Dirigiéndose a la hormiga, le preguntaron cómo se había metido bajo la roca y extraído el maíz.

- Entrar fue fácil – explicó la hormiga -, porque con la luz de la luna pueden verse los agujeros que con la luz del sol no se ven. Sacamos los granos uno a uno, como lo hacemos siempre. Y éramos muchas...

Los dioses decidieron castigar a las hormigas por haber violado una de sus decisiones y las ataron con un fino hilo que les apretaba la cintura, para que no pudieran salir más del hormiguero. De nada valió, pues las hormigas pudieron roer el hilo y se desperdigaron por los miles de hormigueros que tienen por la tierra.

Los hombres, dicen, quedaron tan agradecidos a las hormigas como a los dioses, por la gran ayuda en recuperar el maíz.

** Muchas creencias reflejan el gran poder y valor que se le otorga al maíz. Entre los Tzeltales, de Chiapas, México, si un niño ha de quedarse solo, a su lado deben colocarse mazorcas de maíz para que lo cuiden. Derrochar maíz es una grave falta. Los Tzotziles dicen que si las mujeres no recogen los granos que tiran al molerlo, provocan hambre negra, y los niños*

provocan hambre roja cuando no comen su tortilla de maíz y sólo juegan con ella. En el infierno, según lo conciben los Lacandones, también de Chiapas, quienes se han comportado mal se convierten en perros y mulas, condenados a trabajar sin descanso. Entre ellos están quienes desperdician el maíz y los alimentos.

(VARELA, Rafael. **Mitos y leyendas de las Américas**. Montevideo: Emecé, 2010, p. 125 – 127)

ANEXO K

México: Perros conquistan nuevo mercado de lujo

17/04/2014 01:49 PM - [AP](#)



MEXICO (AP) — Camila celebró su primer cumpleaños con un vestido a rayas azules y blancas con aplicaciones en tul en medio de una sala decorada con globos rosa, lila, blanc y letreros e imágenes de Hello Kitty.

Cuando el pastel llegó, soltó un ladrido ante la parpadeante llama de la vela del pastel en forma de hueso, lo que provocó una reacción similar entre los chihuahuas, bulldogs franceses y pomeranios que la acompañaban.

"Es la primera fiesta, nunca había tenido una perrita, siempre había tenido perros. Por eso quise hacerlo más especial con ella.", dijo Valery Palma, abogada de 35 años. "No es un simple perro, se vuelve una responsabilidad de 12 o 15 años: inversión, tiempo, cariño y dinero", agregó.

Durante los últimos 10 años, tener una vida de perros ha dejado de ser negativo y las imágenes de canes atados en las azoteas con sólo un balde con agua han sido sustituidas por mascotas que llegan a recibir el trato de una celebridad.

El incremento de la clase media y media alta ha creado un nuevo mercado de productos y servicios dirigidos a los perros que incluyen boutiques de ropa y accesorios, hoteles, spas, restaurantes con menús y hasta postres pensados en los canes.

El cambio resulta sorprendente en el país que en 2000 dio al mundo "Amores Perros", la cinta de Alejandro González Iñárritu que usaba las peleas de canes clandestinas y otros maltratos a los animales como metáfora de la falta de humanidad en la sociedad mexicana contemporánea.

Pero mientras hay mascotas caninas que se han convertido en los reyes y reinas de los hogares, millones de perros aún rondan las calles buscando alimento en la basura o están encerrados en los departamentos de propietarios que no saben cómo cuidarlos o que simplemente los ven como alarmas antirrobo vivientes.

Se estima que en México hay unos 20 millones de perros. Al menos un millón sufre alguna forma de maltrato, según organizaciones defensoras de los derechos animales.

La Secretaría de Salud de la Ciudad de México calcula que anualmente unos 18.000 perros se pierden o son abandonados en las calles y sólo 1 de cada 10 que llegan a los centros de acogida son reclamados por sus propietarios.

El problema llamó la atención a nivel internacional en 2013 cuando autoridades dijeron que cinco personas fueron asesinadas por una jauría de perros salvajes en el parque del Cerro de la Estrella, en Iztapalapa un barrio pobre de la Ciudad de México. Como resultado, las autoridades atraparon unos 50 canes que llevaron a perreras e inmediatamente activistas de los derechos de los animales protestaron y presionaron a las autoridades para que los animales fueran ofrecidos en adopción.

Pero al mismo tiempo, hay canes que se han convertido en el centro de la vida de una pequeña y creciente parte de la población mexicana que gasta cantidades inimaginables en sus mascotas.

La clase media se elevó de 35.2 millones de personas 2000 a 39.1 millones in 2010, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México. El instituto no cuenta con cifras similares para la clase alta, que en 2010 era de 1.9 millones de habitantes.

Al mismo tiempo, los que tienen el poder adquisitivo han optado por no tener hijos. La Tasa Global de Fecundidad en México se redujo de 2,9 a 2,4 hijos por mujer entre 1999 y 2009.

"Las personas están dejando de tener hijos tan jóvenes... porque pueden tener un estilo de vida diferente en el que pueden darse lujos que saben perfectamente que, en el momento que

tengan hijo, los van a perder o sacrificar un poco", explicó Zorayda Morales, analista de estudios sindicados en De La Riva Group, agencia de investigación de mercados.

Palma, quien con 35 años decidió convertirse en "madre" de dos perros, gastó 4.000 pesos (unos 300 dólares) en la fiesta, que incluyó un pastel, premios y bocadillos para 11 perros y 16 personas y que se realizó en uno de los cada vez más comunes hoteles para perros que cuentan con gimnasio y masajes con aromaterapia.

"No es el típico perro que tenías en la azotea de tu casa, en el balcón o adentro. Ahora la gente sí le invierte", dijo el etólogo Renán Medina, uno de los fundadores de Medican, el único hospital veterinario en México que cuenta con cámara hiperbárica para mascotas, que se usa para acelerar la sanación de heridas e infecciones. "Esto va más allá de la moda. La gente ve al perro como parte de su familia", agregó.

Desde 2008 la oferta de productos para mascota ha tenido un crecimiento sostenido del 13% anual. El año pasado ese mercado se elevó a 2.200 millones de dólares, según la agencia de investigación de mercado Euromonitor International.

"Se va creando este esquema en que una mascota como un perro es una alternativa (a la familia)", dijo Raúl Valadez Azúa, paleozoólogo de la Universidad Nacional Autónoma de México. "Por un lado sienten que los compromisos económicos de tener una familia son muy altos y por otro lado sí tienen los recursos necesarios para hacerse de una mascota a la cual le van a dar muchos cuidados", agregó.

Expertos coinciden en que la cultura del cuidado de los animales ya ha rebasado la clase media y su poder adquisitivo. Imágenes de perros paseando junto sus dueños se hacen más comunes en barrios populares e incluso en mercados ambulantes se encuentran artículos para perro como champú, ropa, cepillos, así como elaboradas correas y collares.

"No depende de clases, depende de compromiso", señaló Medina. "Creo que la gente de escasos recursos a veces es mejor cliente que gente de estratos altos porque llegan y te dicen: 'No tengo dinero, ¿qué facilidades me das? Soy tapicero y te cambio el servicio por tapizarte las sillas", agregó.

En la nueva cultura, el hampa también se ha aprovechado del cariño a los perros. Los ejemplares de raza pura se han vuelto objeto de secuestros, cuyos rescates llegan a alcanzar miles de dólares.

Hebe, una golden retriever de cuatro años, fue robada a punta de pistola cuando su paseador la sacó a caminar por la mañana junto a otros perros.

"Se bajaron dos tipos (de una van) y le dijeron: 'Los perros'. El lo que hizo fue quitarle la correa a Hebe para que se echara a correr, pero mi hija se hizo chiquita y la subieron a ella y a otra golden", contó Karla Gutiérrez, una enfermera que desde febrero ha pegado anuncios con la foto de Hebe y la leyenda "Me robaron".

"Le sigo llorando casi diario en la noche. Trato de hacer mi vida normal, practico fútbol y ando en bici. Trato de volverlo a hacer, pero estuve a punto de renunciar a todo", agrega Karla, quien aún tiene la esperanza de recuperar a Hebe.

(Disponível em: <<http://www.elcaribe.com.do/2014/04/17/mexico-perros-conquistan-nuevo-mercado-lujo#sthash.pcf6KJIA.dpuf>>. Acesso em: 23 de setembro de 2014.)

ANEXO L

El sur

Jorge Luis Borges

El hombre que desembarcó en Buenos Aires en 1871 se llamaba Johannes Dahlmann y era pastor de la Iglesia evangélica; en 1939, uno de sus nietos, Juan Dahlmann, era secretario de una biblioteca municipal en la calle Córdoba y se sentía hondamente argentino. Su abuelo materno había sido aquel Francisco Flores, del 2 de infantería de línea, que murió en la frontera de Buenos Aires, lanceado por indios de Catriel: en la discordia de sus dos linajes, Juan Dahlmann (tal vez a impulso de la sangre germánica) eligió el de ese antepasado romántico, o de muerte romántica. Un estuche con el daguerrotipo de un hombre inexpresivo y barbado, una vieja espada, la dicha y el coraje de ciertas músicas, el hábito de estrofas del Martín Fierro, los años, el desgano y la soledad, fomentaron ese criollismo algo voluntario, pero nunca ostentoso. A costa de algunas privaciones, Dahlmann había logrado salvar el casco de una estancia en el Sur, que fue de los Flores: una de las costumbres de su memoria era la imagen de los eucaliptos balsámicos y de la larga casa rosada que alguna vez fue carmesí. Las tareas y acaso la indolencia lo retenían en la ciudad. Verano tras verano se contentaba con la idea abstracta de posesión y con la certidumbre de que su casa estaba esperándolo, en un sitio preciso de la llanura. En los últimos días de febrero de 1939, algo le aconteció.

Ciego a las culpas, el destino puede ser despiadado con las mínimas distracciones. Dahlmann había conseguido, esa tarde, un ejemplar descabalado de Las Mil y Una Noches de

Weil; ávido de examinar ese hallazgo, no esperó que bajara el ascensor y subió con apuro las escaleras; algo en la oscuridad le rozó la frente, ¿un murciélago, un pájaro? En la cara de la mujer que le abrió la puerta vio grabado el horror, y la mano que se pasó por la frente salió roja de sangre. La arista de un batiente recién pintado que alguien se olvidó de cerrar le habría hecho esa herida. Dahlmann logró dormir, pero a la madrugada estaba despierto y desde aquella hora el sabor de todas las cosas fue atroz. La fiebre lo gastó y las ilustraciones de Las Mil y Una Noches sirvieron para decorar pasadillas. Amigos y parientes lo visitaban y con exagerada sonrisa le repetían que lo hallaban muy bien. Dahlmann los oía con una especie de débil estupor y le maravillaba que no supieran que estaba en el infierno. Ocho días pasaron, como ocho siglos. Una tarde, el médico habitual se presentó con un médico nuevo y lo condujeron a un sanatorio de la calle Ecuador, porque era indispensable sacarle una radiografía. Dahlmann, en el coche de plaza que los llevó, pensó que en una habitación que no fuera la suya podría, al fin, dormir. Se sintió feliz y conversador; en cuanto llegó, lo desvistieron; le raparon la cabeza, lo sujetaron con metales a una camilla, lo iluminaron hasta la ceguera y el vértigo, lo auscultaron y un hombre enmascarado le clavó una aguja en el brazo. Se despertó con náuseas, vendado, en una celda que tenía algo de pozo y, en los días y noches que siguieron a la operación pudo entender que apenas había estado, hasta entonces, en un arrabal del infierno. El hielo no dejaba en su boca el menor rastro de frescura. En esos días, Dahlmann minuciosamente se odió; odió su identidad, sus necesidades corporales, su humillación, la barba que le erizaba la cara. Sufrió con estoicismo las curaciones, que eran muy dolorosas, pero cuando el cirujano le dijo que había estado a punto de morir de una septicemia, Dahlmann se echó a llorar, condolido de su destino. Las miserias físicas y la incesante previsión de las malas noches no le habían dejado pensar en algo tan abstracto como la muerte. Otro día, el cirujano le dijo que estaba reponiéndose y que, muy pronto, podría ir a convalecer a la estancia. Increíblemente, el día prometido llegó.

A la realidad le gustan las simetrías y los leves anacronismos; Dahlmann había llegado al sanatorio en un coche de plaza y ahora un coche de plaza lo llevaba a Constitución. La primera frescura del otoño, después de la opresión del verano, era como un símbolo natural de su destino rescatado de la muerte y la fiebre. La ciudad, a las siete de la mañana, no había perdido ese aire de casa vieja que le infunde la noche; las calles eran como largos zaguanes, las plazas como patios. Dahlmann la reconocía con felicidad y con un principio de vértigo; unos segundos antes de que las registraran sus ojos, recordaba las esquinas, las carteleras, las modestas diferencias de Buenos Aires. En la luz amarilla del nuevo día, todas las cosas regresaban a él.

Nadie ignora que el Sur empieza del otro lado de Rivadavia. Dahlmann solía repetir que ello no es una convención y que quien atraviesa esa calle entra en un mundo más antiguo y más firme. Desde el coche buscaba entre la nueva edificación, la ventana de rejas, el llamador, el arco de la puerta, el zaguán, el íntimo patio.

En el *hall* de la estación advirtió que faltaban treinta minutos. Recordó bruscamente que en un café de la calle Brasil (a pocos metros de la casa de Yrigoyen) había un enorme gato que se dejaba acariciar por la gente, como una divinidad desdeñosa. Entró. Ahí estaba el gato, dormido. Pidió una taza de café, la endulzó lentamente, la probó (ese placer le había sido vedado en la clínica) y pensó, mientras alisaba el negro pelaje, que aquel contacto era ilusorio y que estaban como separados por un cristal, porque el hombre vive en el tiempo, en la sucesión, y el mágico animal, en la actualidad, en la eternidad del instante.

A lo largo del penúltimo andén el tren esperaba. Dahlmann recorrió los vagones y dio con uno casi vacío. Acomodó en la red la valija; cuando los coches arrancaron, la abrió y sacó, tras alguna vacilación, el primer tomo de *Las Mil y Una Noches*. Viajar con este libro, tan vinculado a la historia de su desdicha, era una afirmación de que esa desdicha había sido anulada y un desafío alegre y secreto a las frustradas fuerzas del mal.

A los lados del tren, la ciudad se desgarraba en suburbios; esta visión y luego la de jardines y quintas demoraron el principio de la lectura. La verdad es que Dahlmann leyó poco; la montaña de piedra imán y el genio que ha jurado matar a su bienhechor eran, quién lo niega, maravillosos, pero no mucho más que la mañana y que el hecho de ser. La felicidad lo distraía de *Shahrazad* y de sus milagros superfluos; Dahlmann cerraba el libro y se dejaba simplemente vivir.

El almuerzo (con el caldo servido en boles de metal reluciente, como en los ya remotos veraneos de la niñez) fue otro goce tranquilo y agradecido.

Mañana me despertaré en la estancia, pensaba, y era como si a un tiempo fuera dos hombres: el que avanzaba por el día otoñal y por la geografía de la patria, y el otro, encarcelado en un sanatorio y sujeto a metódicas servidumbres. Vio casas de ladrillo sin revocar, esquinadas y largas, infinitamente mirando pasar los trenes; vio jinetes en los terrosos caminos; vio zanjas y lagunas y hacienda; vio largas nubes luminosas que parecían de mármol, y todas estas cosas eran casuales, como sueños de la llanura. También creyó reconocer árboles y sembrados que no hubiera podido nombrar, porque su directo conocimiento de la campaña era hartamente inferior a su conocimiento nostálgico y literario.

Alguna vez durmió y en sus sueños estaba el ímpetu del tren. Ya el blanco sol intolerable de las doce del día era el sol amarillo que precede al anochecer y no tardaría en ser rojo. También el coche era distinto; no era el que fue en Constitución, al dejar el andén: la llanura y las horas lo habían atravesado y transfigurado. Afuera la móvil sombra del vagón se alargaba hacia el horizonte. No turbaban la tierra elemental ni poblaciones ni otros signos humanos. Todo era vasto, pero al mismo tiempo era íntimo y, de alguna manera, secreto. En el campo desaforado, a veces no había otra cosa que un toro. La soledad era perfecta y tal vez hostil, y Dahlmann pudo sospechar que viajaba al pasado y no sólo al Sur. De esa conjetura fantástica lo distrajo el inspector, que al ver su boleto, le advirtió que el tren no lo dejaría en la estación de siempre sino en otra, un poco anterior y apenas conocida por Dahlmann. (El hombre añadió una explicación que Dahlmann no trató de entender ni siquiera de oír, porque el mecanismo de los hechos no le importaba).

El tren laboriosamente se detuvo, casi en medio del campo. Del otro lado de las vías quedaba la estación, que era poco más que un andén con un cobertizo. Ningún vehículo tenían, pero el jefe opinó que tal vez pudiera conseguir uno en un comercio que le indicó a unas diez, doce, cuadras.

Dahlmann aceptó la caminata como una pequeña aventura. Ya se había hundido el sol, pero un esplendor final exaltaba la viva y silenciosa llanura, antes de que la borrara la noche. Menos para no fatigarse que para hacer durar esas cosas, Dahlmann caminaba despacio, aspirando con grave felicidad el olor del trébol.

El almacén, alguna vez, había sido punzó, pero los años habían mitigado para su bien ese color violento. Algo en su pobre arquitectura le recordó un grabado en acero, acaso de una vieja edición de *Pablo y Virginia*. Atados al palenque había unos caballos. Dahlmann, adentro, creyó reconocer al patrón; luego comprendió que lo había engañado su parecido con uno de los empleados del sanatorio. El hombre, oído el caso, dijo que le haría atar la jardinera; para agregar otro hecho a aquel día y para llenar ese tiempo, Dahlmann resolvió comer en el almacén.

En una mesa comían y bebían ruidosamente unos muchachones, en los que Dahlmann, al principio, no se fijó. En el suelo, apoyado en el mostrador, se acurrucaba, inmóvil como una cosa, un hombre muy viejo. Los muchos años lo habían reducido y pulido como las aguas a una piedra o las generaciones de los hombres a una sentencia. Era oscuro, chico y reseco, y estaba como fuera del tiempo, en una eternidad. Dahlmann registró con satisfacción la vincha, el poncho de bayeta, el largo chiripá y la bota de potro y se dijo, rememorando inútiles discusiones con gente

de los partidos del Norte o con entrerrianos, que gauchos de éstos ya no quedan más que en el Sur.

Dahlmann se acomodó junto a la ventana. La oscuridad fue quedándose con el campo, pero su olor y sus rumores aún le llegaban entre los barrotes de hierro. El patrón le trajo sardinas y después carne asada; Dahlmann las empujó con unos vasos de vino tinto. Ocioso, paladeaba el áspero sabor y dejaba errar la mirada por el local, ya un poco soñolienta. La lámpara de kerosén pendía de uno de los tirantes; los parroquianos de la otra mesa eran tres: dos parecían peones de chacra: otro, de rasgos achinados y torpes, bebía con el chambergo puesto. Dahlmann, de pronto, sintió un leve roce en la cara. Junto al vaso ordinario de vidrio turbio, sobre una de las rayas del mantel, había una bolita de miga. Eso era todo, pero alguien se la había tirado.

Los de la otra mesa parecían ajenos a él. Dahlmann, perplejo, decidió que nada había ocurrido y abrió el volumen de Las Mil y Una Noches, como para tapar la realidad. Otra bolita lo alcanzó a los pocos minutos, y esta vez los peones se rieron. Dahlmann se dijo que no estaba asustado, pero que sería un disparate que él, un convaleciente, se dejara arrastrar por desconocidos a una pelea confusa. Resolvió salir; ya estaba de pie cuando el patrón se le acercó y lo exhortó con voz alarmada:

-Señor Dahlmann, no les haga caso a esos mozos, que están medio alegres.

Dahlmann no se extrañó de que el otro, ahora, lo conociera, pero sintió que estas palabras conciliadoras agravaban, de hecho, la situación. Antes, la provocación de los peones era a una cara accidental, casi a nadie; ahora iba contra él y contra su nombre y lo sabrían los vecinos. Dahlmann hizo a un lado al patrón, se enfrentó con los peones y les preguntó qué andaban buscando.

El compadrito de la cara achinada se paró, tambaleándose. A un paso de Juan Dahlmann, lo injurió a gritos, como si estuviera muy lejos. Jugaba a exagerar su borrachera y esa exageración era otra ferocidad y una burla. Entre malas palabras y obscenidades, tiró al aire un largo cuchillo, lo siguió con los ojos, lo barajó e invitó a Dahlmann a pelear. El patrón objetó con trémula voz que Dahlmann estaba desarmado. En ese punto, algo imprevisible ocurrió.

Desde un rincón el viejo gaucho estático, en el que Dahlmann vio una cifra del Sur (del Sur que era suyo), le tiró una daga desnuda que vino a caer a sus pies. Era como si el Sur hubiera resuelto que Dahlmann aceptara el duelo. Dahlmann se inclinó a recoger la daga y sintió dos cosas. La primera, que ese acto casi instintivo lo comprometía a pelear. La segunda, que el arma, en su mano torpe, no serviría para defenderlo, sino para justificar que lo mataran. Alguna vez

había jugado con un puñal, como todos los hombres, pero su esgrima no pasaba de una noción de que los golpes deben ir hacia arriba y con el filo para adentro. No hubieran permitido en el sanatorio que me pasaran estas cosas, pensó. -Vamos saliendo- dijo el otro.

Salieron, y si en Dahlmann no había esperanza, tampoco había temor. Sintió, al atravesar el umbral, que morir en una pelea a cuchillo, a cielo abierto y acometiendo, hubiera sido una liberación para él, una felicidad y una fiesta, en la primera noche del sanatorio, cuando le clavaron la aguja. Sintió que si él, entonces, hubiera podido elegir o soñar su muerte, ésta es la muerte que hubiera elegido o soñado.

Dahlmann empuña con firmeza el cuchillo, que acaso no sabrá manejar, y sale a la llanura.

(BORGES, Jorge Luís. **Ficciones**. Madrid: Alianza, 1997.)

ANEXO M

CÓMO SE CELEBRA LA NAVIDAD EN...

Para muchos la Navidad es la época más especial del año. Se relaciona la Navidad con un momento de paz, felicidad, reencuentro... El sentimiento es igual en todo el mundo, pero la forma de celebrarlo varía en las diferentes naciones, donde encontramos diferentes tradiciones.

En Perú el día más importante es la Nochebuena, que se suele celebrar en casa de los abuelos. Mientras los niños juegan y tiran cohetes en la calle, los adultos preparan la cena y los regalos, que se abren a las doce de la noche después de colocar al niño Jesús en el nacimiento. En los pueblos de la tierra andina se viste a los niños con una prenda amarilla para que tengan suerte y las mujeres barren la entrada de la casa para ahuyentar a los malos espíritus.

En Ecuador, como en casi todos los países, la cena de Nochebuena es la más abundante y también la más significativa. Los niños en la calle suenan unos “pitos de agua” que suenan como trinos de pájaros.

En los hogares de Bolivia se montan el árbol y el nacimiento. El día 24 los niños duermen hasta las once para poder disfrutar de la cena. Después se abren los regalos y se va a

la misa del Gallo. En muchas ciudades se hace una procesión con el niño Jesús mientras se cantan villancicos con instrumentos tradicionales hasta el amanecer.

El Viejito Pascuero es como se llama a Papá Noel en Chile. En este país los niños abren los regalos a las doce de la noche del día 24, después de la cena. Las navidades acaban el día 6 de enero, día de la Epifanía, que los chilenos llaman la pascua de los negros en honor de Baltasar, uno de los Reyes Magos que vino de África y que representa a los esclavos que fueron llevados a estas tierras.

En Uruguay los niños hacen unos muñecos de trapo, llamados Judas, que sientan a la puerta de sus casas o en alguna esquina transitada. Cuando alguien se acerca los niños se abalanzan y gritan: “¡Un peso pal Judas!” y los adultos les dan una moneda con la que compran golosinas. En la noche de Navidad, después de los fuegos artificiales, se organizan grandes fogatas donde se queman los muñecos.

El villancico es un género musical que se difunde principalmente a partir de los siglos XV y XVI. Eran profanos y se cantaban en las villas por los villanos (de ahí su nombre). En cada país los villancicos se cantan acompañados de instrumentos característicos de origen popular. Además de la pandereta uno de los instrumentos que comparten casi todas las culturas hispanoamericanas es la zambomba. Consiste en un recipiente agujereado por un lado y cubierto por una piel apergaminada en la que se introduce una caña. El ruido se produce al frotar la caña y hacer vibrar la piel. III Encuentro práctico de E/LE. I.C Nápoles 13 C. Ahora vamos a trabajar un poco con la gramática. Repartimos a la clase una copia de la receta del Roscón de Reyes en la que tienen que colocar en cada hueco el verbo adecuado de la lista que se da a continuación. Con este ejercicio podemos practicar las formas del imperativo o el SE impersonal dependiendo del grupo con el que se trabaje. También se puede aprovechar para repasar y ampliar el vocabulario relacionado con la cocina. Para finalizar esta actividad dividimos la clase en parejas y les pedimos que escriban la receta de un plato típico navideño de su país.

Uno de los momentos más importantes durante los preparativos navideños es el montaje del Belén. Esta tradición proviene de una antigua costumbre eclesiástica de dibujar en las iglesias diferentes escenas del nacimiento. En el siglo XIII San Francisco de Asís, después de haber presenciado en la ciudad de Belén un belén viviente, solicitó permiso al Papa para instalar un belén. Así puso en una cueva un pesebre de paja con una imagen del niño Jesús junto al buey y al asno vivos. Según la leyenda, el niño cobró vida durante la celebración de la misa, lo que

afianzó la tradición de montar nacimientos. En el siglo XIX ya estaba arraigada la tradición en todos los países católicos. Las figuras ya no van sólo vestidas a la usanza bíblica sino que muchos personajes llevan trajes típicos del lugar y representan incluso oficios modernos. Una figura muy peculiar es la del “Caganer”, pastor que está agachado con los calzones bajados y las nalgas al aire mientras defeca.

Una tradición muy especial en España es el sorteo de la lotería que se celebra el 22 de diciembre y se conoce como el Sorteo de Navidad. Prácticamente en todos los hogares, negocios y empresas juegan a uno o más números. El 28 de diciembre es muy curioso, durante todo el día está permitido gastar bromas, llamadas inocentadas, que van desde pegarle a uno un monigote en la espalda hasta dar alguna noticia falsa. Este día se llama día de los Santos Inocentes.

En España, México y algunas ciudades latinoamericanas es tradición que los niños reciban sus regalos el 6 de enero. Quienes reparten los regalos son los tres Reyes Magos, Melchor, Gaspar y Baltasar, que fueron a adorar al niño Jesús algunos días después de su nacimiento. Estos tienen unos pajes especiales que se encargan de vigilar a los niños para ver si se portan bien durante el año. Los que se hayan portado mal, recibirán carbón. Después de abrir los regalos todo el mundo se dispone a hacer un gran desayuno con el famoso roscón de reyes que pone punto y final a las vacaciones navideñas.

(Disponível em: < http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_05_III%20EncuentroELE/2006_ESP_05_01Rovi-ra.pdf?documentId=0901e72b80e5c2a1>. Acesso em: 20 de novembro de 2014.)

ANEXO N

Parichata, la montaña protectora

(Aymara, Bolivia)

Entre los Aymara, grupo indígena que habita las altas sierras andinas bolivianas, los objetos de especial veneración reciben el nombre de *achichalas*. Entre ellos descuellan las

montañas de la imponente cordillera de los Andes, sobre las cuales existen miles de leyendas y de mitos. Algunos hablan de los grandiosos picos como dioses, o como viejos miembros de la comunidad. Otros, como fuerzas activas de la naturaleza. Pero todos ellos ven a las montañas como fuerzas sobrenaturales interviniendo en la vida diaria.

Aún hoy es posible observar indígenas, en los caminos entre las montañas, rindiendo culto a una de ellas, llámese Illimani, que corona la ciudad de La Paz y se le cree el preferido de Viracocha, el máximo dios; o las montañas de San Juan de Parichata y Tata Turquí, masculino y femenina respectivamente, pareja que custodia la ciudad de Potosí, de triste memoria para el indígena durante la explotación minera de la colonia. De dentro de esas montañas era que se extraía la plata para ser enviada a España, con el trabajo y muchas veces las muertes de los mineros indígenas.

La siguiente leyenda narra la participación de una montaña, la de Parichata, en defensa de los mineros indígenas de esa época.

Siglos atrás, cuando los españoles explotaban las minas de plata de Parichata, trataban tan cruelmente a los indígenas que estos, desesperados, pidieron ayuda a la montaña. Individualmente y en forma comunitaria ofrecieron sus súplicas y ofrendas, confiados en que el *achichala* se compadeciera de ellos e hiciera caso a sus pedidos.

La montaña se compadeció de ellos y se resolvió a ayudarlos, pero sin hacérselo saber directamente.

Una noche, un indígena subía por un camino de la montaña cuando escuchó un estruendo, como de mulas de carga movilizándose en tropel por entre las piedras. Sorprendido primero, desconfiado y curioso después, continuó su camino hasta que se encontró con otro indígena a quién no conocía. Este le ordenó que retrocediera porque el camino estaba bloqueado más adelante. Y lo obligó a hacerlo, bajo pena de muerte si no lo hacía.

El minero retrocedió, pero su curiosidad fue mayor que su temor y se escondió detrás de unos arbustos. Desde allí vio pasar una gran cantidad de mulas, cargadas de plata, que se movían rápidamente. Casi a su lado, una mula que venía caminando con dificultad se desplomó bajo el peso de la carga. Cuando las mulas terminaron de pasar, el minero fue en ayuda de la mula caída y descubrió que tenía una pata quebrada. Para ayudarla, el indígena la descargó de su peso y observando bien el lugar donde dejaba la mula, regresó a su casa.

Al día siguiente volvió al lugar y, con asombro, vio que la plata ya no estaba y que en el sitio donde había quedado la mula había ahora un escarabajo con la pata quebrada.

El espíritu de la montaña había transformado a todos los escarabajos en mulas en la noche anterior, para vaciar la mina de plata. A consecuencia de lo cual, desde esa noche, la mina de plata de Parichata quedó agotada y los indígenas de la zona no tuvieron que continuar trabajando hasta la muerte para los españoles. La montaña, el *achichala*, los había ayudado, una vez más.

(VARELA, Rafael. **Mitos y leyendas de las Américas**. Montevideo: Emecé, 2010.)

ANEXO O

Los Novios

Adolfo Herrera García

(Se lo oí contar
Al poeta Ricardo Segura)

Casa ancha y alta, rodeada de corredores donde se cuelgan a madurar los plátanos, tapados con ganchos para que se endulcen más. Amplio portón al frente incendiado en las brasas de una veranera de grueso tronco, patriarcal, casi de la familia. Las estibas de leña, al fondo, se alzan a la misma altura del palo de limones dulces, ahora nevado de azahares.

La vacada, toda jersey, es lucia, limpia y gorda. Más al fondo donde no estorba, la piarra de cerdos rosados, redondos de manteca, gruñidores y pachorrudos.

En el viejo armario de caoba, ya apartados, los mil colores que la familia ha dispuesto para la fiesta del matrimonio de Rosita. Tendrá que ser una boda de rumbo, porque los Aguilares son acomodados y espléndidos, dadivosos y mano suelta, de la misma familia que allá a mediados del siglo pasado, fundó este pueblo, descuajando las montañas y levantando las primeras casas, sembrando las milpas primogénitas, consiguiendo del gobierno de don Jesús Jimenéz el camino y la escuela.

Además, Rosita va a casarse con un muchacho de San José. La familia del novio había venido a veranear a San Rafael, y ellos dos se conocieron y se quisieron en esas lánguidas modorras de los veranos, benevolentes al amor, bajo las sombras de los árboles, y por las noches, a la claridad azulena de las primeras estrellas, con el sol del lento caminar del río, deslizándose perezoso, casi sin agua, por los potreros, caminando tan despacio y tan torpe, que era un río que gateaba entre piedras.

Conforme se acercaba el día de la boda – para el santo de don Antonio, jefe y cabeza de aquella familia – los preparativos entraron en un periodo de fiebre: una tía de Rosita se encargó del vestido; lo bordaron las monjitas del Buen Pastor; un hermano de don Antonio, el tío socarrón de la familia, fue comisionado de la bebedera; y doña Mercedes, asistida por un tren de sirvientas vecinas, comenzó la noche de San Bartolomé para lechones, gallinas y patos.

Don Antonio, que al principio se había opuesto al matrimonio de Rosita, hija única, los ojos de su cara, se resignó al fin ante la presión de la familia y los razonamientos de doña Mercedes, empeñada en que su hija, algún día, viviera en San José, lejos de aquella aldea donde todo eran chismes, intrigas y mezquindades. Y ahora, pacientemente, en silencio, iba y venía de allá para acá, dando la plata para el ron viejo, para las gotas amargas, para el rompo, para el velo de las zapatillas de la novia, para los manteles, para las flores, para la pimienta y el comino. A nada decía que no, espléndido como siempre fue; pero todo lo daba en silencio, adolorido de la ida de Rosita a otra casa, fuera de la suya, con un hombre extraño que ahora la mandaría.

De la orquesta se encargó el novio, muchacho mundanal que sabía cuál estaba de moda, cuáles piezas había que tocar, cuántos profesores tendría; llegó a un arreglo satisfactorio con el maestro Salazar. Para el día de San Antonio ya no quedaba detalle por hacer.

Desde la tarde se vio San Rafael inundado de gente de San José; los familiares y los amigos del novio, a quien llamaban Palín, en tropel tumultuoso, ocuparon sus sitios en la iglesia. Vinieron simples amigos de los amigos de Palín.

A las cinco de la tarde, coloreada de celajes, entró a la iglesia la comitiva, encabezada por don Antonio Aguilar, que le daba el brazo a la mamá de Palín, seguidos por el papá de Palín que llevaban a doña Mercedes, todos mudados, perfumados, muy ceremoniosos y solemnes. San Rafael se había agrupado en la puerta para ver el desfile, y cuando apareció Rosita, cerca del altar albo de azucenas, nerviosa, colorada, a todos les pareció que estaba lindísima.

La ceremonia no perdió belleza, ingenua y torpe, ni cuando al desfilarse de regreso a la casa, los chiquillos, desarrapados y sucios, se metían entre las parejas de los padrinos, atropellándolos, deshaciendo la fila, haciendo perder dignidad a todos.

La casa resultó chiquita, con ser grandísima, para albergar a todos los invitados. Allí estaba el tío, convertido el corredor en una cantina enorme, echando los últimos pedazos de hielo a las ollas pantagruélicas, donde había realizado sus más terroristas recetas de compuestos; allí estaban las muchachas en la cocina, olorosas a lechón asado, a lomos rellenos, a gallina sudada.

A las nueve de la noche los invitados conversaban, bailaban y se daban bromas como si toda la vida hubiesen vivido juntos; dos o tres amigos de Palín, noqueados por aquel endiablado ponche del tío cantinero, dormían como regüeldos bajo la chayotera.

Don Antonio, que al principio no había querido comer ni beber nada, siempre con abejón en el buche, se animó hasta a bailar, y colorado, panzón, sudando, entre grandes risotadas, el pelo en la frente, le daba bromas feroces a las señoras, dejando en un hilo a doña Mercedes. A pesar de que a las diez ordenó por debajo que no se le diera a su marido un trago más, don Antonio, media hora después, hablaba de política a gritos, ya bravo, con un padrino a quien veía por primera vez.

Doña Mercedes, desencajada, y Rosita, el velo caído, la corona de azahares torcida, corrieron desaladas. Ya se lo temían: don Antonio había cogido el cuchillo y descargaba planazos en la espalda de todos.

- ¡Aquí no quiero borrachos! ¡A la calle todo el mundo! ¡Vividores!

Limpió el corredor; limpió la sala; limpió los cuartos; limpió el patio. No se libró ni de la orquesta. Al maestro Salazar, como a los otros músicos, los hizo salir en carrera. Cuando en la casa no quedaron más que doña Mercedes y Rosita, cerró las puertas hecho una tintoreta y les mandó que se acostaran.

En la calle, bajo una lluvia finísima y un frío de alfileres, frente a la casa, poco a poco, se fueron reuniendo, después de la desbandada súbita y general, los invitados. El maestro Salazar se quejaba de que don Antonio le había dejado adentro el violín; un padrino se lamentaba de que él había tenido que dejar allá el sobretodo; otro, el paraguas; otro, el bastón. No faltó quien se quejara de haber dejado en la casa, atrancada, vigilada por don Antonio machete en su mano, su saco y su corbata: a todos se les había quedado algo adentro. De repente, en aquel coro de lamentos – bajo el frío de la madrugada, apareció, sin saberse cómo – Palín, el mismísimo Palín, triste, aterido casi llorando que decía:

- A ustedes es el violín, el saco o el sombrero. A mí es peor: a mí esta noche, esta noche ¡me dejaron adentro la novia!

(GARCÍA, Adolfo Herrera. Los novios. In.: MONGES, Hebe; VEIGA, Alicia Farina de. **Antología de cuentistas latinoamericanos**. 2. Ed. 4ª reimp. Buenos Aires: Colihue, 2005, p. 111 – 113)

ANEXO P

Lo que sueño para mi futuro

Alumno: Tamayo Ju

Tutor: Erwin Falcon

Dentro de 25 años yo quiero ser deportista, graduado de administración. Yo sueño para mi futuro con un país con mejor educación, disciplina, un país trabajador, que cumpla órdenes, con un buen futuro, que en Venezuela nos ayudemos unos a otros y todos seamos amigos, todos seamos gentiles, amables, no tengamos envidia de los demás y además de todo eso, ser un país donde haya mucha seguridad. Que la gente pueda disfrutar y no estar pensando que tiene que salir a la calle a atracar, que un día salgan y no vuelvan a sus casas, porque fueron secuestrados, que no tengan miedo de salir por la inseguridad, y que se acabe la mentalidad de “pan para hoy y hambre para mañana”, que no tengan que pensar que tienen que ir hacer cola para comprar comida al supermercado y se peleen por una harina pan, por un litro de aceite y hagan colas como si lo estuvieran regalando.

Eso es lo que pasa hoy por hoy aquí en Venezuela. Yo en mi futuro no quiero ver que esto siga sucediendo, ni que hayan líderes que sólo busquen una revolución y no piensen en todas las consecuencias que hemos tenido que vivir los venezolanos, donde mucha gente ha tenido que irse a otros países, buscando nuevas oportunidades, donde otros han perdido sus empresas, sus fincas, sus casas, y no hayan leyes que los defiendan.

En un pasado los niños salían a caminar, jugaban y se divertían paseando bicicletas, jugando pelotas, no había riesgo de que sus padres los dejaran salir, no tenían miedo de que los atacaran, porque sí había seguridad.

Ahora no, ahora uno sale es con miedo, los niños no pueden salir ni a la esquina. Creo que esa infancia hay que rescatarla, que podamos conocer las plazas y los parques de nuestra ciudad.

Yo quiero para mi futuro un país lleno de oportunidades para mis futuros hijos y nietos. Un país que no tenga miedo a nada, que los padres no estén preocupados porque no vuelvan a ver a sus hijos.

Veo en las calles muchísima pobreza, cantidad de niños pidiendo plata en la calle. Veo viviendas en los barrios, que no tienen las condiciones para que viva ningún ser humano, donde no tienen agua, luz y mucho menos condiciones dignas que les garantice seguridad.

Sueño con oportunidades para todos los jóvenes, que no importando la tendencia política que puedan tener, puedan ser incluidos y optar a trabajar en cualquier sitio.

Creo que el rencor y el odio se han apoderado de nuestra sociedad, y para eso le haría entender a todos los niños y jóvenes que la manera de que una persona se supere es con sus estudios. Trabajaría en que cada pueblo, barrios, caseríos, hallan escuelas, con profesores capacitados, que puedan formar a todos esos niños, para que luego puedan ir a universidades. Universidades con los mejores profesores, que puedan entrar todas las personas que no tienen recursos, que puedan tener becas y salgan preparados para trabajar y así puedan superarse. El país necesita una juventud inteligente, capaz de hacer crecer este país, creando nuevas empresas que le den trabajo a muchas personas.

Venezuela es uno de los países más ricos del mundo, no sólo por ser un país productor de petróleo, sino también por sus bellezas naturales, y eso también lo explotaría. Creo que el turismo le daría muchísimos ingresos a mi país, garantizándole al turista seguridad. Hay muchos lugares hermosos en nuestro país que no conocemos, porque nos da temor la inseguridad que se vive en las carreteras.

Pienso que desarrollar todos los pueblos costeros, incentivando a que inversionistas construyan hoteles, restaurantes, supermercados, farmacias, centros de recreación, le daría mucho ingreso al país, y le daría muchísimos empleos a miles de venezolanos.

Yo quisiera que todos los venezolanos supieran que tenemos el país más hermoso del mundo, pero también las personas más educadas del mundo, capaces de producir muchas cosas sin necesidad de traer todo de otros países.

También le garantizaría hospitales en todo el territorio, con medicina gratuita para todos aquellos más necesitados, quizás todo esto sea lo que yo sueño, cuando oigo hablar a mis padres de cómo Venezuela ha cambiado, pero sé que nada de esto es imposible si logramos la unión entre todos los venezolanos, si dejamos el odio y entendemos que antes de pertenecer a un partido político somos venezolanos, y que todo esto se logra con estudio y el apoyo de un gobierno que nos garantice seguridad, empleo, viviendas dignas, y un apoyo al que más necesita.

Cuando empezamos a pensar primero en los demás, sabemos que también podemos poner nuestro granito de arena, para ayudar y trabajar en tener un país libre, lleno de oportunidades, sin egoísmo, sin rencores. Esto y más sueño para mi país.

(Disponible en: <<http://elfuturoennuestrasmanos.fundacionmapfre.org.es/cuento-primera-edicion/7859/lo-que-sueno-para-mi-futuro/>>. Acceso em: 04 de maio de 2014.)

ANEXO Q

”Dorothy y sus compañeros continuaban marchando por el tupido bosque. El camino seguía pavimentado con ladrillos amarillos, pero en aquellos lagares estaba casi enteramente cubierto por ramas secas y hojas muertas caídas de los árboles, de manera que no resultaba fácil caminar. Había pocos pájaros en los alrededores, porque a las aves les gusta el cielo abierto, donde el sol brilla sin obstáculos. Pero de tanto en tanto oíase algún rugido proveniente de la garganta de animales salvajes ocultos entre la arboleda. Estos ruidos hicieron acelerar los latidos del corazón de la niña, pues ignoraba de qué se trataba, pero Toto lo sabía, y marchaba muy cerca de Dorothy, sin atreverse a contestar con sus ladridos.

-¿Cuánto tardaremos en salir del bosque? -preguntó ella al Leñador.

-No lo sé - fue la respuesta-. Nunca he ido a la Ciudad Esmeralda, aunque mi padre fue una vez, cuando yo era pequeño, y dijo que había tenido que viajar mucho tiempo, a través de regiones peligrosas, aunque cerca de Oz cambia el paisaje y se hace muy hermoso. Pero yo no temo a nada mientras lleve conmigo mi lata de aceite, y nada puede hacer daño al Espantapájaros, mientras que tú llevas en la frente la marca del beso de la Bruja Buena, que te protegerá de todo mal.

-¿Pero y Toto? -inquirió la niña en tono ansioso-. ¿Qué puede protegerlo?

-Lo protegeremos nosotros si corre peligro -respondió el Leñador.

Cuando así hablaba se oyó un terrible rugido, y un momento después saltó al camino un león enorme. De un solo zarpazo lanzó rodando al Espantapájaros hacia un costado del sendero, y luego asestó un golpe con sus agudas garras al Leñador. Pero, para su gran sorpresa, no hizo la menor mella en la hojalata, aunque el Leñador se desplomó en el suelo y allí se quedó inmóvil.

El pequeño Toto, ahora que debía enfrentarse a un enemigo, corrió ladrando hacia el león, y la enorme bestia había abierto ya sus fauces para matar al can cuando la niña, temerosa por la vida de Toto, y sin prestar atención al peligro, avanzó corriendo y golpeó con fuerza la nariz de la fiera al tiempo que exclamaba:

-¡No te atrevas a morder a Toto! ¡Deberías avergonzarte! ¡Tan grande y queriendo abusarte de un perro tan chiquito!

-No lo mordí -protestó el León, mientras se acariciaba la nariz dolorida.

-No, pero lo intentaste -repuso ella-. No eres otra cosa que un cobarde.

-Ya lo sé -contestó el León, muy avergonzado-. Siempre lo he sabido. ¿Pero cómo puedo evitarlo?

-No me lo preguntes a mí. ¡Pensar que atacaste a un pobre hombre relleno de paja como el Espantapájaros!

-¿Está relleno de paja? -inquirió el León con gran sorpresa, mientras la observaba levantar al Espantapájaros ponerlo de pie y darle forma de nuevo.

-Claro que sí -dijo Dorothy, todavía enfadada.

-¡Por eso cayó tan fácilmente! -exclamó el León-. Me asombró verlo girar así ¿Este otro también está relleno de paja?

-No; está hecho de hojalata -contestó Dorothy, ayudando al Leñador a ponerse de pie.

-Por eso que casi me desafiló las garras. Cuando rasqué esa lata, me estremecí todo. ¿Qué animal es ese que tanto quieres?

-Es Toto, mi perro. -¿Es de hojalata o está relleno de paja?

-Ninguna de las dos cosas. Es un... un... perro de carne y hueso.

-¡Vaya! Es un animalito raro y, ahora que lo miro bien, bastante pequeño. Sólo a un cobarde como yo se le ocurriría morder a un animalito tan pequeño -manifestó el León con acento apenado.

-¿Y porqué eres cobarde? - le preguntó Dorothy, mirándole con extrañeza, pues era tan grande como una jaca.

-Es un misterio -fue la respuesta-. Supongo que nací así. Como es natural, todos los otros animales del bosque esperan que sea valiente, pues en todas partes saben que el león es el Rey de las Bestias. Me di cuenta de que si rugía con bastante fuerza, todo ser viviente se asustaba y se apartaba de mi camino. Siempre que me he encontrado con un hombre he tenido un miedo pánico, pero no tenía más remedio que lanzar un rugido para ponerlo en fuga. Si los elefantes y los tigres y los osos hubieran tratado alguna vez de pelear conmigo, yo habría salido corriendo, por lo cobarde que soy... pero en cuanto me oyen rugir, todos tratan de alejarse de mí y, por supuesto, yo los dejo ir.

-Pero eso no está bien -objetó el Espantapájaros-. El Rey de las Bestias no debería ser un cobarde.

-Ya lo sé. -El León se enjugó una lágrima con su zarpa-. Es mi pena más grande, y lo que me produce mi mayor desdicha. Pero cuando quiera que hay algún peligro, se me aceleran los latidos del corazón.

-Puede ser que lo tengas enfermo -aventuró el Leñador.

-Podría ser -asintió el León.

-Si es así, deberías alegrarte, pues ello prueba que tienes corazón -manifestó el hombre de hojalata-. Por mi parte, yo no lo tengo, de modo que no se me puede enfermar.

-Quizá si tuviera corazón, no sería tan cobarde.

-¿Tienes cerebro? -le preguntó el Espantapájaros.

-Supongo que sí -dijo el León-. Nunca me he mirado para comprobarlo.

-Yo voy a ver al Gran Oz para pedirle que me dé un cerebro, pues tengo la cabeza rellena de paja -expresó el Espantapájaros.

-Y yo voy a pedirle un corazón -terció el Leñador.

-Y yo a pedirle que me mande con Toto de regreso a Kansas -añadió Dorothy.

-¿Les parece que Oz podría darme valor? -preguntó el León Cobarde.

-Con tanta facilidad como podría darme sesos a mí -dijo el Espantapájaros.

-A mí un corazón -manifestó el Leñador.

-O mandarme a mí de regreso a Kansas -terminó Dorothy.

-Entonces si no tienen inconveniente, iré con ustedes -expresó el León-, pues ya no puedo seguir soportando la vida sin valor.

-Encantados de tenerte con nosotros -aceptó Dorothy-. Tú nos ayudarás a mantener alejadas a las otras fieras. Me parece que deben de ser más cobardes que tú si te permiten asustarlas con tanta facilidad.

-De veras que lo son -asintió el León-; pero eso no me hace más valiente, y mientras sepa que soy un cobarde me sentiré muy desdichado.

Y así, una vez más, el grupito partió de viaje, con el León marchando majestuosamente al lado de Dorothy. Al principio, a Toto no le agradó este nuevo compañero, porque no podía olvidar lo cerca que había estado de ser víctima de las enormes fauces del felino; pero al cabo de un tiempo se sintió más tranquilo y al fin se hizo muy buen amigo del León Cobarde.

(BAUN, L. Frank. **El Mago de Oz.** p. 17- 18. Disponible en:
<http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/B/Baum,%20Lyman%20-%20El%20mago%20de%20Oz.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2014.)