

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DANUSA FERNANDA DE OLIVEIRA SCHMIDT

**CONSTRUINDO A IDENTIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA LATINO-
AMERICANA:
PRÁTICAS E REFLEXÕES NAS AULAS DE E/LA DO ENSINO MÉDIO**

**Bagé
2019**

Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

**CONSTRUINDO A IDENTIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA LATINO-
AMERICANA:
PRÁTICAS E REFLEXÕES NAS AULAS DE E/LA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Zila Leticia Goulart Pereira Rego.

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S349c Schmidt, Danusa Fernanda de Oliveira
Construindo a identidade através da literatura
latino-americana: práticas e reflexões nas aulas de
e/la do ensino médio / Danusa Fernanda de Oliveira
Schmidt.
168 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS,
2019.

"Orientação: Zíla Leticia Goulart Pereira Rêgo".

1. Literatura. 2. Língua adicional. I. Título.

Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

**CONSTRUINDO A IDENTIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA LATINO-AMERICANA:
PRÁTICAS E REFLEXÕES NAS AULAS DE E/LA DO ENSINO MÉDIO**

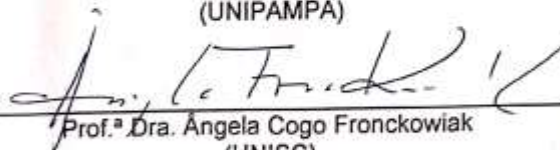
Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em: 13 de dezembro de 2019.

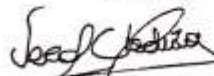
Banca examinadora:



Prof.^a Dra. Zila Leticia Goulart Pereira Rego
Orientador
(UNIPAMPA)



Prof.^a Dra. Angela Cogo Fronckowiak
(UNISC)



Prof.^a Dra. Vera Lúcia Cardoso Medeiros
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho a todos os estudantes brasileiros que, mesmo sem incentivo nenhum, não param de sonhar.

AGRADECIMENTOS

À família, que em todos os momentos esteve presente ao longo destes dois anos de muito trabalho, sendo meu porto seguro para ouvir e aconselhar nas situações de desalento.

Ao Roger, meu grande parceiro e confidente. Confesso que este sonho de cursar o Mestrado como idealizador, sempre me ajudando em todos os sentidos, inclusive, compreendendo a falta de tempo.

À minha mãe Darcira e ao meu pai Paulo, só tenho a agradecer pela maravilhosa educação que eles puderam me dar. Sem os seus conselhos nem saberia por qual caminho seguir, além de me acompanhar em todos os momentos durante esta jornada.

Aos meus avós, Dona Eva e Seu João, que muito se orgulham de ter uma neta professora e não têm vergonha de mostrar isso ao mundo.

Aos colegas de trabalho, que como eu também são professores e primam pela busca constante de conhecimento, colaborando com cedência de aulas e cobrindo ausências em virtude do mestrado.

Às direções das escolas, que prezam pela formação continuada de seus professores em prol de uma educação digna.

À supervisão da escola Guilherme Fischer, que teve a ousadia de embarcar comigo nesta jornada, dando todo o apoio possível ao longo destes dois anos de estudos.

Aos meus colegas de mestrado, que deram todo o suporte necessário para minha estadia em Bagé, com caronas, livros, leituras, abraços e risadas nas sextas à noite. Além disso, a troca de experiências foi gratificante, conhecendo as realidades e nos aproximando pela educação.

Aos professores do Mestrado Profissional no Ensino de Línguas – UNIPAMPA. Quero agradecer pela sabedoria compartilhada ao longo das aulas e depois delas, como parceiros para o sucesso deste trabalho de pesquisa.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo, que ousou sonhar comigo nesta trajetória. Só agradecer pelas trocas de saberes e pelos desafios propostos ao longo deste trabalho, sempre com um sorriso no rosto e uma palavra amiga para ajudar.

À minha banca examinadora, Prof.^a Dra. Vera Medeiros e Ângela Fronckowiak, que despuseram seu tempo para analisar este trabalho. Em especial, à Prof.^a Ângela, que

me conhece desde a graduação e sempre foi um anjo em minha trajetória acadêmica. Obrigada por contribuírem para a ampliação das discussões presentes nesta dissertação.

A todos os colegas professores, que de alguma forma auxiliaram na elaboração deste material. Agradeço a todos que estiveram junto comigo ao longo destes dois anos e que acreditam em uma educação mais acolhedora, que possibilita o debate e uma visão crítica sobre temas pertinentes à construção de uma sociedade livre de preconceitos. E àqueles que defendem o ensino do espanhol nas escolas públicas, por acreditarem que os conhecimentos culturais são fundamentais para a emancipação de nossos alunos.

“É preciso sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós”.

José Saramago

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa-ação elaborada no programa de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, entre janeiro de 2018 a dezembro de 2019. O objetivo principal da pesquisa é a análise da aplicação de um projeto de leitura de obras hispano-americanas, estruturado através do método recepcional, com estudantes do ensino médio de uma escola no interior do Rio Grande do Sul, avaliando sua contribuição para o reconhecimento de uma identidade intercultural pelos alunos. A motivação deste trabalho nasceu durante minhas aulas de língua espanhola, pois muitos alunos se questionavam sobre o porquê de estudar espanhol na escola ao invés do alemão, afinal, a região na qual eles viviam é de ascendência germânica. Desta forma, senti a necessidade de despertar neles um reconhecimento pela identidade latino-americana, evidenciando a cultura e as manifestações artísticas presentes nesta parte do continente americano. A literatura foi uma das formas para atingir meus alunos pela busca deste reconhecimento, tendo em vista seu poder humanizador e de interação com fatores socioculturais. Como fundamentos teóricos, baseei-me nos estudos da Estética da Recepção, a partir de Hans Robert Jauss (1994) e Regina Zilberman (1989), devido a sua ênfase na interação entre obra e leitor. Sobre as questões interculturais e como elas podem ser abordadas em sala de aula, foram utilizados estudos de Candau (2012;2010), Souza (2011) e Quijano (2005). Acerca do ensino do espanhol na escola, com uma perspectiva voltada à valorização cultural, os estudos de Paraquett (2018), Martín (2010-2011) e Melo (2017), me auxiliaram em uma jornada para abordar a importância da identidade latino-americana nas aulas de espanhol como língua adicional. Para a elaboração do material didático que culminou desta pesquisa, utilizei o método recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), que colaborou do início ao fim da intervenção pedagógica feita em minhas aulas. Como resultado final, pude perceber o quanto o espanhol na escola pode contribuir por uma maior valorização das raízes culturais, mas que as políticas educacionais também precisam estar alinhadas à prática docente, a fim de melhorar a proposta de ensino de línguas na rede pública de ensino.

Palavras-Chave: Identidade cultural. Literatura. Ensino de espanhol.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una pesquisa acción hecha en el programa de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas, de la Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, entre los meses de enero de 2018 hasta diciembre de 2019. El objetivo principal de la pesquisa es un análisis acerca de la aplicación de un proyecto de lectura de obras hispanoamericanas estructurado por medio del método recepcional, en estudiantes de la secundaria, en una escuela en el interior de Rio Grande do Sul, evaluando su contribución para el reconocimiento de una identidad intercultural por los alumnos. La motivación para este trabajo ocurrió en las clases de lengua española, pues muchos alumnos se cuestionaban sobre el porqué de estudiar español en la escuela, al revés del alemán, una vez que la región donde ellos viven tiene ascendencia germánica. De esta forma, sentí la necesidad de despertar en ellos un reconocimiento por la identidad latinoamericana, evidenciando la cultura y las manifestaciones artísticas presentes en esta parte del continente americano. La literatura fue una de las formas de alcanzar mis alumnos por la busca de ese reconocimiento, teniendo en vista su poder humanizador y de interacción con factores socioculturales. Como fundamentos teóricos, me he basado en los estudios de la Estética de la Recepción, de Jauss (1994) y Zilberman (1989), debido a la interacción entre la obra y el lector. Sobre las cuestiones interculturales y como ellas pueden ser abordadas en las clases, fueron utilizados los estudios de Candau (2012;2010), Souza (2011) y Quijano (2005). Acerca de los estudios del español en la escuela, con una perspectiva vuelta a la valorización cultural, los trabajos de Paraquett (2018), Martín (2010-2011) y Melo (2017), ayudaron en una caminata para abordar la importancia de la identidad latina en las clases de español como lengua adicional. Para la elaboración del material didáctico que resultó en esta pesquisa, el método recepcional, de Bordini y Aguiar (1993), colaboró del inicio al fin de la intervención pedagógica hecha en las clases. Como resultado final, percibí lo cuanto el español en la escuela puede contribuir por una mejor valorización de las raíces culturales, pero las políticas educacionales necesitan estar en la misma línea que las prácticas docentes, a fin de una mejor propuesta de enseñanza de lenguas en la red pública de enseñanza.

Palabras claves: Identidad cultural. Literatura. Enseñanza de español.

ABSTRACT

This work is the result of an action research held in the Professional Master's program in Languages Teaching of Federal University of Pampa, campus Bagé/RS, from March 2018 to December 2019. The aim of this research is to analyze the implementation of a Hispanic American literature reading project, structured by the receptive method with High School students from a school in an interior city of Rio Grande do Sul, evaluating its contribution to the appreciation of an intercultural identity by the students. The research's motivation had arisen during my Spanish lessons, in which the students used to wonder about the need of studying Spanish instead of German at school, due to the fact that the place where they live has Germanic ascendants. Thus, I felt the need to motivate them to appreciate the Latin American identity, showing the current culture and artistic manifestations present in this part of the American continent. The literature was one of the ways to raise in my students the search for this appreciation, considering its humanizing and interactive power with the sociocultural elements. As theoretical support, I am based on the Reception Aesthetics from Hans Robert Jauss (1994) and Regina Zilberman (1989) works, due to its emphasis on the interaction between the literary work and reader. About the intercultural issues and how they can be approached in classroom, studies by Candau (2012;2010), Souza (2011) and Quijano (2005) were used. The Spanish teaching at schools has a perspective which focuses on the cultural appreciations; therefore, the studies of Paraquett (2018), Martín (2010-2011) and Melo (2017) helped me in a journey to approach the relevance of the Latin American identity in Spanish lessons as an additional language. To elaborate the didactic material resulted in this research, the receptive method, from Bordini e Aguiar (1993), was used and has contributed from the beginning to the end of the educational intervention proposed in my lessons. As final result, I could determine how much the Spanish teaching at school can contribute to a major appreciation of the cultural roots, but also the educational policies need to be aligned to the teaching practice in order to improve the purposes of language teaching at the public educational system.

KEYWORDS: Cultural identity. Literature. Spanish teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro-resumo da intervenção pedagógica	63
----------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LA – Espanhol como língua adicional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MP – Medida Provisória

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RCG – Referenciais Curriculares Gaúcho

Sumário

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL	25
2.2 O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA	34
2.3 A LEITURA LITERÁRIA E O CONHECIMENTO DE SI	39
2.4 IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE: desdobramentos para uma aula de língua apoiada na leitura literária	46
3 METODOLOGIA	52
3.1 A PESQUISA-AÇÃO	52
3.1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	53
3.1.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS	55
3.1.3 ANÁLISE DOS DADOS	56
3.2 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	56
4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O projeto <i>Descobrimo o meu eu:</i> a Literatura nas aulas de E/LA	65
4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS	65
4.2 OS RESULTADOS ALCANÇADOS	74
5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA LATINO- AMERICANA NAS AULAS DE E/LA	87
6 PRODUTO PEDAGÓGICO	93
7 CONCLUSÕES	
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – PRODUTO PEDAGÓGICO	104
APÊNDICE B – PLANOS DE AULA	142
APÊNDICE C – AULA EXPOSITIVA SOBRE O MURALISMO	160
ANEXO A – GUIA CULTURAL VALESOLENSE	162
ANEXO B – IMAGENS OBTIDAS PELO APLICATIVO <i>GOOGLE ARTS</i> & <i>CULTURE</i>	165
ANEXO C – FOTOS DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO	166
ANEXO D – DIÁRIO DE PESQUISA	168
ANEXO E – ATIVIDADES DOS ALUNOS DURANTE A PESQUISA- AÇÃO	170

1 INTRODUÇÃO

Durante minha vida escolar sempre me questioneei sobre o aprender. Como se constrói o aprendizado, como se aprende a escrever e, ainda mais cedo, como se aprende a falar. Estes fatos sempre me intrigaram, deixando-me curiosa sobre a capacidade do ser humano em armazenar informações e se comunicar da maneira que lhe seja necessária. Com o passar dos anos, já no ensino fundamental, outras perguntas começaram a suscitar meu pensamento, questionamentos sobre como compreendemos e interpretamos textos, como aprendemos a escrever com letra cursiva, como nos comunicamos em um idioma estrangeiro, entre outros. As perguntas sempre fizeram parte de mim, por isso hoje ainda sou curiosa, mas por conceitos mais específicos, não perdi a essência de perguntar o porquê das coisas, creio que é esse sentimento que me move a querer descobrir como se constitui a identidade do homem e como podemos ampliá-la através da leitura.

Nascida e criada em uma cidade do interior, sempre estive perto da minha família, grande incentivadora dos meus estudos. Meu pai, já adulto, precisou terminar o ensino médio enquanto criava a mim e a minha irmã, uma vez que, por necessidades financeiras, começou a trabalhar cedo ficando impedido de dar continuidade à sua escolarização. Já minha mãe sempre foi costureira, trabalhou em *chão de firma* por anos a fio para que minha irmã e eu não precisássemos sair da escola. Com esse esforço, os dois sempre foram um incentivo para nós buscarmos o conhecimento, pois meu pai reiteradamente dizia que “filho de pobre precisa estudar para ser alguém na vida”. Esta frase me acompanha até hoje e me faz pensar sobre a importância de ofertar educação de qualidade a jovens que cresceram na mesma situação que eu.

No ano de 2010, tive que tomar a decisão mais difícil de minha vida até aquele momento, que foi escolher que carreira seguir. A decisão pelo curso de Letras foi algo surpreendente para muitas pessoas do meu círculo de convivência, pois na escola sempre tive apreço pelas aulas de língua estrangeira e de língua portuguesa, mas não a ponto de levá-las como carreira profissional. Na verdade, o encantamento pelas palavras e pela leitura foi algo que sempre esteve presente desde que eu era criança. Apesar de meus pais não terem frequentado a escola regularmente, em minha casa os livros estavam presentes,

sendo como leitura por lazer ou como forma de estudar, já que meu pai voltou aos estudos depois dos trinta anos.

Ao entrar no curso de Letras, mais precisamente Letras/Espanhol pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), localizada na cidade de Santa Cruz do Sul/RS, deparei-me com uma visão diferente do que é a escola, pude ter contato com perspectivas que ainda estavam em construção sobre o ensino de línguas nos diferentes níveis da escolarização, por exemplo. Nas aulas de língua espanhola, o contato com o idioma me fizera perceber uma aptidão que antes eu não conhecia: a comunicação em outro idioma. Ao longo das aulas, perdendo a vergonha, fui construindo dentro de mim uma nova forma de ler o mundo por meio da cultura de outros povos, desbravando elementos sociais que constituem os seres humanos, principalmente aqueles representados por nosso vizinhos de continente, a América do Sul, tão estigmatizada e ainda incompreendida por parte da população brasileira.

Minha primeira experiência com a cultura latino-americana foi por meio do texto literário, pois sem dinheiro para viajar e conhecer estes lugares, a maneira mais fácil e barata de conhecê-la foi através dos livros. O primeiro autor latino que li no idioma original foi Pablo Neruda, o mestre das palavras. Em sua poesia pude mergulhar na língua espanhola e sentir o eu poético por meio de seus versos, especialmente seus sonetos de amor. Mais tarde, um pouco mais experiente na língua castelhana, aventurei-me a ler Júlio Cortázar e seu *Jogo da Amarelinha*, ou *Rayuela* e, um pouco depois, fui conhecer a literatura jornalística e profunda de Eduardo Galeano, até chegar ao apogeu de meus estudos acadêmicos, analisando contos andantes de Gabriel García Márquez. Acho justo nomeá-los neste trabalho, pois hoje sou o que sou porque eles fazem parte de mim, constituíram-me como leitora, eles, e muitos outros, fazem parte de minha trajetória pelo mundo dos livros e merecem seu justo reconhecimento.

Como professora de língua espanhola, minha primeira experiência docente foi através do programa PIBID¹, do qual fiz parte por dois anos e meio. Através desse Programa, pude exercer o ofício de educadora em escolas

¹ O PIBID/Espanhol, do qual participei durante dois anos durante minha graduação, consistia em um programa de bolsas que qualificava o estudante de licenciatura para atuar em sala de aula. No meu caso, trabalhei em dupla, oferecendo oficinas de língua espanhola no ensino fundamental I, com alunos de 3º e 4º ano do EF.

públicas de Santa Cruz do Sul. Juntamente com minha colega, trabalhei em três escolas estaduais com o ensino fundamental I, crianças entre 7 e 10 anos de idade, por meio de oficinas de aprendizagem. Nestas oficinas, procuramos utilizar conteúdos gerais de vocabulário e manifestações culturais, como festas e brincadeiras que compunham o imaginário infantil, pois os pequeninos eram aficionados pelas aulas, sempre questionando o porquê de as palavras serem ditas daquela forma. Este momento da minha vida de professora contribuiu muito para minha formação profissional e emocional, porque o trabalho com crianças é cansativo e requer muita paciência, além de criatividade para inovar a cada aula.

No ano de 2014, recebi uma notícia maravilhosa, eu havia conseguido um contrato emergencial na rede estadual como professora titular, o que me fez feliz, por ser em língua espanhola. Finalmente poderia ter a autêntica experiência de ministrar aulas em uma classe regular. Porém, com essa grande responsabilidade, também surgiram muitos questionamentos sobre como dar aulas, afinal, até aquele momento, só havia estado em contato com crianças, não com adolescentes de ensino médio, fato que me deixou tão aflita que pensei até em desistir da carreira. No entanto, por se tratar de uma escola na zona rural, carente de professores e com poucos recursos de infraestrutura, resolvi encarar de frente, sendo que, até o presente momento, ainda leciono aulas de espanhol nesta instituição, a primeira que abriu as portas para mim.

Ao longo destes cinco anos em sala de aula, percebi a carência de estrutura para se estudar uma língua adicional na escola. Além da falta de recursos didáticos, a falta de incentivo à aprendizagem auxilia na defasagem desta área de ensino. Tendo em vista que os estudantes ainda encontram barreiras para entender os motivos de se aprender uma língua adicional, a tarefa mais importante, para mim, é fazer com que os alunos se sintam pertencentes a este cenário, como parte integrante da cultura que permeia nosso continente.

No ano de 2017, decidi procurar uma formação mais específica na área do ensino de língua espanhola, pesquisei diversos cursos de pós-graduação e programas de mestrado que tratassem do tema com seriedade e que propusessem uma reflexão sobre os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Nessa busca, deparei-me com o programa de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas, ofertado pela Unipampa, o qual trazia em sua proposta uma

abordagem prática sobre temas que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas no contexto escolar. Desta forma, retomei minha trajetória acadêmica e, com a aprovação para ingresso no Mestrado, novos questionamentos foram surgindo, mas a vontade de proporcionar uma maior visibilidade ao ensino da língua espanhola na escola pública permaneceu ainda mais forte.

Durante as aulas de Teoria e Prática no Ensino de Línguas, ministradas pela professora Valesca Brasil Irala, tivemos como atividade avaliativa a elaboração de uma tabela de *metapesquisa* com trabalhos acadêmicos diversos. Dentre estes trabalhos, percebi que poucas pesquisas miravam para a identidade latino-americana, tampouco a sua valorização e reconhecimento, motivos estes que me fizeram enxergar o tema como uma possível pesquisa nas aulas de espanhol como língua adicional. Além disso, a literatura, como expus anteriormente, sempre fez parte da minha formação acadêmica e enxerguei nela um potencial para atingir meus alunos na tentativa de reconhecer aspectos culturais que envolvem a América Latina.

Sendo assim, decidi voltar meus estudos para a temática da identidade latino-americana nas aulas de língua espanhola no ensino médio, com enfoque na leitura de obras literárias voltadas a aspectos da cultura latina, bem como sua construção e os problemas sociais enfrentados no território latino-americano. No entanto, o contexto da minha pesquisa foi uma comunidade de imigrantes alemães, que carregavam suas raízes históricas fortemente arraigadas em seu cotidiano. Levando em consideração o meu público-alvo e os meus anseios como professora de língua espanhola, decidi abordar o tema do reconhecimento da identidade latino-americana através de textos literários voltados à cultura e à formação identitária. Para isso, foi importante reconhecer teorias que pudessem levar ao enfoque principal: a formação crítica dos meus alunos em relação aos problemas sociais presentes na América Latina e como eles nos atingem, pois também fazemos parte deste território.

Ao percorrer nesta pesquisa diferentes teorias sobre a literatura nas aulas de língua espanhola, mais além, sobre o papel que a literatura tem no ambiente educacional e pedagógico, percebe-se que ela é uma grande aliada do professor, pois, como manifestação cultural de um povo, ajuda-nos a enxergar além dos muros da escola, possibilitando ao aluno conhecer a cultura de outro e

a dele mesmo, provocando uma interrelação e uma interação entre o estrangeiro e eu.

Segundo Antonio Cândido (2004), a literatura é um direito do homem, visto que ela é o retrato da humanidade através dos tempos, de seu comportamento, das manifestações culturais, enfim, tudo o que o homem deixou registrado ao longo das épocas. Então, a reflexão que dever ser feita é sobre como a literatura é tratada pela sociedade. Durante muito tempo, ela foi vista como bem cultural inatingível a quem não estivesse dentro do círculo letrado, a quem não fizesse parte de uma cúpula do conhecimento e que estava fadado a nem sequer conhecê-la. Mas seu papel não é exatamente esse e talvez isso que incomode aqueles que impedem o rompimento do anel de conhecimento que envolve os círculos de poder. Em *O direito à literatura*, Candido (2004) mais uma vez traz o texto literário como libertador e capaz de humanizar a sociedade, porque, assim como o sonho, a literatura concede ao homem a fabulação, ou seja, o capacita a estimular a imaginação, a fantasiar sobre temas e dilemas complexos a fim de fortalecer vínculos, aproximar as pessoas e, em muitos casos, expor problemas da sociedade com o intuito de educar pela arte.

Por isso, em nossa sociedade a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos e sendo proposta como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais estão presentes em diversas manifestações de ficção, da poesia e da arte dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Como Candido (2004), sugere é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado e das coisas predominantes. (CANDIDO, 2004, p. 175). Portanto, é importante a presença do texto literário na formação do aluno, pois ela tem o caráter humanizador e complexo, que retoma singularidades presentes ao longo da história da humanidade.

Sendo assim, é papel da escola e do professor, sobretudo nas aulas de língua, atender este direito do aluno, fazendo com que o leitor possa se questionar, compreender, interpretar o texto e, sobretudo, mobilizar-se a partir de suas inferências sobre a obra, tornando-se coautor e protagonista da leitura.

Na aula de língua adicional, o empoderamento propiciado pelo contato com a literatura, contribui para a aquisição de competências, como a leitura, a aquisição do vocabulário e estruturas da língua, também como recurso para conhecer a diversidade cultural que permeia o idioma adicional estudado. No caso do espanhol, a literatura latino-americana fornece muitas informações sobre a formação dos países que compõem a América do Sul e Central, possibilitando ao aluno o contato com a cultura dos povos vizinhos ao Brasil. Mais do que pensar na aquisição linguística nas aulas de língua adicional, também é preciso compreender como aquela língua contribuiu para a formação daquele povo, sendo imprescindíveis os dados históricos e culturais fornecidos pelo texto literário.

A interação entre as culturas acima descritas ocorre nas aulas de língua adicional de diversas maneiras, não só com a literatura, pois hoje dispomos de recursos tecnológicos que fornecem o contato com nativos de diferentes lugares. Mas então qual o intuito de utilizar a literatura nas aulas de línguas? Assim como Antonio Cândido (2004, p. 176) diz que “nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco”, a reflexão sobre o homem e sobre seu papel na sociedade se encontra potencializada através da leitura literária e da discussão, pois ela é a essência da formação dos povos e do registro deles ao longo dos séculos, fazendo-nos enxergar para além do senso comum.

No capítulo dois, ampliaremos os debates teóricos, incluindo legislações vigentes que incentivam o ensino do espanhol no Brasil, bem como o papel da literatura no ensino de língua e a necessidade de discutir questões culturais e sociais na sala de aula de língua adicional. Além disso, as discussões sobre a Estética da Recepção e os efeitos da leitura literária no reconhecimento da identidade dos povos será trazido ao debate, bem como a reflexão sobre a possibilidade de ajudar na formação de um aluno com uma visão mais crítica sobre assuntos socioculturais, para isso recorreremos a autores como como Jauss (1994), Paraquett (2018), Alvarez (2018) e Souza (2011).

No capítulo três, serão abordadas as questões metodológicas que conduziram a pesquisa-ação e a intervenção pedagógica, baseada no método recepcional, a partir da qual foi elaborado o material didático utilizado ao longo das aulas de aplicação do projeto *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*.

Já no capítulo quatro, serão apresentadas as experiências obtidas pela intervenção pedagógica, evidenciando as atividades e leituras propostas ao longo das aulas. Em seguida, no capítulo cinco, constam as análises dos resultados obtidos a partir da intervenção pedagógica nas aulas de língua espanhola.

O capítulo seis contará com a apresentação do produto pedagógico criado a partir das reflexões feitas durante esta pesquisa-ação. Nele apresento propostas de apoio didático para o uso de textos literários nas aulas de língua espanhola, abordando questões culturais e sociais para o reconhecimento da identidade latino-americana.

No capítulo final, as conclusões obtidas por meio da pesquisa e da intervenção pedagógica serão apresentadas e discutidas à luz das teorias e dos resultados obtidos, tal como uma reflexão sobre a experiência de ser pesquisadora e professora ao mesmo tempo e como isso influencia no modo de pensar o fazer pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino de espanhol como língua adicional

O olhar para as línguas adicionais, chamadas por muitos anos de línguas estrangeiras, esteve alicerçado nos estudos acadêmicos no início do século XX, enfatizando idiomas como o inglês e o francês, por conta das traduções de livros e da abertura comercial das oligarquias brasileiras da época. De acordo com Anselmo Guimarães (2011), o ensino de espanhol se tornou oficial em 1919, com a abertura do concurso para a cadeira do idioma no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em virtude de uma aproximação entre Brasil e Uruguai. A partir desta data, muitas reformas e decretos foram moldando o ensino da língua no país, mas o mais significativo foi com a LDB de 1961, a qual reformou o currículo do ensino médio, trazendo outros componentes curriculares para o chamado “colegial” e “ginasial”. Com tais mudanças, o ensino do espanhol foi perdendo espaço nas escolas, voltando a privilegiar a língua inglesa e francesa.

Com a aprovação da Lei nº 11.161, de 2005, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, as relações entre os países do sul do continente americano se estreitaram, pois, além de uma ação oficial para o fomento do ensino do espanhol nas escolas, foi um ato político para a integração dos países latinos da América do Sul e um fortalecimento do Mercosul. Sendo assim, a disciplina de espanhol veio como um incentivo aos estudantes brasileiros para conhecer e interagir com a cultura e idioma dos países vizinhos ao Brasil.

Com a aprovação da lei pelo então ministro da educação Fernando Haddad, o espanhol passou a fazer parte dos currículos educacionais brasileiros de modo facultativo no ensino fundamental e obrigatório no ensino médio, sendo sua implantação prevista para o prazo de cinco anos a partir da data de 05 de agosto de 2005. Ademais destas medidas, outras também compreendiam a lei da oferta da língua espanhola no Brasil, conforme constava no *site* oficial do Planalto Central:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2018)

Os motivos para a aprovação da lei que incentivou o ensino do idioma espanhol nas escolas brasileiras eram e continuam sendo muitos, dentre os quais posso citar, em primeiro lugar, a aproximação geográfica e cultural dos países sul-americanos, fato este que poderia corroborar para a valorização da cultura de países próximos ao Brasil, conforme aponte anteriormente. Porém, não foi o que aconteceu na prática, uma vez que a inserção do idioma acabou dando espaço para negociações com instituições espanholas, o que, se por um lado permitiu ampliar o universo cultural abordado, por outro, de fato, contribuiu para uma desvalorização geopolítica do espanhol da América, uma vez que os materiais didáticos ofereciam somente a variante padrão do idioma.

De acordo com Lagares (2013) “a padronização internacional pode ser entendida, de algum modo, como uma necessidade criada pelo mercado global de ensino de línguas”, então, desta forma, o ensino do espanhol no Brasil buscou padronizar linguisticamente e politicamente o idioma, indo ao revés do que se esperava com a implementação da língua nas instituições de educação do país, uma vez que o mercado de consumo se beneficia com a venda de materiais para a aprendizagem de um idioma estrangeiro. Mais tarde ele complementa:

A primeira e mais evidente consequência é a que surge da operação de redução da língua espanhola que realizam não poucos materiais didáticos que a variação aparece apenas como um fenômeno marginal e não constitutivo da realidade linguística. Encontramos, nesse sentido, duas posições ideológicas perfeitamente contrárias na abordagem do ensino do espanhol para brasileiros. (LAGARES, 2013, p. 100)

Com isso, o ensino do espanhol no Brasil tem contradições que, talvez, não permitam sua implementação nem uma abordagem educacional adequada, pois precisa escolher se dá ênfase ao ensino do suposto “espanhol total”, regulamentado pelo padrão existente no mercado de consumo que financia acordos e leis de expansão governamentais, ou se segue o compromisso expresso em documentos oficiais sobre o ensino do espanhol “com uma educação linguística que desterre essa imagem unitária, com frequência identificada simplesmente com a variedade padrão descrita pelas gramáticas normativas”, como declara Lagares (2013, p. 101).

No entanto, com a reestruturação do ensino médio proposta pelo então Presidente da República Michel Temer em 2016 através da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/96 prevista na Medida Provisória nº 746 de 2016, ocorreu a derrubada da lei de incentivo ao ensino do espanhol no Brasil. Tal medida teve como objetivo a ampliação dos conhecimentos científicos e tecnológicos e a ênfase no ensino em tempo integral, com o cumprimento de aprendizagem padrão em conjunto com atividades extras em turno oposto, ações previstas como forma de promover maior inserção do jovem no mercado de trabalho. Esta medida provisória, porém, trouxe prejuízos aos objetivos previstos na Lei nº 11.161, de 2005, uma vez que ela não evidencia a importância de conhecer aquilo que permeia nossa sociedade, como, por exemplo, a cultura continental em volta de nosso país.

Essa situação, no meu entender, mais uma vez, explicita a mercantilização da educação, mas desta vez de forma mais severa, a ponto de determinar o encerramento de um ciclo de ensino-aprendizagem que, embora pouco duradouro, foi de muitos significados para a educação brasileira, uma vez que abria as portas da escola para algo além dos muros que a cercam, estabelecendo uma conexão com o exterior próximo, vizinho à nossa realidade. Além disso, a medida coloca em xeque a importância do idioma, conforme consta no seguinte artigo da MP²:

§8º Os currículos do ensino médio, incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

² Medida Provisória nº 746, do ano de 2016.

No texto, percebe-se a desvalorização da língua espanhola quando a colocam em terceiro plano, deixando para trás toda uma construção de anos de estudo e pesquisa sobre o ensino de espanhol no Brasil, além de desconsiderar a importância comercial para os países acordados da inserção do idioma espanhol no país, abdicando do mecanismo de integralização do Brasil com o restante da América do Sul. Neste sentido, o país volta atrás quanto à oferta de outras línguas na educação básica, retornando à hegemonia da língua inglesa desde o ensino fundamental até o final do ensino médio, um retrocesso após anos de tentativas de fortalecimento e expansão do ensino de espanhol no país.

Todavia, a Reforma do Ensino Médio, proposta por Temer em 2016 ainda não está em vigência por conta da discussão da Base Nacional Comum Curricular, que já foi lançada, mas ainda não está totalmente implementada, nesse documento há apenas a menção ao ensino de uma língua a mais no currículo escolar, podendo ser preferencialmente o espanhol. Sendo assim, com a supressão da MP do ensino médio, o ensino de idiomas no currículo das escolas apoia-se em outros documentos que validam sua oferta nas salas de aulas. Tendo em vista o Estado do Rio Grande do Sul, os documentos oficiais que trazem o espanhol como disciplina integrante do currículo escolar são os Referencias Curriculares Gaúchos Lições do Rio Grande (RCG), os quais trazem a língua espanhola como adicional, não sendo mais ela estrangeira, que será explicitado mais adiante.

Nos RCG, o ensino de línguas adicionais na escola está apoiado nas políticas de fomento à cidadania e ao reconhecimento e valorização cultural dos países sul-americanos, a partir disso a sociedade rio-grandense se constituiu, com elementos relevantes para sua história e formação do Estado. Por isso, os referenciais partem do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo cidadão, porque se acredita que a partir do envolvimento com outros idiomas o próprio estudante confronta-se com a sua própria cultura e pode compreender melhor a realidade que o cerca, aprendendo, pois, a transitar com maior flexibilidade e autonomia no mundo, respeitando a diversidade cultural e identitária do outro, mas sem perder sua essência. É o que diz o parágrafo de introdução do documento

Partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 127)

Desta forma, os documentos oficiais que regem a educação gaúcha trazem uma visão ampla sobre o ensino de línguas na educação básica, sendo ela uma alavanca para a discussão de temas ligados às questões sociais e de formação cidadã. Além disso, contribuem para uma integração cultural entre os povos que compõem a sociedade brasileira, tornando-a parte relevante na construção identitária dos estudantes em processo de aprendizagem.

Em seguida, na mesma seção dos RCG, o termo *língua adicional* é referido e explicado de maneira a esclarecer o porquê do seu uso em relação ao ensino de línguas nas escolas, pois deixa a terminologia *língua estrangeira* em segundo plano. Esta troca faz sentido quando olhamos para a realidade na qual os jovens gaúchos estão inseridos, sendo que, em sua grande maioria, as crianças e jovens que estão na escola possuem uma aproximação com dialetos, gírias, neologismos que compõem o cenário linguístico e social em que vivem. Portanto, a ênfase no ensino de uma língua adicional vem como mais uma contribuição para as comunidades linguísticas do nosso Estado. Além disso, as línguas oferecidas na escola são inglês e espanhol, dois idiomas que ultrapassam as fronteiras e que auxiliam na comunicação com o mundo, sendo elas relevantes para a construção de sua cidadania e reconheça seu lugar no mundo.

Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 128)

O emprego da noção de *língua adicional*, permite que o aluno não conceba o idioma como sendo algo estranho à sua realidade e nem anula as experiências linguísticas que o constituem, mas vem como uma forma de conhecimento a mais do outro e de si mesmo, algo que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas interculturais entre as nacionalidades. A língua

adicional, nesse sentido, configura-se numa forma de manutenção de um direito de todo cidadão de aprender algo novo, seja ele do ponto de vista linguístico ou cultural, mas que não vá anular as raízes e essências do estudante e da comunidade a que ele pertence.

Portanto, como foi apontado até aqui, apesar de o ensino de língua espanhola gozar de um relativo amparo nos documentos oficiais regionais, ele vem sofrendo constantes ataques. Cabe refletir se tal realidade se deve pela relevância social do espanhol dentro da escola, pois, além de incentivadora do aprendizado de uma língua próxima ao português, nela também se encontram aspectos sociais e críticos a serem debatidos na sala de aula. Assim como o aprendizado da língua em si é importante, conhecer aspectos que compõem parte do continente a que pertencemos faz suscitar questões sobre como enfrentamos os problemas das pátrias vizinhas e da nossa também. Se o ensino-aprendizagem da língua espanhola serviu como aporte a políticas de integração entre nações hispanofalantes e lusófonas, entendo que não possa ser interrompido pelo mesmo motivo.

O ensino de uma língua adicional, qualquer que seja ela, apresenta particularidades que devem ser levadas em consideração pelo professor, a fim de que a aprendizagem se torne eficiente dentro das competências que lhe cabem, oportunizando aos alunos a aquisição de habilidades para além do conhecimento enciclopédico. Para isso, é necessário que tenhamos uma visão ampliada de temas pertinentes à cultura, à sociedade e aos problemas que cercam os indivíduos pertencentes àquela determinada língua. Porém, quando se entra no campo do ensino de espanhol como língua adicional, infelizmente, há certas variantes linguísticas que se sobressaem a outras.

Conforme dito anteriormente, quando falamos sobre ensino-aprendizagem de língua espanhola, logo nos remetemos à Espanha por conta de diversos fatores, desde os mais simples, como a semelhança entre as palavras *espanhol* e *Espanha*, até aspectos que envolvem transações de capital financeiro entre países. Em seu trabalho, Villa e del Valle (2008) apontam tais fatores como sendo um dos cerne do ensino do espanhol no Brasil, apesar de uma tentativa fomentar o MERCOSUL, as agências de negócios espanholas têm recebido maior destaque no campo econômico da educação, com livros didáticos, mídias e uma infinidade de materiais de apoio.

Os autores apontam que há uma tentativa de órgãos espanhóis em difundir o idioma calcados em três alicerces principais: a concórdia, o universalismo e a rentabilidade. O primeiro deles consiste em tornar o espanhol uma imagem de “língua de encontro”, ou seja, uma ferramenta de comunicação harmônica com uma pátria comum, a Espanha, tendo ela papel central na unificação de múltiplas culturas; representando “democraticamente” o diálogo no mundo hispânico. O segundo alicerce condiz com o próprio nome: expandir a língua espanhola pelo mundo, tanto em países como o Brasil e os Estados Unidos, como também dentro das comunidades hispânicas em outras nações. E o terceiro apresenta-se como plano econômico e rentável, constituindo um capital cultural.

Acerca do tema, é possível perceber que existem dois lados nesta questão, pois o incentivo à aprendizagem do espanhol aconteceu em meio a estes acordos internacionais, dando visibilidade ao idioma no país que por muito tempo foi esquecido. Porém, o outro lado decorre de uma homogeneidade linguística e cultural que não existe quando se fala em um idioma, cujo número de falantes corresponde a 577 milhões de falantes no mundo, segundo dados do portal *El guia latino*³. Estabelecer um padrão idiomático para ensinar o espanhol na sala de aula pode causar deturpações sobre aspectos que envolvem as culturas latino-americanas, por exemplo.

De acordo com Lessa (2013), há um silenciamento da América Latina em diversos campos de ensino, como nas mídias e em materiais de apoio didático, pois, no Brasil, ainda vigora uma hegemonia norte-americana e europeia em diversos aspectos culturais e comunicativos. A autora coloca que “A língua é, também, um lugar de exercício do poder, marcado por ideologias.” (LESSA, 2013, p. 18), ou seja, silenciar parte significativa de povos que constituem a América também é uma forma de oprimi-los. Outro aspecto importante a ser observado é como a cultura latino-americana é abordada, quando mencionada em materiais didáticos, sendo designada como puramente “indígena” ou “folclórica”, não se tratando de agentes linguísticos, sociais, culturais tão importantes para a compreensão da história da formação da América.

³ Números de acordo com o portal *El guia latino*.

Sobre este assunto, é importante ressaltar os conceitos de colonialidade e colonialismo, termos abordados por pesquisadores como Nelson Maldonado Torres, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, dentre outros que constituem um grupo dedicado aos estudos da pedagogia decolonial. Para esclarecer melhor os termos, é necessário entender que colonialismo se detém a um padrão de exploração e dominação, cujo cerne aponta as seguintes intenções:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18)

A distinção entre os termos nos auxilia a entender como eles se manifestam em diferentes setores da sociedade, inclusive na educação escolar. Ao compreendermos que o colonialismo vem de uma relação político-econômica, na qual uma nação se impõe soberana a outra; já a colonialidade se refere a um padrão de poder, que imergiu do termo inicial, mas que está arraigado em outros setores para além do domínio econômico. A colonialidade se apresenta como um colonialismo moderno e está relacionada ao trabalho, ao conhecimento, ao poder, e que se conectam mundialmente pelo mercado capitalista.

Como se pode perceber, o colonialismo está ligado a uma imposição política, militar, administrativa, ou seja, ela é percebida por todos, os olhares do mundo se voltam a este termo, o que faz da colonialidade uma forma de domínio silenciosa e invisível por boa parte dos cidadãos. Na América Latina, mesmo após a emancipação jurídico-política dos povos, ela ainda permanece no imaginário e em estruturas subjetivas da sociedade.

Para Quijano (2005), a colonialidade está no centro da discussão sobre o poder do colonizador sobre o colonizado, pois ela está presente no imaginário, agindo de forma a subalternizar por meio da imposição do seu ideal, ou seja, apontando o quanto a sua cultura, a do colonizador, é superior a do colonizado, mesmo após a sua emancipação, ou seja, o ideal hegemônico permanece no inconsciente. Este tipo de invasão do indivíduo é tão forte que fomenta a

negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Por se tratar de uma forma de dominação silenciosa, a colonialidade se manifesta em produções de conhecimento, por isso ela também está presente em processos de ensino que priorizam certas culturas e esquecem outras.

Em contraponto, à colonialidade, Catherine Walsh⁴ apresenta os conceitos de pensamento-outro, decolonialidade e o pensamento crítico de fronteira, os quais se colocam como alternativas a esta dominação. Eles partem da humanização, da ênfase em práticas sociais, políticas e epistêmicas em favor das culturas que por vezes foram subalternizadas. Para isso, uma das estratégias possíveis é a interculturalidade como forma de desconstruir efeitos produzidos pela história eurocêntrica

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27)

No âmbito da educação, a interculturalidade pode vir como forma de reestruturação dos sistemas de ensino, bem como em mudanças na abordagem de aspectos históricos e sociais. Trata-se do revés de multiculturalismo, outro termo que usa o pretexto de valorização de culturas marginais, mas que reforça estereótipos e processos que envolvem divisões raciais. Sob esta ótica, é necessário que se esclareça que a interculturalidade proporciona uma interação entre as culturas de povos distintos, mas como forma de reconhecer-se por meio do outro, proporcionando um enriquecimento para ambos. Já o multiculturalismo pode ser interpretado apenas como uma política de tolerância, sem que haja uma troca de saberes entre as culturas presentes.

Neste sentido, é importante avançarmos em relação à forma como lidamos com o ensino de línguas e culturas nas escolas brasileiras. Para ir além de incluir termos como interculturalidade, é preciso que pensemos em alternativas para nos questionarmos sobre o tema na prática escolar. Catherine Walsh (*apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010) põe em discussão a criticidade da

⁴ Catherine Walsh *apud* Oliveira; Candau (2010, p. 24)

terminologia como forma da libertação almejada desde a emancipação da América Latina

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28)

Nessa perspectiva, dentro da sala de aula é necessário fomentar o acesso a materiais que possibilitem um olhar dos alunos sobre seus próprios povos, auxiliando na construção de novas condições sociais, políticas e de ensino sobre as diversas culturas presentes em nosso continente, sem distinção étnica ou racial. O professor de línguas tem em suas mãos a oportunidade de dar voz àqueles que por muito tempo foram mantidos, em silêncio. No Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul e na região dos Vales do Rio Pardo, a sala de aula é um ambiente de pluralismo discursivo, com a possibilidade de falar sobre diversidade cultural e linguística, tendo como base o idioma que de certa forma nos une: o espanhol.

2.2 Ensino de línguas e literatura

Nas aulas de línguas adicionais, o uso da literatura, muitas vezes, é visto como um “recurso didático” para a aproximação do aluno com língua adicional em estudo, mas é necessário que se leve em consideração o papel que a literatura exerce no mundo, que vai além (do material pedagógico criado pelo professor), a qual pode e deve ser explorada como objeto estético a fim de suscitar diferentes efeitos aos leitores.

No entanto, quando se fala no uso da literatura em aula de línguas, a principal ideia que se tem é exploração linguística do texto, apenas para conhecer expressões relacionadas à comunicação em língua espanhola, por exemplo. Não que isso seja algo a ser condenando, mas cabe ao professor de língua adicional entender a importância que a obra literária pode ter no aprendizado do aluno, além do conhecimento de construções gramaticais, de

vocabulário, de expressões, etc. O texto literário pode ser contemplado como manifestação cultural, sendo assim, sua utilização na sala de aula pode desvendar outros caminhos a percorrer, como a linguagem do cotidiano, expressões próprias de determinado povo, gírias, enfim, uma gama de assuntos pertinentes ao ensino.

De acordo com Jouini (2007), o texto literário em sala de aula de língua adicional pode ser explorado de diversas maneiras como recurso didático, tanto que, em seu estudo, cita algumas razões para utilizar a literatura nas aulas de E/LA. Os principais motivos descritos pelo autor, cabíveis neste trabalho, colocam a literatura como instrumento de comunicação entre nativos e aprendizes, e também como forma de imersão cultural. A leitura literária também permite acesso a um material autêntico, ou seja, que não foi produzido no intuito de ensinar uma língua adicional, afinal uma obra literária é escrita para ser lida por nativos do idioma, apresentando comportamentos linguísticos específicos. Por isso, sua leitura oferece um contato com a língua real, integrando especificidades comunicacionais que podem se perder em manuais didáticos superficiais.

Es material auténtico: Aunque son ficcionales, escritos con una finalidad emotiva y expresiva, los textos literarios son escritos para nativos, por tanto, son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua. En efecto, los enfoques actuales en la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas, sobre todo el enfoque comunicativo, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, el texto literario resulta ser un apoyo para conseguir tal objetivo que un fin en sí mismo. En efecto, los diálogos o los textos iniciales de algunos manuales de E/LE, que servían para presentar los contenidos de aprendizaje de la unidad correspondiente, resultaban artificiales y forzados para adaptarse al contenido y al nivel. (JOUINI, 2007, p. 152)

Neste trecho, percebe-se a importância de ensinar uma língua adicional dentro de um contexto real e espontâneo da língua, que apresente contato com a cultura e com a vivência de nativos, os quais se utilizam deste idioma e suas peculiaridades, fatos que podem ser pouco abordados nas aulas de língua adicional. Também é necessário frisar que a maioria dos livros didáticos não abarcam neologismos linguísticos e tendem a privilegiar determinadas variações, dificultando a abordagem intercultural no ensino de idiomas. Por isso Jouini (2007) traz o texto literário como principal material para substituir materiais artificiais.

Além da contribuição linguística que o texto literário oferece às aulas de língua adicional, o contato com o cotidiano também é uma forma de ilustrar as vivências de determinado povo, novamente reforçando o papel da literatura como manifestação cultural.

Es muestra de la cultura de la lengua meta: La literatura como arte refleja las representaciones de cultura de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar la cultura. En este caso, el texto literario ofrece al alumno, que en muchas ocasiones se ve incapacitado de acercarse directamente a la lengua que está estudiando, la inmersión en la cultura de la lengua meta, en la medida en que le pone en contacto, aunque indirecto, con la ficha de identidad, características más específicas, la idiosincrasia de la lengua que está aprendiendo y con todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos y culturales: modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres, sentimientos, etc. (JOUINI, 2007, p. 154)

Segundo Jiménez Calderón (2013), o uso do texto literário em sala de aula permite que os estudantes possam aprofundar diferentes competências linguísticas, sendo uma delas a cultural, que serve como forma de aproximar a cultura de ambos, aprendizes e nativos. Sendo assim, a literatura se mostra eficaz pela complexidade de elementos e sentidos transmitidos ao leitor, ou seja, para que a leitura tenha efeito sobre o aluno é necessário que ele acione outros mecanismos, como a compreensão e a interpretação, que são necessárias ao ensino de línguas, para que se tenha efetividade no aprendizado de um idioma.

Além da competência cultural, Calderón (2013) também utiliza o termo competência literária, a qual determina como a capacidade de retirar do texto literário seu sentido e aplicá-lo de acordo com sua perspectiva, ideia semelhante aos conceitos de compreensão, interpretação e aplicação, mencionados por Jauss em sua tese sobre o efeito estético no texto literário sobre o qual falaremos no capítulo seguinte. No entanto, para o Jouini (2007), é necessário ter atenção à seleção dos textos, tendo um cuidado especial com os níveis de ensino dos estudantes, pois, de acordo com Stambert (2009, p. 249) “La falta de competencias lectoras en estos alumnos, colorario obligatorio de la falta de motivación” adiante ele complementa dizendo que “se quedan en el campo de la codificación, lo que impide la comprensión global.”

De acordo com Pedraza Jiménez (1996), a presença do texto literário nas aulas de língua espanhola é uma das maneiras de ter um contato com a língua real, em função de que o autor, no momento de criação, escreve a obra para que

seja lida por nativos, não pensando em aprendizes do idioma, por isso a complexidade linguística e comunicativa dos textos literários são espaços férteis para o aprendizado.

La literatura debe estar presente en la clase de español para extranjeros en todos sus niveles. Es conveniente y provechoso para el proceso de aprendizaje de la lengua y para la asimilación de la cultura. Los textos han de ser modelos de lengua actual, sin arcaísmos, sin complejidades sintácticas inusuales, con un vocabulario común y propio del habla cotidiana. Esta premisa nos obliga y autoriza a adaptar levemente las obras de otras épocas. Poesía lírica, canciones, literatura oral, relatos clásicos y vanguardistas, cuentos y novelas de hoy nos ofrecen textos adecuados para atender las necesidades de todo tipo de los alumnos. Basta elegirlos con tino. (PEDRAZA JIMÉNEZ, 1996, p. 66)

Sendo assim, há uma certa diversidade no uso da literatura nas aulas de língua adicional, possibilitando o aprendizado eficaz do idioma pelo contato com a língua real do indivíduo ou pela competência cultural a ser desenvolvida quando o aprendiz se insere na outra cultura.

De toda forma, a literatura como objeto artístico e estético, tem o papel de suscitar sensações e provocar efeitos no leitor e, no caso da língua adicional, esses efeitos contribuem para uma nova percepção acerca do aprendizado e de o porquê se ensina espanhol na escola. É a partir do contato com o outro que eu me reconheço e amplio minha visão sobre os espaços culturais e geográficos aos quais pertenço, permitindo reflexões e questionamentos sobre as demais áreas do conhecimento, como as ciências humanas e sociais, pois tais constatações transcendem a subjetividade do texto.

No entanto, além da competência cultural citada anteriormente, outras competências podem ser alcançadas pelos alunos através da inserção de textos literários nas aulas de línguas adicionais, como é o caso da competência linguística, que abrange os sentidos estruturais da língua em questão. Dessa forma, a leitura literária pode ser uma aliada na construção de estruturas gramaticais e usos de determinados elementos linguísticos do texto pelo aluno.

A competência linguística pode ser explorada como suporte para a compreensão, interpretação e aplicação do texto literário, etapas previstas no método recepcional do qual nos valeremos nessa pesquisa e que será posteriormente abordado na descrição da metodologia usada. A reflexão sobre questões de uso da língua, elaboradas a partir da leitura de obras literárias, pode ocorrer de maneira indutiva.

Lo que proponemos no es partir de un análisis de la lengua objeto de aprendizaje, sino presentarla de manera que el aprendizaje se produzca gracias a su uso, a la observación, a la reflexión consciente y a la posterior formulación de la regla, es decir, de manera inductiva. (ABELLA; GISBERT, 1998, p. 436)

Para Abella e Gisbert (1998), há duas maneiras de aprender a gramática de um idioma: a indutiva e a dedutiva. A primeira propõe ao aluno a percepção, a reflexão e a observação de estruturas gramaticais da língua por meio da leitura do texto literário. Para isso, o professor precisa atentar para a elaboração de questionamentos que objetivem chamar a atenção para determinados aspectos que se pretende identificar, como tempos verbais ou uso de conectores coesivos, por exemplo. Assim, o método indutivo colabora para que a gramática se torne algo funcional para o estudante, uma vez que ele compreende seu uso e estrutura de forma autônoma. Já a proposta dedutiva segue o caminho inverso, pois o professor parte do conceito para o exemplo, só nesta parte o aluno terá contato com a leitura, geralmente focado na estrutura apresentada, sem perceber outros elementos necessários para compor o sentido do texto.

No projeto de intervenção aplicado e analisado nesta pesquisa, os recursos linguísticos e estruturais da língua espanhola foram explorados nas atividades de compreensão e interpretação dos textos lidos, conforme relatarei mais adiante, de maneira indutiva, a fim de que os estudantes percebessem automaticamente como se constrói a língua espanhola. Alinhada ao método recepcional, as questões que envolviam usos gramaticais foram agrupadas juntamente com questões que diziam respeito à estrutura do texto literário, como forma de apreensão dos mecanismos compositivos do texto a fim de que se pudesse esmiuçar trechos para depois juntá-los e seguir adiante na interpretação e aplicação.

Levando em consideração aquilo a que se propõe, normalmente, as competências correspondentes ao 3º ano do ensino médio em relação às aulas de língua espanhola, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção pedagógica buscaram abarcar conteúdos a fim de que contemplassem também a proposta de ensino da escola como suporte para o desenvolvimento de outras competências no ensino-aprendizagem de um novo idioma.

Nesse sentido, outra competência mencionada por autores que defendem propostas didáticas que visam o uso da literatura no ensino de línguas adicionais é a “literária”, citada por Jiménez Calderón (2013) como a capacidade de extrair do texto literário seus sentidos e aplicar à sua realidade.

Consideramos que esto es parte esencial de lo que puede llamarse competencia literaria: la capacidad para extraer de un texto literario su sentido profundo para aplicarlo a la propia perspectiva. Se dirá, con razón, que eso mismo es lo que se pretende alcanzar, en muchos casos, con alumnos nativos; la diferencia con estudiantes de ELE estriba, entonces, en los métodos y estrategias que empleamos para cumplir el objetivo. (JIMÉNEZ CALDERÓN, 2013, p. 3)

Ao integrar os conceitos-chave trabalhados nessa pesquisa, é possível perceber uma semelhança entre a competência literária e a experiência estética, uma atitude de prazer cujo ponto principal é a mobilização que literatura promove e a experiência estética que ela implica no leitor. A referência entre os dois conceitos evidencia o poder do uso de textos literários para a formação de estudantes de línguas, pois elas somam diversas experiências sociais, linguísticas, culturais que levam os leitores a se emanciparem pela leitura literária em língua adicional, observando traços peculiares que compõem os sentidos das obras.

Portanto, ao aproximar estas teorias, é perceptível a importância do uso da literatura nas aulas de línguas adicionais, pois ela proporciona um contato entre o leitor e o texto que evoca os mais diversos sentidos, possibilitando uma interação com o idioma de forma natural, com suas peculiaridades e movimentos próprios da língua. Ao estabelecer este contato através do texto literário, a obra poderá ampliar a percepção que o aluno tem em relação a sua realidade, pois é função do texto mobilizá-lo para ir além do simples decodificar palavras. Ler é compreender, interpretar e ampliar olhares sobre o nosso papel no mundo. Sobre as potencialidades da leitura literária, precisamos seguir os pressupostos da Estética da Recepção.

2.3 A leitura literária e o conhecimento de si

Para iniciar as reflexões sobre a teoria da Estética da Recepção, a qual sustenta um entendimento do papel mobilizador da leitura literária frente ao leitor, é necessário que antes se entenda o que o termo Estética representa dentro do

campo da arte e como ela pode ser interpretada dentro do texto literário. De acordo com Pareyson (2001), um dos problemas da Estética é a extensão do termo, seus limites, seu método, enfim, a tentativa de enquadrar a natureza do que ela representa. Por isso, ao tentar explicar o conceito, é preciso que se leve em consideração o seu papel na Filosofia.

A partir do século XVII, o termo estética surge a partir das inquietações sobre a beleza como objeto dentro da arte; mais tarde, no século XVIII, ao analisar o sentimento provocado pela admiração do belo nas obras de arte, pareceu coerente designar o termo como *teoria do belo*, ou seja, a Estética como uma teoria para explicar a sensação ao admirar uma obra de arte.

Desde então, de fato, o termo se foi ampliando cada vez mais, quer para designar as teorias do belo e da arte que, desde o início da história da filosofia, apresentaram-se sem nome específico, quer para compreender também as teorias mais recentes que não só já não remetem a beleza à sensação ou a arte ao sentimento, como nem mesmo ligam a arte à beleza. (PAREYSON, 2001, p. 1)

Sendo assim, houve uma tentativa, por parte de filósofos alemães, de denominar a estética como “teoria geral da arte”, que tinha o intuito de estudar a arte nos seus aspectos psicológicos, técnicos, éticos, sociais, etc. Isto ocorreu pelo fato de a arte moderna não se preocupar com o belo, no seu sentido clássico, perseguindo, inclusive, por muitas vezes, o feio, o chocante, o estranho. No entanto, esse argumento foi refutado pela justificativa de que “o belo não é o objeto, mas o resultado da arte, mesmo que este não se conforme à ideia tradicional de beleza” colocado por Pareyson (2001), ou seja, a beleza não está somente na forma artística da arte, podendo ser ela a beleza natural, no sentido de conceber qualquer beleza.

Desta forma, o conceito de Estética é entendido como toda a teoria que, de qualquer forma, se refira à beleza e à arte, seja qual for a forma que se delinear esta teoria, seja onde quer que a beleza esteja, tanto no campo da sensibilidade quanto no campo da inteligência ou da razão, sendo ela produto da arte ou da natureza, de modo que envolva também a técnica humana ou a técnica da natureza. Portanto, a Estética abarca qualquer efeito causado pela contemplação ao objeto artístico, como manifestação da percepção humana da experiência estética vivenciada no contato com a arte.

Nesta pesquisa, foi priorizada a teoria da Estética da Recepção como forma de entender o contato do aluno leitor com o texto literário, entendendo este como obra de arte, como “belo”, independentemente de sua natureza ou forma. Por isso, passível de trazer as mais diversas sensações e questionamentos para o leitor, tendo como papel principal aproximar o texto de quem o lê.

A Estética da Recepção é uma corrente teórica dos estudos literários que surgiu no século XX e que, inicialmente, foi concebida por meio das teorias de recepção dos teóricos alemães da Escola de Constança⁵, sendo aperfeiçoada, posteriormente, por estudiosos como Roman Ingarden, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. No entanto, antes dos estudos alemães, Hans Georg Gadamer, ex-professor de Jauss na Universidade de Heidelberg, publicou a obra intitulada *Verdade e Método*, na qual tende a buscar uma nova direção aos estudos da hermenêutica literária, trazendo conceitos como *horizonte de expectativas*, por exemplo. Este será posteriormente retomado por Jauss na tentativa de aprimorar seus estudos metodológicos sobre a história da literatura, fundamentando olhares paralelos às teorias do estruturalismo e do marxismo, as quais calcavam seu foco no texto, deixando o leitor em segundo plano e tratando o texto como imutável. Jauss provoca uma reflexão sobre o papel do sujeito na construção dos sentidos da obra literária, levando em conta sua função – da literatura - como instituição social.

Em seus estudos quanto à experiência estética, Hans Robert Jauss (1994) sugere uma inversão de papéis metodológicos em relação à abordagem de fatos artísticos: propõe que o foco principal deva recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente no autor e na produção, ou seja, ressalta a importância do leitor para a obra literária. Também salienta o efeito estético provocado no receptor através da leitura e sua relevância para o aprimoramento da leitura e da formação do sujeito leitor.

Há dois conceitos fundamentais empregados por Jauss e que envolvem o ato da leitura da literatura: o de horizonte de expectativas, um conjunto entre códigos vigentes e experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, como

⁵ Em 1967, Hans Robert Jauss proferiu seu discurso em uma aula inaugural, cujo título é *A história da Literatura como Provocação à Teoria Literária*, a qual se tornou ponto de partida para os estudos da Estética da Recepção, na Universidade de Constança. A partir deste marco histórico, formou-se a chamada “Escola de Constança”, tendo como principais teóricos Jauss, Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann.

finalidade e efeito alcançado pela arte, que liberta o destinatário do senso comum e amplia a sua percepção da realidade. Desta forma, o autor entende que o receptor tem um papel fundamental no que diz respeito à compreensão da obra diante da sociedade, sendo ele responsável por completar o texto de acordo com suas percepções anteriores e posteriores à leitura, a fim de mudar conceitos preconcebidos por ele diante da obra literária, cambiando sua própria visão de mundo. Da mesma forma, os sentidos do texto se alteram conforme o contexto em que ele é lido.

A palavra-chave deste estudo sobre o papel da literatura como formadora de estudantes de espanhol é *emancipação*, palavra também empregada por Jauss em seus estudos. O fato de libertar o leitor para ir além do simples papel de reprodutor traz para a percepção do ato da leitura literária um elemento relevante para nosso estudo. Tal entendimento, diminui a distância entre obra e destinatário, sendo ambos relevantes para o aprimoramento da leitura e da escrita, tornando a obra sempre aberta a novas possibilidades de interpretação, o que a autoriza a transitar durante gerações, sem correr o risco de tornar-se anacrônica ou incomunicável com o público leitor que a procede. Com isso, o texto literário permanece vivo sempre nas mãos de quem o lê, sendo ele renovado a cada nova experiência leitora. Por outro lado, o leitor também se beneficia tanto do papel ativo que assume na produção dos sentidos como da percepção da obra literária como um campo vivo de sentidos que se atualizam no ato da leitura.

Para os teóricos da Escola de Constança, a arte tem a função social de influenciar o destinatário, porém ela pode seguir lados opostos: reproduzindo padrões vigentes, como a literatura de massa, a qual reforça hábitos existentes, ou pode antecipar-se à sociedade, que rompe com códigos vigentes e antepõe-se à sociedade, como é o caso da arte contemporânea e de muitas produções que problematizaram seus contextos. Esta última influência que a arte tem no âmbito social também possui um caráter emancipatório, fazendo com que a arte e o efeito produzido por ela apresentem uma natureza utópica, antecipando possíveis padrões sociais, como uma previsão dos fatos recorrentes no período de tempo em que ela é produzida, aprimorada ou do que poderia ter sido. Ao vivenciar essas experiências, o próprio leitor amplia sua visão de mundo e pode

emancipar-se de determinações, vindo a si e ao seu contexto de forma mais diversa e ampla.

Nesse sentido, a experiência que a leitura da literatura promove possui um caráter de libertação tanto para o leitor como para a obra. Pensando desta forma, compreendemos o sentido social da arte, uma vez que, para Jauss, não há conhecimento sem prazer, e nem vice-versa, fato que nos leva a dois conceitos relevantes na experiência estética: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva. Tais processos ocorrem simultaneamente e apontam que só se pode gostar do que se entende e só se compreende o que se aprecia. O leitor pode ser exposto, através do texto, a uma realidade totalmente alheia a sua e, ainda assim, experimentá-la, vivenciando aquilo que o texto literário lhe proporciona, ao mesmo tempo em que expande suas percepções sobre si mesmo e sobre a realidade.

O efeito estético emancipa o sujeito, liberta o homem da sua rotina e dos constrangimentos que lhe cerceiam, propondo uma distância entre leitor e obra. Ele implica reflexões sobre determinados comportamentos sociais, projeta vivências futuras e faz um reconhecimento do passado para que se crie novas perspectivas na construção de um novo futuro. Sendo assim, a experiência estética abre caminho para a formação cidadã e consciente de uma sociedade, tendo em vista a formação integral do leitor. Além disso, cabe à arte e à literatura trazer para a ficção diferentes formas de problematizar a sociedade e seus padrões de comportamento. O jogo entre realidade e ficção possibilita a reflexão do leitor acerca do vivido, permitindo transformar-se a si próprio, sem deixar de lado sua história e outras experiências. É do acúmulo destas que o sujeito pode se modificar.

Para compreender melhor como ocorre a experiência estética, principalmente no sentido em que esta pesquisa pensa o papel da leitura literária nas aulas de língua espanhola, é necessário reconhecer três atividades que ocorrem simultaneamente ao longo da leitura do texto literário, segundo Jauss: a *poíesis*, a *aisthesis* e a *katharsis* – as quais se concretizam por meio da identificação entre leitor e obra. Em primeiro plano, a *poíesis* compreende o prazer de sentir-se coautor da obra, quando se evidencia nos textos a participação do leitor na construção, trazendo à tona a função comunicacional entre obra e leitor. A partir do século XX, os autores abriram uma maior

participação do leitor na construção da obra literária, pensando nele como um coadjuvante da história, uma instância da obra, assim como o autor, fato este que aproxima quem lê de quem escreve.

Em seguida, pode-se destacar a *aisthesis*, atividade desencadeada na leitura e que promove a experiência de enxergar-se dentro do texto literário. Tal fato diz respeito ao efeito estético provocado pela obra de arte, promovendo uma renovação da percepção da realidade que se expande além texto. Jauss (1994) cita Aristóteles a partir do prazer do reconhecimento através do imitado, ou seja, o leitor que se reconhece dentro da história, para além de fazer parte de sua elaboração, consegue reconhecer a si próprio por meio do texto.

Por fim, tem-se a *katharsis* ou identificação, sendo ela uma concretização do processo de identificação entre texto e leitor, o que leva o destinatário a assumir novos comportamentos sociais a partir de experiências anteriores e posteriores à leitura. Ademais, a catarse vem ao encontro do prazer efetivo resultante da recepção. Ela promove uma transformação de suas concepções pelo leitor, um sentimento de liberação de convicções. O processo de identificação é a experiência básica da comunicação que a arte possui e que aponta para sua função social, de modo que liberta o leitor do senso comum e o convida a ampliar suas concepções, estimulando-o a fazer reflexões sobre o seu próprio papel social.

A ação mobilizadora da catarse, que motiva o leitor a ultrapassar as barreiras da imaginação para a realidade, é importante para que haja uma transformação no leitor a partir da leitura. Para Jauss (1994), é preciso esclarecer que o receptor simplesmente não aceita passivamente aquilo que a obra lhe propõe, pelo contrário, o leitor pode percorrer uma escala de atitudes e emoções que permitem retirá-lo do seu lugar de conforto, provocando sensações de espanto, nojo, compaixão, riso, etc., reações que não dependem só do âmbito emocional, mas que surgem a partir de sugestões emitidas pela obra.

Dentro dos estudos da recepção, importante também para esta pesquisa, refletir sobre como se dá a interpretação de uma obra literária. Jauss (*apud* ZILBERMAN, 1989, p.62) afirma que “a história das interpretações de uma obra de arte é uma troca de experiências ou, se quisermos, um jogo de perguntas e respostas”. Tal noção parte dos estudos de Gadamer sobre a hermenêutica literária e se vale desta para desenvolver o importante conceito de *horizonte de*

expectativas, que permite, através da lógica da pergunta e resposta, compreender o diálogo entre o texto literário e quem o lê. Além disso, em sua quarta tese⁶, o teórico aborda o diálogo entre texto do passado e leitor do presente, o que resulta na fusão de horizontes destes. Esta fusão permite que as repercussões da obra do passado atuem sobre o sujeito, determinando sua interpretação.

É a partir desta noção de ampliação de horizontes de expectativas pelo leitor que Jauss aborda a sua possível emancipação, entendida como uma liberação ou rompimento de códigos ou normas impostas. Dessa forma, o valor de uma obra literária estaria diretamente ligado ao seu caráter emancipatório em relação ao sujeito que a lê. Zilberman (1989, p. 63) coloca que “não se pode entender a hermenêutica literária fora do quadro da experiência propiciada pela obra de arte, quando acontece o efeito estético”.

De acordo com os estudos da Estética da Recepção, o prazer estético se dá pelas ações simultâneas da compreensão fruidora e da fruição compreensiva, além disso, ele conta também com um componente intelectual, descrito por uma abordagem hermenêutica. No entanto, é necessário entender que há uma distinção entre as modalidades que relacionam texto e leitor: em um lado, a leitura consumida pelo leitor, que lhe causa determinado efeito, por outro lado, o efeito que o texto sofre ao longo do processo histórico, sendo recebido e interpretado de maneiras diferentes, assim chamada de *Rezeption*⁷.

No que se refere à hermenêutica literária, é importante saber que ela comporta três etapas: a compreensão, a interpretação e a aplicação. Elas permitem refletir sobre as propriedades estéticas da obra de arte, sendo necessárias para analisar o efeito da obra literária sobre o leitor. O processo hermenêutico auxilia no diálogo com o passado de uma obra, trazendo, a partir da leitura, ressignificados à obra através do leitor, que faz suas inferências no texto, trazendo novos elementos de sua própria experiência de mundo e de leitura.

Este gesto hermenêutico faz com que o texto, até então mudo, volte a falar, ou seja, resgata o diálogo original que se propunha. Eis por que a hermenêutica literária corresponde ao questionamento do texto pelo intérprete, depende da experiência estética, quando se efetiva o

⁶ A fim de fundamentar sua teoria sobre o efeito estético, Jauss propôs sete teses que dizem respeito à estética literária e à história da literatura.

⁷ *Rezeption*, em alemão, tradução presente na obra de Regina Zilberman (1989).

intercâmbio produtivo entre o sujeito e o objeto estético. Assim, não há solução de continuidade entre os dois momentos; por essa razão, Jauss pode afirmar que a tarefa da hermenêutica, fundada na compreensão, começa pela percepção estética, cujas possibilidades amplia de maneira crescente. (ZILBERMAN, 1989, p. 68)

O processo de compreensão da leitura é decorrente da percepção estética do leitor, que analisa a forma com que o texto se apresenta em suas especificidades. Em seguida, o leitor parte para a leitura retrospectiva, quando acontece a interpretação. Diferentemente da leitura compreensiva, ela não é progressiva, pois o leitor pode ir e voltar no texto. Já o terceiro momento do processo de leitura é chamado, hermeneuticamente, de aplicação, cuja denominação pode ser entendida como uma leitura histórica que recupera a recepção da obra ao longo do tempo, auxiliando na compreensão do texto em sua alteridade.

A aplicação é indispensável no processo de hermenêutica literária porque, ao longo da leitura reconstrutiva do texto pelo leitor, ele interage com diferentes momentos do texto e constata seu lugar na cadeia temporal, reforçando a propriedade hermenêutica da literatura como atividade consolidada no campo das humanidades, pois possibilita ao historiador ou crítico inferir e examinar seus pré-juízos, em um vaivém do texto delimitado pela interpretação. Para Jauss (1994), o exercício da hermenêutica literária contribui para que o leitor questione o texto, mas também se para que se interrogue sobre pressupostos emergidos na leitura.

Desta forma, a Estética da Recepção traz a evidência do papel do leitor dentro do texto e, nesse sentido, pode apontar luzes importantes para o desenvolvimento de metodologia de ensino de língua que se estruture a partir da leitura da literatura.

2.4 Identidade e Interculturalidade: desdobramentos para uma aula de língua apoiada na leitura literária

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, de Evanildo Bechara (2011), o termo *identidade* tem o seguinte significado: “características que distinguem grupo, indivíduo, etc. de outro.” (p. 709). Porém, sabe-se que este conceito vai além disto, pois quando se fala em sociedade e grupos sociais, há

muitas interpretações possíveis para o termo, tendo em vista que os indivíduos que compõem estes grupos são complexos e diversificados, não podendo ser reduzidos a uma única definição.

Segundo Souza (2011), a legitimação do termo *identidade* de um povo ou nação representa o reconhecimento de sua cultura, modo de vida, língua, costumes, enfim, especificidades de determinado grupo social. A construção da identidade leva em conta mais os profundos pensamentos e ações do ser humano, sendo assim, não se pode pensar em *identidade* sem entender o que de fato a caracteriza mais profundamente, como a cultura e a língua. Desta forma, entender como se dá o processo de construção da identidade de um grupo social deve começar através da concepção de cultura atribuído a ele.

Em uma concepção freiriana, cultura é todo e qualquer gesto de um grupo de indivíduos. Para Paulo Freire (1998) é necessário que se leve em consideração as mais pontuais ações presentes dentro de um grupo de pessoas. Em sua obra intitulada *Por uma pedagogia da pergunta*, ele traz a seguinte perspectiva

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. De forma que a mim me parece que o emprego desses três conceitos, cultura, diferenças e tolerância, são utilizações novas de velhos conceitos. Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. [...] (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 17)

Como se sabe, Paulo Freire foi um dos maiores nomes da educação brasileira com seu método de alfabetização de adultos que visava ensinar a ler e escrever através do contato com o que estava presente no cotidiano das pessoas de determinado lugar. Revolucionou o ensino brasileiro, deixando de lado o olhar central da figura do professor e tornando o aluno protagonista de sua própria aprendizagem. Desta forma, Freire buscou valorizar o entorno do estudante, sem deslegitimar sua identificação com sua terra, sua casa, seu trabalho, ou seja, ele não julgou a essência dos seus alunos, mas aprendeu junto com eles, descobrindo as diferenças e aceitando-as como formas de reconhecimento daquele povo.

Neste sentido, a importância em reconhecer identidades culturais vai além dos conceitos que as explicam. O fundamental em estudar este assunto é aprender sobre tolerar e reconhecer no outro a si mesmo. Em um contexto de sala de aula atual, o reconhecer-se através do outro é algo extremamente difícil de acontecer, pois, em uma sociedade cada vez mais individualista, o respeito ao diferente acaba sendo um assunto delicado e pode causar polêmica entre os alunos, por isso é necessário que se pense em formas de abordagem deste tema de modo a promover um diálogo esclarecedor e que, ao mesmo tempo, enfatize os problemas sociais que temos por não reconhecer a riqueza da diversidade.

Como mencionado anteriormente, a valorização de uma língua, e conseqüentemente da literatura nela produzida, também legitima a identidade de um grupo de pessoas. No caso deste trabalho, o pertencimento a uma identidade latino-americana também é considerado relevante no que se refere ao ensino do espanhol no Brasil, tendo em vista que, em sua grande maioria, os países que pertencem a esta parte do continente americano se comunicam no idioma castelhano, produzem literatura neste idioma. De acordo com Souza (2011), o pertencimento do Brasil à América Latina é indissociável, mas nem sempre foi assim, somente após o uso da expressão *Latin America* que, de fato, o Brasil foi considerado um país latino-americano. O uso de tal expressão foi utilizado inicialmente pelos Estados Unidos e países da Europa em meados de 1920 e 1930, antes disso o nosso país não tinha encontrado seu espaço dentro da América, pois o termo América Latina se referia a países de língua espanhola, sendo que alguns historiadores do período consideravam o Brasil como parte da América Meridional.

Talvez por resquícios desta época ainda seja difícil, para alguns brasileiros, se reconhecerem como latino-americanos, pois, por muito tempo, o nosso país viveu isolado dentro de um continente dividido, sendo o único ao sul do continente que tem como idioma oficial o português. No entanto, além de dividir geograficamente os dois lados da América, o uso da expressão *Latin America* por países do norte da América e da Europa, fez com que se criasse pré-conceitos sobre os habitantes dos países latino-americanos. Por exemplo, no contexto de civilização, a América se definia como branca e anglo-saxônica e a *Latin America* como uma região de não brancos e mestiços. Enquanto a América era desenvolvida e moderna, a *Latin America* era tida como

subdesenvolvida, primitiva, tradicional e atrasada. Pensamentos que permaneceram ao longo dos anos, ajudando a desqualificar as antigas colônias de Espanha e Portugal.

A busca pela legitimação de uma identidade latino-americana foi imprescindível para a construção da imagem dos povos habitantes do sul do continente americano, uma vez que esta identidade passou por muitos estágios para se desvincular da imagem de ex-colônia. Portanto, o reconhecimento de suas raízes identitárias é de extrema importância para conhecer sua história e aprender com ela para conhecer a si mesmo, como coloca Souza (2011)

[...] aceitar as diferenças e problemas comuns da região reconhecendo suas potencialidades e sua identidade na história mundial auxilia o despertar do homem latino para sua riqueza enquanto, povo, cultura e língua. E reforça seu sentido de unidade e seu reconhecimento enquanto nação. (SOUZA, 2011, p. 10)

É preciso que reconheçamos as potencialidades e a história que nos compõem como parte de uma nação, comprovando o pertencimento dos brasileiros à América Latina e, mais do que isso, permitindo que nos enxerguemos como latino-americanos de forma a contribuir para o crescimento da terra a qual fazemos parte. Uma das formas de contribuir para esta visão da América do Sul se dá através da educação, abrindo as portas da sala de aula para uma educação intercultural, espaço onde a literatura latino-americana pode e deve ocupar um lugar relevante.

Na escola, as aulas de língua adicional, no caso a língua espanhola, têm papel fundamental na construção da identidade cultural de um idioma, sem desmerecer sua língua de herança, mas como forma de valorizar suas raízes culturais e linguísticas. O acervo literário produzido nesta língua, reveste-se de caminho central de construção e desvelamento desta identidade.

A identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive. Não fosse assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira desestabilizaria os aprendizes. Mas, lamentavelmente, é possível que haja ainda quem acredite que aprender língua com cultura é **sair de si para ser o outro**⁸, como se isso fosse possível. (PARAQUETT, 2011, p. 143)

Neste trecho, Marcia Paraquett (2011, p. 144) reforça o conceito de língua adicional, como visto anteriormente, destacando a importância de vincular a

⁸ Grifo do autor.

língua materna a língua do outro, não para deixar a minha língua para trás, mas para aprender com o outro sobre mim mesmo, ou seja, o processo de aprender um novo idioma é um processo social que é construído juntamente com quem aprende e com quem ensina, sendo uma relação de interação. Por isso, a relevância de se adotar uma educação intercultural, principalmente nas aulas de idiomas, pois, como conclui a professora doutora “o processo de construção da identidade é um processo social e não se limita aos muros da escola, apesar desta exercer um papel fundamental.”

Paraquett (2011) traz quatro conceitos sobre relação entre sujeito e cultura, que são: multiculturalismo, pluriculturalismo, transcultural e interculturalidade. Em síntese, o multiculturalismo seria uma co-presença entre as culturas em um espaço, cada uma permanecendo com seus valores e modo de vida, sem que haja uma troca entre elas; o pluriculturalismo também seria considerada uma co-presença entre os povos, mas sem convivência entre ambos; o termo transcultural trataria de um movimento de uma cultura em direção à outra, sem preconceito ou discriminação; e, por fim, a interculturalidade seria a interrelação ativa e interdependente entre as culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico.

Os dois conceitos mais abordados hoje são o primeiro e o último, pois, pensando em espaços geográficos, percebemos vários exemplos de relações multiculturais nos centros urbanos, que possuem comunidades que convivem entre si, mas sem uma integração entre elas devido a diversos fatores, como socioeconômicos, por exemplo. O multiculturalismo é mascarado muitas vezes pela falsa ideia de acolhimento entre estes grupos, que não disputam território, mas que também não aceitam o outro de forma completa e sem julgamento. Já o termo interculturalidade contempla um viés ideológico, voltado para a real integração entre as culturas presentes no mesmo espaço. Porém, para que isso aconteça, é necessário que sejam dadas as mesmas oportunidades para os grupos distintos no intuito de provocar uma interdependência entre eles.

A sala de aula pode ser um espaço para que se crie esta interrelação entre os indivíduos de forma a propiciar um ambiente de cooperação, através do conhecimento de uma nova cultura e de um novo idioma. No caso da língua adicional, o contato com o outro e o processo de enxergar nele semelhanças e diferenças contribui para uma educação integrada. A utilização do prefixo **inter**

colabora para esta troca com o outro, uma relação recíproca, podendo auxiliar em uma **compreensão** do diferente, o que sugere uma ligação entre ambos, ou seja, tanto um quanto o outro ganha conhecimento através de uma interação harmoniosa e pacífica, sem julgamentos. O texto literário materializa esse diálogo pois abre espaço para a vivência do outro.

Além disso, a educação intercultural corrobora com valores democráticos e de responsabilidade política, pois o diálogo e a compreensão para com o diferente contribuem para uma formação integral do educando, tendo em vista que mobiliza aspectos sociais, ao mesmo tempo em que se ensina uma língua adicional como conteúdo pertencente ao currículo escolar. Então, o ensino através da interculturalidade privilegia a competência comunicativa e parte do professor também, com a eliminação de preconceitos e a desconstrução de estereótipos sobre os demais.

Interculturalidade significa, portanto, interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas... Portanto, podemos entender que a interculturalidade, mais do que uma ideologia (que também o é) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo. A perspectiva intercultural defende que se conhecermos a maneira de viver e pensar de outras culturas, nos aproximaremos mais delas. (GARCÍA MARTÍNEZ *apud* PARAQUETT, 2011, p. 149)

Na América Latina, houve um silenciamento das vozes que compunham esta parte do continente, deixando calados indígenas, negros, mestiços, enfim, todo tipo de “minorias” que integrou este território. Ao estabelecer definições e nomenclaturas que nos juntaram num só aglomerado, produziu-se um tom de menosprezo em relação a esses grupos, o que fere a luta de povos que derramaram sangue por sua independência. Talvez uma das formas possíveis de reverter este pensamento sobre os colonizados seja o investimento na educação popular, quando ficassem demonstradas as riquezas culturais de cada grupo, estabelecendo uma visão mais ampla e diversificada sobre quem são os latino-americanos e o quanto as línguas com que nos expressamos, português e espanhol, e com que criamos nossos textos literários podem nos ajudar a compreender os problemas comuns e específicos e buscar soluções juntos para a melhoria de todos. Promover a visibilidade latino-americana nas aulas de E/LA é um passo importante nesse caminho e a leitura literária pode ser um dos motores desse processo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão abordadas as práticas metodológicas utilizadas no decorrer do projeto *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*⁹, as quais contemplam a metodologia da pesquisa, cuja intenção é analisar os dados obtidos com a implantação do projeto, ajudando a refletir sobre o papel da pesquisa acadêmica dentro da sala de aula, e a metodologia própria da intervenção pedagógica, ligada à prática docente e que prevê auxílio ao professor na elaboração de atividades e propostas pedagógicas pertinentes ao ensino de língua estrangeira.

3.1. A pesquisa – ação

A pesquisa-ação foi a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho, pois, ao unir teoria e prática, ela pode auxiliar colegas de profissão a melhorarem sua prática pedagógica, incluindo a que prevê o uso da literatura nas aulas de língua adicional, por exemplo. No âmbito escolar, a pesquisa-ação está diretamente ligada à formação e aprimoramento de práticas escolares. Neste trecho de Tripp (2005), percebe-se o quanto a pesquisa-ação contribui para a ampliação de recursos pedagógicos e como ela auxilia o professor no diagnóstico de determinados problemas de sala de aula.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p. 445)

Também é necessário entender que a metodologia da pesquisa-ação vem ao encontro da proposta do programa de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas, já que se espera uma mudança na prática docente através da teoria, um aprimoramento de recursos didáticos utilizados pelo professor, sendo eles totalmente inovadores ou de uso corriqueiro do profissional mas que, por meio do planejamento da intervenção pedagógica, ganham caráter de pesquisa científica, contribuindo para qualificar as práticas em sala de aula.

⁹ Foi criado um logotipo, juntamente com o título da intervenção pedagógica, com o intuito de identificar o projeto de leitura na aula de língua espanhola.

Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. [...]

A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. (TRIPP, 2005, p. 446)

De acordo com Penteado (2010), o professor-pesquisador é a peça fundamental desta metodologia, pois é ele próprio que planeja, procede à intervenção e avalia os resultados obtidos. Ele se torna um professor reflexivo sobre a sua prática docente, um professor-pesquisador se utiliza do pensamento científico para esclarecer sua intervenção pedagógica. Nesse sentido, a escolha pela pesquisa-ação ocorreu pelo meu desejo de mudança dentro do ambiente escolar, uma vez que, como professora pesquisadora, pude promover uma interação entre os alunos, a escola e a academia, proporcionando um diálogo entre estas esferas, demonstrando como, na prática cotidiana, pode-se fazer descobertas que são auxiliares no desenvolvimento de uma educação libertadora e crítica.

Com este trabalho, pretendi desenvolver um projeto de pesquisa-ação que envolvesse o ensino de língua espanhola aliado à leitura literária como instrumento de aprendizagem de línguas adicionais, com temáticas que envolvessem os contextos socioculturais que permeiam a América Latina, dando ênfase a autores latino-americanos.

3.1.1 Contexto da pesquisa

O projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido com uma turma de 3º série do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Guilherme Fischer, do município de Vale do Sol-RS. A instituição de ensino está localizada na área central da cidade, porém, a maioria dos alunos vêm da zona rural do município. A história da região é bastante rica e de suma importância para este trabalho. A colonização germânica tem grande influência sobre as famílias da zona rural, o que leva os jovens que frequentam esta escola a terem uma visão diferente sobre sua identidade cultural e social: muitos se enxergam como europeus e não como brasileiros e, muito menos, latino-americanos, fato este que dificulta a discussão e debates sobre temas voltados ao âmbito social e cultural da América

Latina, gerando, inclusive, desconforto sobre o porquê de a língua espanhola fazer parte do currículo escolar.

Este trabalho visou despertar o interesse dos alunos do interior do município de Vale do Sol por questões sociais e culturais da América Latina, além de estimular a reflexão sobre a construção da identidade cultural de um povo. Através de textos literários em língua espanhola, os estudantes entraram em contato com diferentes culturas de língua espanhola, tendo como foco temáticas voltadas à formação do continente americano, incluindo o Brasil.

A literatura teve um papel relevante neste projeto, e por isso optamos por desenvolver a intervenção pedagógica através do método recepcional, formulado a partir da Estética da Recepção, teoria que enfatiza o papel da recepção na ampliação das referências do leitor. Tal concepção estabeleceu os parâmetros de abordagem dos textos na sala de aula de língua adicional. Sendo assim, foram analisados os efeitos causados nos leitores por meio da leitura do texto literário em língua espanhola, cabendo à professora-pesquisadora verificar se a metodologia empregada trouxe algum avanço sobre as reflexões de identidade e reconhecimento da mesma em função da inserção na cultura latino-americana por meio das obras de autores latino-americanos.

A primeira etapa dessa pesquisa contou com a aplicação de um projeto piloto, no ano de 2017, que teve por objetivo principal estimular, através da obra do escritor Eduardo Galeano, em alunos do terceiro ano do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Médio Guilherme Fischer de Vale do Sol/RS, a construção da identidade latino-americana, promovendo uma leitura crítica sobre o papel do cidadão brasileiro na formação da América. O projeto se desenvolveu no período noturno e contou com a participação de 23 (vinte e três) alunos do último ano do ensino médio regular. E envolveram 6 (seis) períodos semanais de 45 (quarente e cinco) minutos cada, culminando com a elaboração de produções literárias feitas pelos alunos. A partir deste trabalho, concluí que os estudantes do ensino médio careciam de práticas de leitura que os envolvessem mais como cidadãos pertencentes à sociedade, e que projetos como este faziam com que os alunos pudessem compreender as múltiplas identidades a que eles próprios podiam pertencer. A partir da experiência desse piloto, elaborei o projeto pedagógico intitulado *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*, abordado a seguir.

3.1.2. Instrumentos de pesquisa e geração de dados

Como instrumento de diagnóstico para levantamento de conhecimentos prévios, os alunos elaboraram mapas de lembranças (anexo B), cujo objetivo era conhecer mais da realidade deles para além da visão escolar que eu tinha sobre esses alunos. No início desta caminhada, pensei em elaborar questionários para que os alunos respondessem questões do cotidiano, porém vi que os mapas de lembranças seriam muito proveitosos para que eles pudessem falar um pouco mais sobre sua vida, angústias, memórias.

Para registro dos dados coletados e posterior análise, os seguintes instrumentos foram utilizados:

- **Diário de pesquisa:** teve como objetivo registrar, paralelamente às aulas, observações feitas durante a aplicação da unidade de ensino e fazer reflexões sobre o comportamento dos alunos perante as atividades propostas ao longo do período mencionado anteriormente. Este instrumento de pesquisa (anexo D) permaneceu com a professora-pesquisadora durante todo o processo do trabalho, utilizando-o como forma de registrar o desenvolvimento das aulas e de fazer apontamentos avaliativos dos alunos.
- **Mapa de lembranças:** este foi o instrumento inicial para conhecer a realidade dos estudantes. Esta atividade foi introduzida a fim de romper com a formalidade de um questionário, visando aproximar experiências vivenciadas pelos alunos e pela professora-pesquisadora como forma de compartilhar situações que assemelham e diferenciam uns dos outros.
- **Gravações de vídeo da turma:** durante as aulas, foram gravados trechos em que os alunos participavam oralmente das discussões sobre as leituras, além de conceitos explicados pela professora-pesquisadora com o intuito de contextualizar a turma sobre os textos em língua espanhola.
- **Registros dos alunos:** o acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos junto aos alunos foram feitos com base nas atividades de exploração textual (anexo E), as quais apresentavam em torno de dez questões dissertativas, cada uma. Tais questões serviram como apoio e registro das atividades desenvolvidas em sala de aula, e auxiliaram os

alunos na caminhada sobre o reconhecimento da identidade latino-americana, pois estabeleciam questionamentos sobre o texto literário e como o tema poderia ser trazido à realidade.

Além das questões de exploração textual, a participação oral serviu como diagnóstico das leituras, pois elas foram registradas em vídeos e no caderno de pesquisa. As discussões orais expuseram os alunos de maneira informal, revelando os anseios iniciais de cada um deles. Inclusive, muitos alunos se sentiam mais à vontade respondendo oralmente, sentindo-se mais abertos a responderem as perguntas feitas pela professora-pesquisadora.

3.1.3 Análise dos dados

A análise dos dados levou em consideração aspectos da abordagem qualitativa, ou seja, partiu de uma análise de todos os dados recolhidos ao longo da pesquisa. Para melhor organização, eles foram separados em categorias numa tentativa de encontrar padrões ou tendências de atitudes, seguido de posterior reflexão sobre eles.

3.2 Metodologia da intervenção pedagógica

O projeto pedagógico *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol* foi estruturado a partir do método recepcional, sendo desenvolvido em doze encontros, de uma hora aula por semana, nos meses de abril a julho de 2019. A partir desta experiência, criou-se um produto pedagógico, como requisito do Programa de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas, a ser compartilhado com professores e outros interessados em plataformas a serem definidas. Sobre o produto pedagógico, ele será melhor explicado em um capítulo dedicado exclusivamente a ele, o qual contará com as etapas de sua elaboração e possíveis arranjos para que se encaixe em demais componentes curriculares, bem como as possibilidades de introdução em outros temas e textos literários.

A intervenção pedagógica teve como objetivo geral estimular, através de obras de escritores latino-americanos, os alunos do terceiro ano do ensino médio diurno, no período da manhã, a reconhecerem a cultura latino-americana como parte de sua identidade, colocando em prática o conceito de língua adicional.

Assim, o projeto *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*, utilizou-se do texto literário como forma de interação entre os alunos e as temáticas abordadas, como o preconceito racial, por exemplo, numa tentativa de aproximar estes estudantes a realidades distintas as suas, mas que ocorrem em todo o território latino, o qual eles também fazem parte.

Além deste objetivo, outros nortearam a aplicação do projeto:

- Realizar a leitura de textos literários em língua espanhola que trazem a questão da cultura latino-americana e da identidade sociocultural.
- Desenvolver as habilidades de compreensão, interpretação e aplicação em textos literários em língua adicional espanhola.
- Reconhecer aspectos da identidade latino-americana por meio da leitura de textos em língua espanhola.
- Produzir relatos escritos e orais sobre a questão de identidade e cultura através da escrita literária.
- Incentivar a leitura crítica pelos alunos do ensino médio, ampliando o conhecimento de aspectos culturais por meio do texto literário.
- Desenvolver atividades pedagógicas que levem em consideração o método recepcional.
- Colaborar para que os alunos questionem suas leituras em relação a seu próprio horizonte cultural.

O projeto pedagógico *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol* teve como base o método recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993) a partir dos pressupostos da Estética da Recepção. Ele é composto por cinco etapas: a determinação do horizonte de expectativas, o atendimento do horizonte de expectativas, a ruptura do horizonte de expectativas, o questionamento do horizonte de expectativas e, por fim, a ampliação do horizonte de expectativas.

No projeto de intervenção pedagógica, as etapas do método recepcional se fizeram presentes do início até o fim dele, incluindo a escolha das obras literárias. Seu papel também na elaboração das perguntas de exploração textual foi importante para guiar os estudantes, assim como colaborou para a avaliação

final dos resultados obtidos durante a intervenção. Por isso, as etapas do método estão expostas neste trabalho a fim de aclarar o seu uso nas aulas em que o projeto foi desenvolvido:

- Determinação do horizonte de expectativas

A primeira etapa do método recepcional tem como objetivo prever estratégias de ruptura e transformação do horizonte de expectativas. Para isso é necessário conhecer a realidade na qual o leitor está inserido, sendo representada, por exemplo, nas leituras anteriores, preferências de lazer e trabalho, modismos, crenças, enfim, interesses que mobilizem o aluno. Propus, então, a elaboração dos “Mapas de lembranças”, como matéria inicial para o projeto. Eles foram confeccionados pelos alunos e pela professora, com o intuito de conhecer mais sobre a vida deles, quais suas preferências, como é composta sua família, o papel de seus locais de moradia e nascimento, enfim, uma série de atributos que caracterizam a identidade cultural da turma.

Todavia, a determinação não se encerrou no mapa de lembranças, ela continuou a ser explorada por meio da leitura literária do poema de Mario Benedetti (2019), intitulado *Elegir mi paisaje*, cuja temática é voltada para aspectos subjetivos, como as memórias de lugares que já visitamos ou vivemos. Este poema se encaixa na etapa pois parte do eu, das lembranças guardadas pelos alunos, fazendo com que eles interajam com a leitura também recordando paisagens inesquecíveis. Tal determinação abriu caminho para irem além, partindo de si para o mundo.

- Etapa do atendimento do horizonte de expectativas

Depois de detectar as preferências literárias dos alunos e também a relação deles com a leitura, iniciou-se a segunda etapa do método recepcional, que consistia em proporcionar aos estudantes experiências literárias com textos que satisfizessem suas preferências. Nesta fase, a leitura que norteou os estudantes foi de Pablo Neruda (2019), conto chamado *El bosque chileno*, o qual aborda um tema bem conhecido dos alunos: a importância do meu lugar.

Nesta etapa, procurou-se falar sobre território, localidade, lugar de pertencimento como forma de expressão da identidade. O conto de Neruda (2019) é bastante complexo em relação ao léxico, tendo sido necessária uma leitura mais atenta por parte dos estudantes. Além disso, a temática que

envolve memória, como a da etapa anterior, mobilizou uma gama de experiências vividas pelos alunos.

- Etapa da ruptura do horizonte de expectativas

Nesta etapa, os alunos foram expostos a experiências de leitura que poderiam abalar seus costumes e certezas, fossem elas em termos literários ou culturais. Esta fase deu continuidade à etapa anterior, enfatizando tema, forma, estrutura e linguagem. No entanto, outros fatores que compõem o texto deviam apresentar mudanças para que os estudantes percebessem que estavam adentrando em um campo desconhecido, sendo apresentados a um novo estágio do método, que representa um rompimento na concepção de leitura deles.

Nesta etapa, era interessante que se apresentasse maior exigência aos alunos, fosse por meio da discussão sobre a realidade na qual estavam inseridos, fosse pela utilização de estruturas de linguagem mais complexas. Mas era importante que o vínculo com as etapas anteriores não fosse perdido, pois a proposta devia trazer um desafio aos leitores com base em experiências anteriores de leitura. Durante a intervenção pedagógica, a ruptura do horizonte se deu através da leitura dos minicontos de Eduardo Galeano (2019,2008), cujas temáticas abordavam a questão do preconceito racial presente na América Latina.

- Etapa do questionamento do horizonte de expectativas

Em seguida, os alunos foram submetidos à análise de suas experiências anteriores, elegendo quais textos, fosse pelos temas ou pelas estruturas de linguagem, exigiram maior grau de reflexão, mas que também trouxeram um nível maior de satisfação, justamente pelas exigências e a comparação entre as etapas anteriores. Também neste processo os alunos deveriam mostrar novas perspectivas para abordagem das temáticas e dos elementos culturais presentes na leitura, bem como maior integração entre as vivências escolares e as experiências literárias.

Sendo assim, durante a intervenção pedagógica, os alunos leram o poema de Rogelio Noguera (2019), chamado *Obituario*, o qual questiona o papel da globalização nos movimentos identitários da América Latina como forma de expressar o retrato da sociedade contemporânea. Além da leitura, a turma ouviu a canção *Éramos* (2019), de José Martí e Pablo Milanés, que

também aponta este aspecto de perda da identidade local, sendo uma forma de opressão com os povos latinos. Nesta etapa, foram discutidos muitos fatores que levam a esta realidade de subjugação, inclusive com menção a sistemas econômicos e o papel da arte na libertação desta situação.

- Etapa da ampliação do horizonte de expectativas

Esta etapa constituiu-se a partir das reflexões feitas anteriormente, das leituras e das experiências vivenciadas pelos alunos ao longo das aulas. Neste estágio, esperava que os alunos percebessem que os textos lidos e debatidos em sala de aula não eram meramente uma tarefa comum de escola, mas uma forma de como eles enxergavam o mundo através de experiências obtidas pela leitura. A tomada de consciência, prevista por mim, devia ser uma atitude individual e grupal dos próprios estudantes, através da verbalização dos mesmos, sem intervenção, tendo em vista que o papel da professora é provocar seus alunos, instigando-os a refletirem para além do texto literário.

Na ampliação do horizonte de expectativas, o reconhecimento da identidade latino-americana era o principal objetivo a ser alcançado, mas de uma forma que os estudantes soubessem que isso é uma caminhada. Durante o percurso do projeto, vários elementos apontavam para a valorização de suas raízes, tanto em relação à colonização alemã quanto às suas tradições familiares, tendo em vista que essa expansão na visão sociocultural e identitária servia para que eles questionassem certos assuntos pertinentes à construção de nossa sociedade, cumprindo um papel crítico perante a situações de preconceito, xenofobia ou repressão.

Desta forma, a leitura do poema de Emilio Pacheco (2019), intitulado *Indeseable*, cumpriu o papel de se questionarem sobre o que de fato é território dentro de um continente miscigenado como o nosso, e também sobre quais os parâmetros para a entrada de imigrantes e refugiados nos países.

As etapas do método recepcional foram cumpridas dentro do projeto e funcionaram como um guia na minha condução das leituras e discussões sobre temas polêmicos que permeiam o continente latino-americano. Além disso, como o método é bastante flexível, a presença de temáticas sociais pôde ser trabalhada, como questões de fronteira, globalização, capitalismo, temas estes que requerem um estudo sociológico que foi implementado juntamente com os roteiros de exploração. No próximo capítulo, serão descritas, com mais

profundidade, as etapas do método recepcional e como elas foram trabalhadas no âmbito das aulas de língua adicional.

A seguir, apresento um quadro-resumo do projeto *Descobrimo o meu eu*: a literatura na aula de espanhol, o qual se organizou em planos de aula específicos para cada encontro (apêndice B). A partir da aplicação deste projeto, procuro discutir seus resultados e alcance nos próximos capítulos e, finalmente, propor um produto pedagógico.

Tabela 1 – Etapas do projeto

(continua)

Determinação do horizonte de expectativas		
Atividade 1	Data	Carga horária
Atividade diagnóstica sobre preferências da turma, hábitos e tradições do seu cotidiano (música, culinária, lazer) e sobre lugares que gostariam de conhecer e visitar. Apuração de dados sobre memórias e lembranças dos alunos e reflexão sobre sua relevância para eles. Confecção de mapas de lembranças a fim de que cada aluno expressasse suas memórias e as compartilhassem com a turma.	11.04.2019	1h/a
Atividade 2	Data	Carga horária
Elaboração e apresentação de um mapa de memórias com o intuito de instigar o reconhecimento do seu papel na formação da identidade dos indivíduos.	25.04.2019	1h/a
Atividade 3	Data	Carga horária
Leitura compartilhada do poema <i>Elegir mi paisaje</i> , de Mario Benedetti (2019), o qual apresenta temática voltada às lembranças e ao regresso a lugares importantes que marcaram a vida do eu lírico.	02.05.2019	1h/a
Atividade 4	Data	Carga horária

Exploração oral de questões manuscritas relacionadas ao poema lido, numa tentativa de aproximação entre a obra literária e os mapas de lembranças feitos pela turma na aula anterior.	02.05.2019	1h/a
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	------

Tabela 1 – Etapas do projeto

(continuação)

Atendimento do horizonte de expectativas		
Atividade 1	Data	Carga horária
Leitura individual e, posteriormente, compartilhada do conto <i>El bosque chileno</i> , de Pablo Neruda (2019), Audição, ao longo da leitura, da canção <i>Oboe Concerto – Rondo Pastorale</i> (1947), de Ralph Vaughan Williams.	16.05.2019	1h/a
Atividade 2	Data	Carga horária
Debate oral sobre o conto lido, fazendo referência à temática da obra, a partir de questionamentos sobre locais que representavam a infância dos alunos e sua relação com a identidade de cada um.	16.05.2019	1h/a
Atividade 3	Data	Carga horária
Elaboração de um Guia Cultural da Cidade de Vale do Sol (anexo A), organizado pelos alunos com expressões locais, aspectos da culinária e do dialeto alemão falado pelas famílias.	23.05.2019	1h/a

Tabela 1 – Etapas do projeto

(continuação)

Ruptura do horizonte de expectativas		
Atividade 1	Data	Carga horária
Leitura dos minicontos <i>Caminos de altas fiestas</i> (2019) e <i>Espejos blancos para caras negras</i> (2008), do escritor uruguaio Eduardo Galeano.	06.06.2019	1h/a

Discussão sobre a temática do preconceito racial na América Latina, na região onde os alunos viviam. Exploração textual com questões de compreensão e interpretação referentes aos minicontos.		
Atividade 2	Data	Carga horária
Utilização da ferramenta do <i>Google Art & Culture</i> sobre as sócias artísticas. Reflexão sobre as características físicas que compõem a identidade de um grupo ou de uma localidade.	13.06.2019	1h/a

Tabela 1 – Etapas do projeto

(continuação)

Questionamento do horizonte de expectativas		
Atividade 1	Data	Carga horária
Leitura e discussão oral do poema <i>Obituario</i> , de Rogelio Noguerras (2019). Reflexão sobre temas referentes à globalização e como ela está moldando a identidade das pessoas e das sociedades. Debate sobre as notícias de imigrantes mortos nas travessias desérticas a fim de buscar uma nova casa.	27.06.2019	1h/a
Atividade 2	Data	Carga horária
Retomada do poema <i>Obituario</i> e exploração das questões de compreensão e interpretação. Atividade de exposição com slides referentes aos temas que envolvem globalização e identidade.	04.07.2019	2h/a ¹⁰
Atividade 3	Data	Carga horária
Aula expositivo-dialogada referente ao Movimento Muralista Mexicano. Análise de	04.07.2019	2h/a

¹⁰ Uma hora-aula foi cedida por um professor para que pudéssemos fechar o projeto antes do recesso escolar.

alguns exemplares dos murais de Diego Rivera pelo México, observando e refletindo sobre as identidades ali representadas.		
Atividade 4	04.07.2019	2h/a
Leitura e audição da música <i>Éramos</i> (2019), de Martí e Milanés, cuja letra se refere a epígrafe do poema de Nogueras (2019). Reflexão sobre o papel das interferências culturais e estrangeirismos na construção de novas identidades culturais.		

Tabela 1 – Etapas do projeto

(conclusão)

Ampliação do horizonte de expectativas		
Atividade 1	Data	Carga horária
Leitura e discussão do poema <i>Indeseable</i> , de José Emilio Pacheco (2019) que versa sobre imigrantes, refugiados que migram e não são bem recepcionados. Discussão sobre etnocentrismo e falta de acolhimento às pessoas que pedem abrigo em terras estrangeiras	11.07.2019	1h/a
Atividade 2		
Exploração do poema lido na aula anterior e organização, por parte dos estudantes, de alternativas e propostas de sensibilização da sociedade sobre os problemas que envolvem o etnocentrismo e a xenofobia.		
Atividade 3	Data	Carga horária
Elaboração de um mural representando o sentido da identidade latino-americana para os alunos, juntamente com palavras que definidoras do termo para o grupo.	18.07.2019	1h/a

4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: o projeto *Descobrimo o meu eu: a literatura nas aulas de E/LA*

Neste capítulo, faremos uma jornada pela prática idealizada no projeto *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*. Com o intuito de aproximar os estudantes dos aspectos culturais que permeiam a América Latina, o projeto de intervenção pedagógica abordou diversas questões que se referem à identidade sociocultural presente em textos literários de autores latino-americanos. Um dos principais motivos que alavancaram este projeto foi a falta de pertencimento de alguns estudantes em relação a esta parte do continente, pois as tradições familiares que tem um olhar para a cultura europeia, ainda são muito presentes no dia a dia deles. Por isso, trazer as discussões sobre movimentos latinos para emancipação, como o “muralismo” trazido na etapa quatro, foram necessárias para conhecer um pouco da história da construção do centro-sul do nosso continente.

Além disso, a literatura aliada ao ensino de língua espanhola proporcionou uma reflexão sobre o papel da arte na sala de aula. Muitas vezes, professores e alunos estão acostumados com fórmulas prontas para ensinar e aprender uma língua adicional, pois é muito mais fácil ater-se somente aos diálogos prontos dos manuais, ou exercícios de completar lacunas com regras gramaticais. Pensando nisso, esta proposta de intervenção presente neste relato traz um olhar sobre como o professor de línguas pode abordar temas que envolvem a cultura, os costumes e conhecer melhor o outro através do texto literário.

4.1 Os caminhos percorridos

A elaboração do projeto teve como base o método recepcional, como mencionado anteriormente, o qual prevê cinco etapas que levam à concretização da obra literária pelo leitor, sendo ele o foco da leitura a fim de ampliar o seu horizonte de expectativas. Nesta intervenção, os alunos foram submetidos às experiências literárias que partiram do subjetivo para o coletivo, sendo orientados, através das leituras, a reconhecerem primeiro a si mesmos para depois conhecerem o mundo ao seu redor.

Durante as primeiras aulas, os alunos leram textos de autores latino-americanos, porém com temáticas voltadas para lembranças, a memória sobre lugares em seu passado; essa temática foi necessária para aproximar os alunos do texto, pois quando falamos em literatura logo pensamos na expressão de sentimentos e emoções, sendo assim, a questão da memória foi importante para que eles, os alunos, se identificassem com os textos literários propostos. A partir da terceira etapa, os estudantes romperam com a temática subjetiva para ir além do eu, como uma forma de ampliar a percepção sobre o papel da literatura como crítica social e como ela pode servir para a expressão de ideias coletivas.

Na primeira aula, os alunos foram instigados a falar um pouco de si, de lembranças boas ou ruins, mas que, de qualquer maneira, faziam parte da história deles, contando um pouco da trajetória de cada um. Eu comecei a atividade contando sobre uma das primeiras viagens que fiz a Buenos Aires, falei sobre alimentos que provei, como os *alfajores*, os lugares que visitei, como essa viagem reafirmou minha paixão pela língua espanhola e que até hoje consigo sentir o gosto daquele doce na minha boca. O fato de trazer esse tipo de lembrança fez com que, quase automaticamente, muitos falassem sobre suas comidas preferidas, aproximando um ao outro, como forma de compartilhar experiências.

Nesta troca de sabores, propus a eles a criação de “mapas de lembranças”, uma atividade diagnóstica para descobrir suas preferências, memórias afetivas e que cada um contasse um pouco de si através da elaboração de mapas mentais. Tal atividade foi proposta para “quebrar o gelo”, uma vez que somente um questionário com perguntas sobre eles não provocaria uma aproximação tão grande entre o grupo e eu, já que eu também elaborei o meu mapa de lembranças e contei uma parte da minha trajetória.

No início, alguns ficaram receosos com a proposta, pois são tímidos e têm uma relação conturbada com os colegas, mas, ao perceber a proposta do projeto, todos concordaram em fazer os seus mapas mentais como tarefa de aula e também como forma de conhecer mais um pouco da história de cada um.

Na aula seguinte, iniciamos as apresentações com o mapa de lembranças que eu havia elaborado. Durante o processo de organização da intervenção, senti-me na obrigação de participar em diversos momentos das etapas propostas como forma de incentivo aos alunos, pois eu também fazia parte da

experiência literária à qual eles estavam submetidos, e isso ajudou muito a pensar nos próximos passos, uma vez que pude perceber erros e acertos para seguir adiante no projeto.

Ao falar sobre as lembranças, expus minhas paixões e inspirações, como a artista Frida Kahlo, pintora mexicana autora de obras primas latino-americanas. Além dela, outro artista que marcou minha história foi Pablo Neruda, escritor chileno que fazia parte da coletânea de textos que eu já havia organizado para as etapas da intervenção pedagógica. Trazer o artista e explicar o porquê de mencioná-lo em meu mapa foi também uma forma de apresentá-lo à turma, numa tentativa de aproximação entre autor e leitores. Entre outros aspectos da minha caminhada até aquele determinado momento da vida, trouxe a importância do trabalho e do estudo, também como forma de assemelhar-me à vida de muitos alunos da escola, que precisam administrar os estudos com o trabalho em casa.

Logo após, um a um, os alunos começaram seus relatos. Para esta atividade, sentamos em círculo com todos segurando seus mapas de lembranças e observando o do outro. Como foi proposto, muitos falaram sobre suas preferências para passar o tempo livre, como jogos e encontros com amigos, outros trouxeram histórias de família, algumas delas bastante trágicas com mortes de entes queridos. Nesta atividade também pude perceber um pouco da personalidade de cada um. Alguns mapas eram bem organizados, como teias de pensamento, já outros, desconexos, como se as ideias se revelassem e eles imediatamente as colocassem no papel.

Sobre os mapas de lembranças, dois deles me chamaram mais a atenção, um por ser emblemático, quase misterioso; outro, por trazer um lado artístico e empático. O primeiro retratou um lado mais fechado de um menino que sonha em ser padre, que vive para a igreja e tem seu futuro minuciosamente traçado, uma revelação muito forte para mim, que mal conheci o tom da voz dele. O segundo revelou o dom de uma menina com as imagens e cores, todas interligadas com memórias de família e amigos. Essa mesma menina tem em sua família uma integrante com deficiência e, no mapa, ela trouxe o trabalho voluntário de que toda a família participa visando incluir pessoas com deficiência na comunidade local.

Encerrados os relatos, todos concordaram em expô-los na sala de aula. Sendo assim, colocamos o material espalhado pelas paredes para que todos os frequentadores do ambiente pudessem saber um pouco da vida dos estudantes. A ideia deles era de que os professores também se sensibilizassem com as lembranças, como uma forma de humanização dos estudos, já que muitos reclamam que, às vezes, os professores não reconhecem a história de cada um e não se preocupam com questões emocionais.

Na aula seguinte, que se trata da primeira etapa do método recepcional, a leitura dos textos literários iniciou com a distribuição individual do material, com o poema *Elegir mi paisaje*, do escritor uruguaio Mario Benedetti (2019). É importante ressaltar que a escolha do poema se deu de maneira estratégica, pois o texto retrata a imagem nostálgica de uma rua, a qual o eu lírico descreve em detalhes através de momentos vividos naquele lugar. Por isso, a leitura do poema aproximaria os leitores da atividade da aula anterior, que retratava suas lembranças deles, resgatando, dessa forma, o passado, tão decisivo para a construção da identidade de cada um.

Em um primeiro momento, pedi para que eles lessem em silêncio e depois os questioneei se havia muita dificuldade com o vocabulário ou se eles tinham entendido a proposta da leitura. De início muitos relataram dificuldade de compreensão e interpretação; aspectos linguísticos, como o vocabulário, foram mais tranquilos de entender. Por isso, após este questionamento inicial, eu li em voz alta o poema com eles a fim de que pudessem acompanhar a leitura. Depois disso, os alunos relataram que havia ficado mais compreensível o poema, pois a pronúncia de determinadas palavras fez-se favorável à compreensão e à interpretação.

Nesta etapa, o principal objetivo era aproximar os alunos do texto proposto, pois de acordo com o método recepcional, a determinação do horizonte de expectativas prevê uma afinidade entre leitor e obra literária para que haja uma interação entre ambos. A escolha de um poema que evocava sentimentos de nostalgia e lembranças era próximo à realidade de todos, uma vez que, na aula anterior eles já haviam falado sobre suas memórias e como elas ajudaram na construção das suas identidades. Por isso, falar sobre uma paisagem que marcou a vida do eu lírico dialoga com as experiências de vida dos leitores, que também guardam consigo lembranças de lugares que visitaram.

Dessa forma, a leitura do poema de Benedetti foi uma tentativa de determinar se os estudantes possuíam afinidade com o tema, o que se mostrou pertinente, visto que muitos falaram que haviam gostado do texto, de como as memórias eram revividas através da descrição sobre a rua, as casas e os sentimentos vividos naquele lugar. Alguns estudantes conseguiram fazer conexões dentro do poema, com lembranças boas e ruins, que pertenciam à formação do caráter tanto do eu lírico quanto deles próprios, demonstrando uma habilidade de ir e voltar na leitura a fim de buscar os sentidos percorridos pelo poema.

O primeiro obstáculo no caminho ocorreu após essa aula. Como os encontros ocorreram nas quintas de manhã, depois do intervalo, em muitos dias não foi possível fazer a discussão das questões de exploração dos textos, pois não havia tempo suficiente de aula. Assim, os alunos somente entregaram as folhas de respostas e eu os questioneei sobre as questões, muitos sentiram dificuldade na parte de compreensão linguística, de vocabulário e gramática, sentindo a necessidade de consultar materiais *online*, como dicionários e gramáticas. Esse fato reforça o quanto o ensino de língua adicional na escola sofre com a falta de equilíbrio dentro dos currículos e grades escolares, discussão que será feita mais adiante.

A etapa seguinte previa o atendimento do horizonte de expectativas dos leitores. Tendo em vista que os alunos se identificaram com o tema *nostalgia* para falar de si, a escolha do conto *El bosque chileno*, de Pablo Neruda (2019), continuava na mesma caminhada de o poema de Benedetti, pois também retrata o local de origem do escritor no interior do Chile. A obra literária em questão foi escolhida justamente por apresentar semelhanças com o ambiente rural e pitoresco da localidade em que os estudantes estavam.

O conto de Neruda foi um desafio aos jovens leitores, justamente por conta do grande número de adjetivos empregados para descrever o bosque, bem como pelas expressões locais, como nomes de plantas, animais e aromas, sons que até então eram desconhecidos pelos alunos, ainda mais se tratando de língua espanhola. Para ajudar a entrar na atmosfera, propus a leitura do conto ao som de uma sinfonia de oboés, intitulada *Oboe Concerto – Rondo Pastorale* (1947), de Ralph Vaughan Williams., instrumento mencionado pelo autor ao descrever a paisagem do bosque. Assim como as palavras, o som deste

instrumento também era desconhecido pela maioria. Além disso, pedi que, ao ouvirem a leitura em voz alta que fiz, fechassem os olhos e tentassem imaginar como era aquele local.

Após essa atividade de imaginar e descrever o seu bosque, a professora fez alguns questionamentos orais sobre o texto, em relação ao vocabulário e a dificuldade deles, propus a eles que, por conta da complexidade do vocabulário muito por conta das expressões locais, simbolismos e metáforas, os próprios alunos buscassem palavras do cotidiano usadas na localidade para nomear plantas, animais, receitas. Tal pedido tinha a intenção de compilar o maior número possível de expressões para a elaboração de um guia local do município.

O guia local, nomeado de Guia Cultural de Vale do Sol (anexo A), foi feito pelas mãos de todos os alunos envolvidos no projeto de intervenção pedagógica com o intuito de reconhecer expressões que formam parte daquele lugar, ou seja, que fazem parte deles também. Diversos nomes de chás, animais e receitas foram reunidos e muitos destes neologismos que têm muito a ver com a colonização alemã da região. Para essa atividade, foi feita uma pesquisa de campo e posterior pesquisa *online*, e o resultado foi um guia em *pdf*, cujas expressões vem acompanhadas pelo dialeto, nome comum em português e imagem. O guia local contou como atividade de aplicação da etapa dois do método recepcional.

Após a segunda etapa, tivemos uma parada inesperada de duas semanas, pois ocorreu um feriado e, na semana seguinte, uma atividade na escola sem agendamento prévio. Por esse motivo, tivemos que retomar alguns assuntos vistos anteriormente nos textos, como a importância de preservar as memórias tanto individuais como coletivas para a formação da nossa identidade, como reforçar as raízes de construção coletivas presentes na localidade. Tais paradas e retomadas do projeto ocorreram em mais ocasiões, pois, com apenas um período de aula, era difícil manter a conexão dos temas, visto que precisávamos refrescar as mentes e lembrar dos assuntos trabalhados.

A etapa três, que pressupõe uma ruptura no horizonte de expectativas, foi desenvolvida através da leitura de minicontos do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Os estudantes, até este momento, estavam olhando para questões mais subjetivas, ancoradas nas lembranças, mas, neste momento, houve uma reviravolta na leitura e eles foram submetidos a textos que levavam para uma

caminhada de questionamentos que transcendiam o eu e passavam para um âmbito social, como o racismo, por exemplo.

Este tema foi proposto visando uma reflexão sobre o papel da literatura na sala de aula, pois eles estavam acostumados com obras literárias que apresentavam sentimentos, emoções e, de repente, em um miniconto, havia uma denúncia social para refletir sobre um episódio triste da humanidade. O gênero literário proposto também era desconhecido de alguns alunos, que nunca imaginavam que um texto tão curto pudesse ser considerado um conto. Para isso falei que a intenção do miniconto é dizer muito, mas com poucas palavras, e penso que essa fala ajudou na compreensão e interpretação dos estudantes.

Durante a leitura individual, os alunos pediram para responder as questões no pátio da escola, já que estava frio e o sol parecia bem aconchegante. Permiti a saída deles, mas isso dispersou um pouco o foco de alguns. Enfim, como atividade de aplicação, pedi que eles desenhassem autorretratos, tendo de exibir detalhes que eles gostavam ou não de si mesmos a fim de que pudessemos refletir sobre a imagem que temos de nós mesmos.

Com a ruptura no horizonte de expectativas, as experiências literárias passaram a desenvolver um olhar sobre o coletivo. Os primeiros textos literários tiveram como característica um olhar sobre o eu e o meu lugar, mas a intenção era fazer uma reflexão sobre o lugar de cada um no mundo. A partir da ruptura, os questionamentos foram além porque só o eu não bastava, era preciso seguir em frente, mas isso foi um obstáculo na interação texto e leitor, pois os alunos tiveram dificuldade de sair de si e se colocar no lugar do outro.

A quarta etapa, a qual propõe um questionamento do horizonte de expectativas e que talvez seja a parte mais difícil de todas, foi um desafio por conta do tempo e do enfoque que lhe foi dado. Nela compararam todas as outras experiências que tiveram a fim de fazerem uma autoanálise sobre quem eram no início das leituras e como estavam naquele presente momento.

Para fazer este questionamento, foi proposta a leitura do poema *Obituario*, do escritor cubano Luis Rogelio Nogueras (2019). Este texto era conhecido por algumas alunas que estavam estudando para o ENEM, visto que ele já foi usado em questões de edições anteriores. O poema de Nogueras é forte e nos faz refletir sobre a sociedade atual, com as movimentações humanas e a globalização. Ao longo dos versos, o poeta vai falando sobre o funeral de um

cidadão guatemalteco, cujo cadáver é a única herança que deixa ao seu país, uma vez que todo o resto viera dos Estados Unidos, destino da maioria dos imigrantes latino-americanos.

Junto ao poema, há uma epígrafe que se refere à música *Éramos* (2019), de José Martí e Pablo Milanés. A canção se assemelha ao poema por trazer a mesma temática, ou seja, os dois textos criticam a influência dos colonizadores sobre os povos colonizados no continente americano, bem como a perda da essência e da cultura de todos, justamente por eleger a “cultura do norte” como a mais bem sucedida, menosprezando gerações que morreram para construir a independência dos países latinos.

Um dos assuntos levantados na aula foi a dependência capitalista que temos perante os Estados Unidos, pois o sonho americano é proporcionar maior consumo e acumular bens, por isso atrai milhares de trabalhadores latinos todos os anos, que perdem sua vida na travessia, fato levantado pela notícia dos salvadorenhos Óscar e Valeria Martinez que perderam suas vidas ao atravessar o Rio Grande, fronteira do México¹¹.

Durante a aula, a surpresa dos alunos ao falar sobre isso era quase assustadora, porque eles não faziam ideia do martírio sofrido por essas pessoas que se arriscam, igualmente sofrida por seus antepassados alemães que buscaram refúgio depois da guerra na Europa. Entretanto, o que mais chocou foi o fato da não sensibilização de alguns alunos pelo tema, tanto no caso dos latinos quanto dos europeus, observado pela falta de interesse em participar da discussão.

A fim de estimular a percepção dos alunos sobre a busca pela não dependência dos países do norte, preparei uma aula expositiva sobre o movimento Muralista mexicano, encabeçado pelo grande artista plástico Diego Rivera. Ao falar sobre o movimento, coloquei a posição da arte ao tentar libertar o povo, pois um dos ideais dos muralistas era trazer a arte para a rua, de modo que o povo pudesse fazer parte também. Além disso, a análise de obras da época com a temática de revolução popular trouxe uma discussão sobre a

¹¹ ZEREGA, Georgina. “Ele queria dar um futuro melhor à filha”, conta mãe e avó dos migrantes que se afogaram. *El País*, [S. l.], 28 jun. 2019. Internacional, p. 1-2. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/28/internacional/1561687082_509685.html. Acesso em: 24 jan. 2020.

passividade das gerações contemporâneas para com o outro, o individualismo e a falta de empatia.

Nesta aula expositiva, também foi abordado o poder da tecnologia para incentivar o apreço às artes, usando a ferramenta do *Google Arts & Culture*, aplicativo com várias funções relacionadas ao mundo artístico. Dessa forma, encontramos nossas sócias nas obras de artes de diferentes artistas e épocas. O objetivo da atividade era perceber que, no mundo, indiferentemente da época em que estamos, o ser humano tem suas peculiaridades, mas também tem suas semelhanças, o que não nos torna tão especial a ponto de diminuir o outro.

Como etapa final do método recepcional, a ampliação do horizonte de expectativas pressupõe a percepção das experiências vividas até aquele momento e que dizem respeito não só aos trabalhos para o componente curricular, mas à mudança no olhar dos alunos para além da sua localidade. Tal tomada de consciência foi percebida pelas expressões ao ler o poema *Indeseable*, do escritor mexicano José Emilio Pacheco (2019), cujo tema central é o menosprezo pelo migrante.

O poema reforça as humilhações passadas pelos migrantes ilegais e, em uma aproximação com as crises migratórias, pelos refugiados de guerras e de fome no mundo. O texto é bastante denso, visto que traz uma visão muito clara do preconceito que assola essas pessoas que deixam suas casas, suas famílias e suas histórias para livrar-se ou da fome ou da morte. Pacheco não é nem um pouco sutil com as palavras, bem como aqueles que se sentem donos de uma terra que há pouco tempo pertencia ao mundo. O poema chocou a todos, que puderam sentir, nem que fosse pela leitura, o que é ser rejeitado pela sua cor, sua terra, suas raízes.

A reflexão desencadeada pela obra de Pacheco culminou em muitas discussões sobre o tema dos refugiados venezuelanos também, bem como o preconceito sofrido por muitos ao atravessar o Brasil na busca por refazer suas vidas. O diálogo entre o texto literário e a realidade dos leitores fez novamente com que muitos imaginassem seus antepassados chegando à região, sem dinheiro nem casa e não sabendo falar o idioma, mas com a esperança de prosperar. Esse discernimento entre o passado, o presente e o futuro da humanidade era o principal objetivo da intervenção, que visava um aprofundamento do olhar sobre o que é pertencer a um lugar.

Visando concretizar este pertencimento e manifestar aspectos identitários que nos unem como latino-americanos, os alunos elaboraram um painel (anexo C) com várias palavras aprendidas ao longo do projeto para que todos pudessem fazer parte da caminhada para chegar à construção da cultura latina no município de Vale do Sol, tal qual os muralistas mexicanos fizeram durante sua revolução pela arte nas ruas do México.

4.2. Os resultados alcançados

Para melhor compilar os dados colhidos durante a intervenção pedagógica, foram estabelecidas cinco categorias de análise que envolvem as temáticas presentes nos textos que se relacionam à construção da identidade. Trata-se de uma tentativa de buscar, nas produções/respostas dos alunos / leitores a presença dessa temática em suas diferentes formas de apresentação nos textos literários lidos. Além disso, a última categoria a ser analisada visa um olhar sobre o ensino de língua espanhola juntamente com a leitura literária em sala de aula, trazendo uma visão da experiência vivida pelos alunos e pela professora pesquisadora no decorrer do projeto de intervenção, evidenciando as reflexões feitas por mim durante a aplicação dele.

As categorias de análise também se relacionam as etapas do método recepcional, cujo intuito é poder concretizar a experiência literária, ou seja, a união entre as categorias de análise e as etapas do método são uma tentativa de observar os passos dados pelos alunos durante o projeto em direção à ampliação de seus horizontes de expectativa, nesse caso em especial, de sua identidade.

A primeira categoria a ser analisada foi intitulada como *O meu eu: as minhas lembranças e como elas me caracterizam*. Ela tem por finalidade explorar as marcas de memória e lembranças que os alunos deixaram ao longo da primeira e segunda etapas da intervenção pedagógica, tendo como base os textos de Benedetti e Neruda, cujo tema é justamente a aproximação entre o passado e o presente, levando em consideração o papel do sentimento nostálgico no reconhecimento da identidade.

Nos textos iniciais, a temática abordada era das lembranças, das memórias boas e ruins e de como elas podem nos caracterizar. Para isso, as

leituras contaram com elementos nostálgicos que nos fazem reviver certos momentos. No caso dos alunos, muitos se recordaram de momentos da infância, já que a vida deles não é tão longa assim. Nas perguntas de exploração do texto, mais especificamente as últimas daquela etapa, sempre havia a solicitação para que os estudantes buscassem representar algo que havia lhes marcado no passado.

No exemplo a seguir, podemos perceber, através da questão número 9 as descrições dos lugares que marcaram a infância dos alunos. Em sua maioria, eles descrevem lugares no interior do município, na zona rural, como: *A casa de minha avó no verão ou Uma rua onde ao seu lado (havia) uma casa branca, naquela rua foi onde caminhei, corri, brinquei, caí muito de bicicleta, uma rua memorável;* e ainda *No fim do corredor, um quarto com uma porta daquele tipo antigo, entrando apenas uma cama de solteiro*¹². Nesses trechos, é possível imaginar a cena de crianças brincando na zona rural, uma infância quase sem preocupações, que reforça a presença da família, pois muitos falam sobre ir à casa dos avós durante as férias, estar junto com primos e amigos nas brincadeiras. Em contrapartida, também há lembranças tristes, como: *O velório dos meus avós, pois é algo que marca muito a minha vida e queria sempre voltar naquele dia para dar o último adeus de jeito diferente.* Aqui, um dos alunos expressa justamente uma lembrança que se destaca das demais, pois traz elementos de tristeza pela morte dos avós. Além disso, a noção de que o tempo não retroage, impedindo-nos de corrigir, refazer, alterar caminhos, o que é muito profundo em se tratando de jovens.

Os elementos nostálgicos foram propostos pela leitura do poema de Benedetti (2019), pois a etapa prevista era de determinar o horizonte de expectativas dos leitores. Apesar da brevidade da vida deles, falar sobre o passado sempre evoca sentimentos de saudade e faz com que busquemos em nossa memória momentos importantes em nossa história, quase como pegadas daquilo que nos tornamos. Reviver momentos do passado era a intenção da proposta literária daqueles encontros porque eles podiam revelar aspectos

¹² Nas transcrições foram feitas correções por parte da professora pesquisadora, a fim de adequar-se à norma-padrão culta do português.

identitários, principalmente em relação ao lugar onde cresceram, tema da etapa seguinte do método recepcional utilizado.

Além disso, o poema inicial reforça a ideia de lembrar um determinado lugar que marcou o passado do eu-lírico e a necessidade de falar sobre esse assunto. Tal questionamento foi feito aos alunos, dentro da exploração do texto, e em muitas respostas a presença da palavra *lembranças* foi quase integral. Mas uma delas se destacou por aprofundar mais o olhar sobre a questão: *Porque fez parte de algum momento importante de sua vida, onde para muitos aquela rua era insignificante, mas para o eu poético não*. Essa resposta foi significativa para a situação proposta, pois pode comprovar que, independentemente do lugar que marcou o passado do aluno, é importante para ele, caracteriza-o e ele não posso simplesmente ignorá-lo.

Na segunda etapa do método recepcional, a temática nostálgica foi mantida e os alunos demonstraram interesse pelo assunto, fato comprovado pelas discussões em sala de aula e pelas respostas de exploração do texto. “El bosque chileno” (2019), cuja intenção também era retratar o lugar onde o escritor nasceu e como aquela região o fez expandir seu olhar sobre o mundo. Neste conto, os elementos que remetem às memórias permanecem, já que o autor lembra seu passado. Como o texto é bastante carregado de adjetivos e metáforas, muitos alunos sentiram dificuldade de interpretá-lo, o que pode justificar as respostas superficiais obtidas nos questionamentos.

Um deles tratava da relação entre o conto e a identidade do autor, de como aquele bosque ajudou na sua construção. Muitos alunos responderam que era pelo fato de ele ser repleto de elementos diferentes, plantas, animais, sons, cheiros, como se toda aquela atmosfera compusesse o autor. Este fato me deixou bastante orgulhosa deles, pois perceberam que a identidade não é um conceito fechado, mas sim uma soma de características distintas entre si.

Outra pergunta questionava a composição dos elementos na construção da identidade do autor, mencionando aqueles presentes no conto que reforçavam isso. Na tentativa de responder, alguns alunos se apegaram aos elementos naturais descritos, como o silêncio do lugar, já outros retiraram um texto do conto para justificar. Porém, um aluno fez a seguinte analogia: *Usa os elementos naturais para descrever a sua vida, por exemplo, quando tropeça em uma pedra*. Ao analisar a resposta, como professora pesquisadora, subentendi

que o tropeço na pedra seriam os obstáculos enfrentados pelo autor ao longo de sua vida, os quais também serviram como alicerces para a sua formação.

A atividade de aplicação, prevista no método recepcional, incluía que eles desenhassem ou descrevessem o seu “bosque chileno”, no caso, o seu “bosque valesolense”. A maioria dos alunos descreveu a localidade que mora, sua residência, o centro da cidade, que é o local onde fica a escola, mas o que mais chamou a atenção é que muitos elogiaram o lugar pela calma que há no interior e pela liberdade em ser quem eles são, como vemos nos trechos: *Me sinto livre, o cheiro da terra, as árvores, flores, plantações me fazem bem. Trazem lembranças boas.* Em outro: *Lugar que me acalma, mesmo já estando diferente, que me traz paz e boas lembranças, algumas não tão boas, mas é realmente o meu lugar.* Tais manifestações o sentimento de apego que os estudantes têm em relação àquela terra, algo muito importante para a construção da identidade deles, pois são fatos e lugares que comprovam as suas origens e suas preferências. Nestas leituras iniciais, ficou evidente o quanto as marcas da colonização ainda estavam presentes, pois muitas famílias sobrevivem da produção de tabaco, da criação de animais e utilizam expressões no dialeto alemão, fato comprovado na atividade do Guia Local Valesolense.

A segunda categoria de análise, denominada *O meu mundo*, tem como percurso o reconhecimento do que está no entorno da realidade dos estudantes, partindo do *eu* e como ele é constituído, indo para além das fronteiras conhecidas. Ela tem como base os minicontos do escritor Eduardo Galeano, os quais abordam polêmicas como o racismo, um dos grandes problemas enfrentados não só na região em que vivemos, mas como em todo o território americano.

De acordo com o método recepcional, esta etapa abrange a ruptura do horizonte de expectativas, por isso há um rompimento entre a temática inicial, que dava ênfase às lembranças. A partir daqui os questionamentos sobre problemas sociais são revelados por meio da leitura e tentam encaminhar os alunos a uma reflexão sobre as mazelas enfrentadas pelos povos latino-americanos, que também se encaixam dentro da história da formação da região em que eles vivem, cujos primeiros colonizadores também sofreram para se estabelecerem.

Os minicontos do escritor uruguaio são curtos e de fácil entendimento em relação ao vocabulário, mas apresentam uma profundidade muito grande no que se refere à sua interpretação. Esta profundidade pode ter dificultado um pouco a interação entre o texto literário e os leitores, fato visto na questão número 5 da exploração, que dizia o seguinte: *Qual sentido eles (os minicontos) representam a partir de uma ótica de construção social?* Em sua grande maioria, os alunos não souberam responder à pergunta de forma clara ou se utilizaram de “fórmulas prontas”, como: *Os dois textos falam sobre os negros, (em) não sermos racistas e (vivermos) em união, sem reclamar de cores e raças; A diferença (entre) classes sociais, o quanto a cor da pele passa a ser um problema; Por haver muitas raças diferentes (têm) um preconceito muito grande.*

Com as respostas acima, pode-se perceber que os alunos não se aprofundaram no tema proposto pela leitura, que abarca questões raciais não somente com os negros, mas também com os indígenas, dizimados durante o período colonial. O miniconto intitulado *Espejos blancos para caras negras* (2008), aborda, justamente, o preconceito presente na sociedade latino-americana que descende de índios, mas que não se aceita como é, tornando-se quase um termo pejorativo.

Outra questão a ser analisada diz respeito ao primeiro miniconto lido, intitulado *Caminos de alta fiesta* (2019), em que o autor faz um questionamento inicial sobre a origem da vida, tanto de maneira religiosa quanto científica, e no final aborda as incursões dos primeiros hominídeos pelo mundo, partindo da África. A fim de instigar um pouco mais os alunos, a questão de número 6 dizia: *Releia o último parágrafo do texto I. Que crítica social, além do racismo, o autor evidencia neste texto?* Poucos alunos apontaram outras relações além das raciais, e mesmo estas ainda superficiais sobre o tema: *A negação que temos em recordar as nossas origens; A diferença entre os povos e o poder que os brancos têm sobre suas conquistas, mostra também o modo como uma pessoa é caracterizada pela sua cor da pele.*

A parte do planejamento voltada para a aplicação consistia na produção de autorretratos, mas alguns alunos deixaram de fazer a atividade. Além dessa, a proposta de utilização da ferramenta *Google Art & Culture* também servia como ponte para a próxima etapa do projeto. Esta última atividade foi feita por todos, inclusive por mim, a fim de brincar um pouco sobre as sócias artísticas e

evidenciar as semelhanças físicas que a humanidade tem, uma vez que a leitura dos minicontos mostrava o contrário, o quanto a sociedade discrimina tais aspectos, como a cor da pele, o cabelo, a origem, ainda que, ao final, sejamos todos um só. Acompanhar os alunos com a ferramenta foi bastante produtivo, pois evidenciou a intimidade que eles possuem com a tecnologia e como o uso do celular é algo muito esperado por eles, ainda mais na sala de aula.

A terceira categoria a ser considerada na análise dos materiais produzidos pelos alunos e na interação oral que mantiveram leva em consideração o tema da globalização e como ela é percebida nos países latino-americanos, principalmente em relação à busca de melhores condições de vida nos países do norte da América. Porém, o custo de deixar suas raízes de forma tão abrupta pode desvincular o sujeito de aspectos culturais que caracterizam a sua essência.

Para conduzir as discussões, o texto intitulado *Obituário* (2019) foi lido pelos alunos em aula, e as questões de exploração textual procuram produzir uma reflexão em relação às características culturais perdidas, estas muitas vezes motivadas pela crença de que tudo o que vem de fora é melhor do que aquilo que nos pertence, ou ainda, de que as terras ditas como “mais prósperas” podem nos oferecer tudo aquilo que o dinheiro é capaz de comprar. Pensando nisso, o foco principal desta etapa foi justamente questionar o horizonte de expectativas dos estudantes sobre os movimentos migratórios na América Latina e do Norte.

Além do poema, a canção *Éramos* (2019), de José Martí e Pablo Milanés, também fez parte da exploração textual. A escolha da canção não ocorreu de forma aleatória, pois a epígrafe do poema é uma das estrofes da música, muito pertinente à discussão. Tal canção traz uma melodia suave, mas uma letra que é bastante profunda; ela tem apenas 1 minuto e 43 segundos, todavia, propõe uma reflexão sobre quem somos e como nos transformamos ao longo dos anos. Acerca dos cancioneros, ambos são cubanos e têm uma grande influência política no país, mesmo com cem anos de diferença um do outro. A letra é do poeta José Martí, nascido em Havana em 1853. Já o intérprete é Pablo Milanés, também de Havana, que nasceu em 1943.

Com relação aos alunos, muitos deles conheciam o poema, pois foi utilizado em uma edição anterior do ENEM e é frequentemente visto em

simulados *online*. No entanto, uma aluna que estava se preparando para a prova comentou que nunca olhou para o poema por esta ótica, levando em consideração o tema da globalização com tanta ênfase. A mesma menina ainda falou que nunca procurou saber sobre a epígrafe, não percebendo que se tratava de uma canção *tão necessária na sociedade contemporânea*¹³. Um dos comentários durante o debate foi sobre como uma letra tão antiga pode ser tão atual, revelando que a nossa sociedade evoluiu pouco quando se trata de valorização de sua cultura.

A partir deste ponto do planejamento, o papel da cultura era de suma importância para os questionamentos sobre patrimônio e pertencimento que viriam a seguir, mas os alunos novamente não pareciam estabelecer um diálogo com o poema *Obituario* de Nogueras (2019), pois suas respostas continuavam superficiais sobre o assunto. Inclusive uma das perguntas fazia referência às cidades citadas no poema e uma aluna se referiu à Cuba, a informação que não constava no poema, mas que dizia respeito aos autores da epígrafe. Já outros, expuseram que a referência aos Estados Unidos foi usada por se tratar de um *país desenvolvido*, por isso as escolhas dos produtos. Em uma das respostas aparece a seguinte justificativa: *Estados Unidos, as coisas do enterro vinham de lá, por ser um país desenvolvido, com diversos produtos.*

Em outra resposta, podemos ver uma pequena amostra do que era esperado deles: *EUA, relação de dependência*. Esta resposta, apesar de singela, foi a única que se aproximou do resultado esperado na questão, ou seja, que os alunos pudessem perceber o tamanho da interferência estrangeira (norte-americana) dentro da cultura guatemalteca, ao ponto de somente restar a terra e o corpo para o país de origem do cadáver. Tais respostas demonstram a ausência de reflexão dos alunos quanto ao tema dentro do âmbito escolar, pois não há nenhum tipo de estímulo que os faça refletir sobre isso. Quando perguntados se eles já haviam falado sobre esse assunto antes, a resposta foi unanimemente não, o que me deixou bastante receosa ao debater sobre o tema com a turma, uma vez que a discussão poderia ser mais rica se eles tivessem uma bagagem maior de conhecimento sobre o mesmo.

¹³ Relato oral anotado pela professora no diário de pesquisa.

Outra pergunta que inspirava a reflexão sobre as marcas da globalização na América Latina dizia: *O consumo de produtos estrangeiros é uma marca da globalização que possibilita adquirirmos produtos de diversos tipos e marcas. No entanto, Nogueras faz uma crítica em relação isso. Que crítica é essa?* Nesta pergunta, a maioria respondeu: *Os produtos eram importados dos Estados Unidos; Todos os produtos consumidos são importados e (acabam) não sendo típicos do país; Ele critica pelo fato (de o) cadáver não ter nada (no) país onde está sendo enterrado, mas sim de diversos lugares do mundo.* Esta última resposta é a que mais se encaminha para a questão de dependência, novamente, de uma nação que se diz mais avançada e que, por isso, se constitui no sonho de milhares de pessoas que buscam conquistá-la, nem que para isso precisem sacrificar aquilo que são.

A questão de número 10 se referia à música e ao poema, de que maneira eles se complementavam. Nesta pergunta, uma boa parcela dos alunos teve respostas coerentes com o assunto abordado: *Usa esse termo (máscara) porque somos o que usamos, não temos mais essência e o poema retrata o mesmo; Pelo fato de (usarmos) as mercadorias de outro país (e) o poema retrata que as coisas estavam no local onde viviam, mas (que) preferiam os importados de outro país.* Nas respostas apontadas, pode-se perceber certa coerência ao reconhecerem que a dependência de produtos importados pode acabar interferindo em marcas culturais dos povos latinos.

Levando em consideração o método recepcional, a análise da quarta categoria intitulada *de Pies descalzos*¹⁴ compreende a última etapa, cuja intenção é ampliar o horizonte de expectativas dos leitores. Neste momento do projeto de intervenção pedagógica, a ideia era discutir um dos problemas que mais assolam o continente americano, mas que é pouco discutido em sala de aula: os movimentos migratórios dentro da América, não somente no que diz respeito à política migratória estadunidense, mas inclusive como os brasileiros

¹⁴ Referência à canção da cantora colombiana Shakira, intitulada *Pies descalzos, sueños blancos*.

RIPOLL, Shakira Isabel Mebarak; OCHOA, Luis. **Pies descalzos, sueños blancos**. Compositor: Luis Ochoa. Intérprete: Shakira. Columbia: Sony Music, 1996. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/shakira/pies-descalzos-suenos-blancos-traducao.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

estavam agindo em relação aos venezuelanos refugiados no país¹⁵, pois o tema dos refugiados é discutido no mundo todo há alguns anos, porém com as crises migratórias na América do Sul e Central, a possibilidade da vinda de imigrantes venezuelanos acendeu um alerta na população da região do Vale do Rio Pardo. Por um lado, o tema foi visto como possibilidade de acolher pessoas que necessitavam de ajuda. Por outro, houve protestos em caixas de comentários em redes sociais e casos de xenofobia em páginas de importantes jornais da região. Por isso, achei necessário abordar o tema como fechamento do projeto, na tentativa de compreender o que os estudantes pensavam sobre o assunto.

A leitura do poema *Indeseable*, de Emilio Pacheco (2019), foi escolhida por se tratar de um texto bastante pesado, mas necessário, pois a crise migratória no mundo é conhecida há muito tempo, porém, até o presente momento, parece longe de ter um desfecho que beneficie a todos. Sendo assim, julgamos importante falar sobre esta temática na etapa final do método recepcional, afinal, a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores significa ir além do que se discute em sala de aula, podendo enxergar o mundo como de fato ele é, com suas barreiras e empecilhos, permitindo ao sujeito reconhecer-se através dos seus semelhantes.

Para que os estudantes pudessem se reconhecer através do outro, no caso dos migrantes legais ou ilegais, a exploração inicial da leitura foi feita de forma oral e com base na pergunta *E se fosse comigo?* Isso porque, ao lermos o texto, a sensação de desconforto foi nítida, tanto para mim como para os alunos. Ao nos depararmos com a dureza de ser impedido de ter um novo futuro em um lugar diferente, percebi que os alunos nunca haviam dado relevância ao tema, visto que uma aluna comentou que nunca havia pensado sobre isso, apesar de estar em contato com notícias em mídias sociais o tempo todo sobre o assunto, muito menos se imaginado vivendo uma situação parecida. Outros ainda comentaram que, possivelmente, não conseguiriam passar por esse constrangimento, não sabendo reagir.

¹⁵ POLL, Heloísa Letícia. Venâncio Aires pode ser morada de venezuelanos na região: Município já recebeu famílias palestinas, bolivianas e colombianas em outros anos. **Portal Gaz**, Santa Cruz do Sul, p. 1-2, 23 ago. 2018. Disponível em: http://www.gaz.com.br/conteudos/regional/2018/08/23/127834-venancio_aires_pode_ser_morada_de_venezuelanos_na_regiao.html.php. Acesso em: 20 out. 2019.

As reações compiladas na parte oral fizeram com que avançássemos um pouco mais, questionei-os sobre o fato de a região, palco da imigração alemã, ter reações tão negativas quando se tratava de refugiados venezuelanos, comentando sobre a notícia do ano anterior. Muitos não souberam responder, alguns arriscaram defendendo a falta de empregos ou o risco à segurança, mas sem uma resposta definitiva por parte deles. Este fato demonstrou a falta de reflexão sobre a causa da migração dos refugiados e sobre a própria história dos primeiros imigrantes que colonizaram a região, vindos para estas terras sem dinheiro ou lugar para morar, mas que conseguiram conquistar seu lugar através da cooperação e do trabalho no campo.

Na exploração textual escrita, as perguntas com enfoque na interpretação tinham a intenção de questionar o papel da sociedade perante os imigrantes. Na pergunta 3, havia a seguinte interrogação: *Qual o sentido do título do poema de Pacheco (2019)? Quem é o indesejado?* Apenas duas pessoas responderam que os indesejados eram os refugiados, isso porque, durante o debate, levantamos o assunto, inclusive falando sobre programas de televisão que tratavam da temática. Ao contrário do esperado pela pesquisadora, houve respostas que não condiziam com uma possível interpretação, demonstrando, talvez, distração sobre a temática central. Eles se mostraram presos a uma visão limitada da forma literária, o poema, pois em algumas respostas traziam a questão do eu, do subjetivo, sem perceber as questões sociais ali abordadas.

Ao longo das perguntas há uma caminhada pelo poema, focando em versos específicos que remetem à uma reflexão sobre como essas pessoas “indesejadas” são tratadas ao pedir ajuda. Na questão 6 há um questionamento sobre os donos do poder, chamados de “amos”: *O autor fala em “amos”. Como você imagina estas pessoas? Quem serve a quem?* Duas repostas apontaram estas figuras como sendo pessoas bem informadas, educadas academicamente, que exploram pessoas mais pobres: *Pessoas com ensino superior, que ordenam e cuidam destes refugiados.* Em outra resposta semelhante: *Pessoas bem informadas e com formação acadêmica, os imigrantes servem a essas pessoas.* Em um certo distanciamento, outras respostas apontaram para *autoridades que controlam o poder.*

Nas respostas acima, podemos perceber a complexidade do tema discutido em sala de aula, pois é notório o pensamento de que poder econômico

é igual a conhecimento acadêmico. Comparar o poder de exploração às autoridades também demonstra uma submissão a eles que se julgam superiores, inclusive economicamente, não abrindo espaço para os “indesejados”. Tudo isso evidencia a necessidade de discutir estes assuntos para que os estudantes se questionem sobre o porquê de certas pessoas serem impedidas de trabalhar, estudar, ter direito a uma vida melhor enquanto outras, não. O poema que lemos mostra o racismo e a xenofobia em seu estado mais crítico, mesmo assim, os alunos não conseguiram se envolver fortemente, por isso a importância da literatura nas aulas, para nos assemelharmos.

Na questão 8 era solicitado que os alunos fizessem uma comparação com o que estava descrito no poema, como as imposições e empecilhos vividos pelo eu lírico, com o que acontece atualmente. A maioria das respostas sugerem a dificuldade de conseguir um emprego, a crise econômica vivida no país, mas apenas uma resposta tratava do impedimento de entrar em um país estrangeiro como uma barreira a ser cruzada: *Existe uma comparação quando fala que o guarda não deixa entrar, ou então quando os papéis não estão em ordem.* Aqui, podemos ver a percepção de uma aluna sobre uma possível alfândega que não permite a entrada de uma pessoa.

Além disso, na questão 9, os estudantes deveriam apontar um lugar que esse tipo de impedimento ocorreria. De maneira unânime, eles apontaram os Estados Unidos como uma nação que coloca muitas barreiras para a entrada de imigrantes, pois a fama do país em relação ao tema é conhecida há muitos anos. Este olhar para a nação estadunidense apareceu também no debate oral após a leitura do poema, um aluno, inclusive, ao final da aula logo mencionou o famoso muro para separar a fronteira entre os Estados Unidos e México, novamente identificando o papel deste país no cenário mundial e o quanto ele ainda é uma referência ao falar sobre barreiras a imigrantes.

A última questão de exploração solicitava que os alunos apontassem uma possível solução para esse problema. Duas respostas chamaram a atenção por se demonstrarem solidárias à causa, dando ênfase à solução coletiva do problema das crises migratórias: *A sociedade deve apresentar solidariedade em relação a estas vítimas. Escolas e ONGs deveriam ajudar a conscientizar a população que a tolerância e o respeito são fundamentais.* Outra resposta mais incisiva aponta o lado econômico como culpado: *Quando algum grupo se sente*

superior aos outros, causando o etnocentrismo, eles acabam por discriminar quem é diferente e, com certeza, o capitalismo leva a culpa.

Como trabalho final, para encerrarmos o projeto, foi elaborado um painel utilizando palavras que os estudantes aprenderam durante o projeto. Nele, foi exposta a questão da união entre os povos latino-americanos, todos com as mãos unidas por mais respeito a todos, independentemente de sua origem, crença ou língua. Inicialmente, faríamos uma exposição com as atividades produzidas ao longo das aulas, mas por falta de tempo, não foi possível realizar esta tarefa, pois já estávamos nos encaminhando para o recesso escolar.

A quinta e última categoria de análise considera a literatura e o ensino de língua espanhola na aplicação do projeto de intervenção pedagógica. A escolha de determinado campo de análise ocorreu pelo fato de os alunos apresentarem dificuldades em relação às questões linguísticas presentes nas atividades de exploração textual, uma vez que muitos recorreram à busca de traduções *online* para responderem às perguntas relacionadas à compreensão e interpretação.

Durante a verificação das respostas para a construção das demais categorias, pude perceber a necessidade que os estudantes tinham com relação às perguntas que envolviam vocabulário e gramática em língua espanhola. Para solucionar o problema, muitos deles iam diretamente buscar traduções para poder seguir adiante nas respostas de interpretação. Este fato demonstrou a fragilidade do ensino da língua espanhola na escola, com apenas um período de aula semanal, o que não é capaz de suprir as necessidades que o ensino-aprendizagem de uma língua adicional requer.

No que se refere ao vocabulário, muitos alunos preferiam ir marcando no texto as palavras que eles tinham dificuldade de interpretar. Mesmo com este pedido, de que priorizassem a tradução livre de acordo com o contexto, alguns estudantes optaram por traduzir totalmente os textos literários, como se a tradução fosse essencial para que eles pudessem interpretar os questionamentos propostos na exploração dos textos. Sobre o vocabulário ainda, o pedido para que eles construíssem um vocabulário auxiliar foi proposto como forma de ajudá-los a interagir melhor com o texto.

Nos textos iniciais, os questionamentos linguísticos tinham como foco os tempos verbais presentes nas obras. Significativos na construção do texto, relacionavam-se com os sentidos produzidos, como a nostalgia, as lembranças.

Nesta primeira parte, os alunos conseguiram se apropriar desses sentidos e, conseqüentemente, tiveram melhor resultado em relação ao uso dos tempos verbais, principalmente aqueles que eram subjetivos, pois houve uma maior identificação entre os leitores.

Já nas próximas etapas, que visavam uma expansão nos conhecimentos linguísticos, buscando uma compreensão através do contexto, os estudantes acabaram alcançando os objetivos, pois conseguiram demonstrar uma interação com o texto. Foi possível perceber que o ensino tradicional, preso a conceitos e regras, dificulta esta interação, ainda mais quando há pouco tempo de aula, na qual as explicações e exemplos precisam ser condensados pelo curto espaço de tempo. Sendo assim, neste tipo de projeto, o uso da gramática indutiva se mostrou eficaz, pois possibilitou aos alunos estudarem linguisticamente o espanhol dentro dos textos literários lidos.

Até aqui, foi possível fazer uma caminhada ao longo de doze aulas de espanhol que foram “diferentes”, como dizem os alunos. A busca pelo diferente pode estar nas situações mais simples no dia a dia da sala de aula, na leitura de um poema, por exemplo. Estes caminhos percorridos demonstram a longa jornada que tivemos ao despertar em nós todos os distintos sentidos nas leituras e nas discussões perante diferentes temáticas. Mas isso não foi suficiente, neste capítulo não coube tudo o que aconteceu, faltaram palavras para expressar esta experiência, tanto dos alunos quanto minhas. Sendo assim, toda jornada leva para um destino, apresentando resultados que, possivelmente são uma pincelada de tudo o que aconteceu, pois nem tudo é captado, transcrito, têm coisas que somente podem ser vividas.

5 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA LATINO-AMERICANA NAS AULAS DE E/LA

Durante a aplicação da intervenção pedagógica mencionada no capítulo anterior, foi necessária uma reflexão a partir dos estudos teóricos feitos no início desta caminhada. A busca por diversos autores ao longo de aproximadamente dois anos não foi mero acaso, todas as citações, análises e leituras foram destacadas com o intuito de refletir sobre procedimentos didáticos muitas vezes já utilizados em sala de aula, mas que não eram observados pela ótica acadêmica.

No início da jornada, não tinha muito claro qual caminho escolher, apenas uma vontade: falar sobre quem somos nós, os latinos. O primeiro obstáculo foi articular este tema com a literatura, pois discutir sobre tal assunto é sempre muito difícil, levando em consideração que havia pouco tempo de aula para desbravar este universo. Como professora de línguas, muitas vezes eu estava preocupada com questões linguísticas e acabava não envolvendo temas culturais em minha prática docente, embora de acordo com os documentos oficiais sobre educação, a cultura também precisa ser abordada nas aulas de línguas.

Outro empecilho foi a questão do reconhecimento da identidade latino-americana pelos alunos, pois o ambiente no qual nós, meus alunos e eu, estávamos inseridos tem marcas culturais determinadas e raízes profundas, arraigadas pelo tempo, pelas tradições familiares e pela história de imigração do seu povo. A minha intenção como professora pesquisadora jamais foi de diminuir qualquer marca identitária daquele lugar, mas eu sentia a necessidade de uma expansão no olhar dos jovens valesolenses sobre uma cultura mais antiga e com traços históricos bastante significativos para a construção do nosso continente.

Discutir com os alunos sobre este tema me deixava preocupada, pois a linha que separa a reflexão sobre identidade do preconceito é bastante tênue. Eu não queria que os estudantes pensassem que eu estava menosprezando a

cultura à qual eles pertenciam, mas que eles permitissem um olhar para além do que eles já conheciam, numa tentativa de expansão dos conhecimentos sobre a identidade latina. Para isso, as escolhas teóricas foram de suma importância. Uma das quais não me deixou desistir foi o texto de Cândido (2004) sobre o poder da humanização pela leitura. Neste sentido, falar sobre este tema era uma forma de sensibilizar os estudantes por meio da leitura literária, conduta tão necessária em meio às crises humanitárias que temos vivido.

A reflexão sobre o poder humanizador da literatura foi percebido em todas as etapas da intervenção pedagógica *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*. Porém, nas últimas três etapas correspondentes do método recepcional, ela se mostrou mais evidente, pois os textos de cunho crítico e voltados para o social provocaram maior participação dos estudantes de forma oral, como se eles tivessem uma necessidade interior sobre este assunto, mas que precisava ter espaço e motivação para ser falada. Isso foi comprovado através da análise do diário de pesquisa e dos vídeos gravados durante alguns momentos das aulas. Inclusive, uma das alunas questionou o porquê de eles não falarem mais sobre isso em outros componentes curriculares, pois era um assunto muito necessário, com o qual o mundo todo estava preocupado.

Como adolescentes, quase se encaminhando para a fase adulta da vida, o fato de ser ouvido, falar o que pensam e apontar problemas e soluções para o tema foi de suma importância, tudo isso despertado pelo texto literário. Nos textos de Noguera (2019) e Pacheco (2019), ficou evidente o quanto esse assunto era desconhecido por eles, pois muito do que foi discutido era de senso comum, pouco aprofundado. Eu os questionei sobre como eles lidariam com o assunto se fosse requisitado em exames externos, como ENEM ou em algum vestibular, como tema de redação. Isso soou como um despertador nas mentes deles, pois disseram que não haviam se dado conta da importância de discutirem sobre este tema.

Além disso, nas primeiras etapas do método recepcional, a intenção de sensibilizar os estudantes por meio das memórias, das lembranças, aliado ao fato de que elas nos constituem, revelou o papel da humanização que a escola possui. Ao ler os textos de Neruda (2019) e Benedetti (2019), a proposta de fazer uma conexão entre o texto literário e os leitores era, de certa forma, uma tentativa de despertar emoções nos alunos, apropriando-se do que afirma Cândido (2004)

e considerando o quanto o direito à literatura é fundamental na vida escolar. Trata-se de se colocar no lugar do outro, no sentido de que olho e me reconheço nele, na nossa semelhança, na nossa humanidade.

Neste projeto de leitura literária, a reflexão a ser feita dizia respeito ao preconceito, ao consumismo, aos pedidos de refúgio e descarte de seres humanos, os quais são mazelas que assolam a sociedade, mas que são temas sobre os quais há pouca discussão nas aulas de línguas. Antes de ser um projeto acadêmico, a intervenção pedagógica quis falar sobre humanidade, na tentativa de provocar os alunos sobre estes problemas enfrentados por todos. Por isso, o papel da literatura foi fundamental, pois a experiência literária pode lhes proporcionar uma interação com tais assuntos, antes só falados, não vividos pelos leitores.

No entanto, para que a discussão sobre os temas não fosse puramente com base no senso comum, outras teorias precisaram ser estudadas e mencionadas ao longo das aulas, uma das mais importantes tratava dos conceitos de cultura e identidade. Para falar sobre isso, utilizei uma apresentação de *slides* (apêndice D), na tentativa de esclarecer os conceitos, apoiada nos estudos de Paraquett (2010), Souza (2011) e Freire (1998). Pude perceber que os alunos conheciam estas teorias na prática, sem estudos teóricos que demonstrassem academicamente que somos semelhantes uns aos outros. A experiência de comparar as *selfies* artísticas teve adesão de toda a turma, evidenciando um entusiasmo por se descobrir ao longo da história.

Além disso, nas questões finais das explorações textuais sempre era solicitado uma atividade de concretização da leitura, todas voltadas para que o leitor se enxergasse como protagonista da leitura. Nos textos iniciais, subjetivos, aos alunos foi pedido que eles continuassem a trajetória da leitura, dando à obra seu toque pessoal, acrescentando as lembranças e momentos deles e fazendo parte daquele ambiente.

Ao longo das aulas, a abordagem sobre identidade cultural foi feita de maneira indutiva, em nenhum momento foram conceituados explicitamente estes termos, mas apresentados de forma implícita, através das leituras e debates. Em todas as etapas do projeto de intervenção pedagógica, aspectos culturais e identitários foram abordados, como, por exemplo, na leitura do texto *El bosque chileno* (2019), cujo tema relembra características do lugar de nascimento do

autor e como elas ajudaram a construir a identidade dele. Assim, a reflexão sobre o lugar onde o sujeito vive e como ele o caracteriza foi trazido em forma de diálogo e nas questões abordadas na exploração textual, a qual será esclarecida mais tarde.

Outro aspecto relevante para o reconhecimento da identidade latino-americana pelos alunos foi em relação à língua adicional. Em um primeiro momento, a tentativa de se comunicar somente em língua espanhola foi descartada pela falta de familiaridade dos alunos com o idioma, afinal, só tínhamos um período semanal de 50 (cinquenta) minutos para lermos e discutirmos sobre os textos. Sendo assim, o conceito de língua adicional foi trazido para reforçar as questões identitárias referentes ao uso da língua, pois a intenção não era descartar o português e usar somente o espanhol, mas sim usar o castelhano como um canal para refletirmos acerca de problemas existentes em nosso país, agregando como um continente só.

Paraquett (2010) reforça essa construção da identidade cultural através da interculturalidade presente nas aulas de língua, pois ao reconhecer aspectos sob a ótica do outro nos faz entender porque certos temas são relevantes dentro da nossa cultura também. Além disso, não é possível abandonarmos nossas raízes culturais e linguísticas por 50 minutos e depois voltar novamente ao que somos. O propósito disso era justamente valorizar aspectos encontrados na cultura local e ampliar a visão sobre o que acontece além da comunidade em que eles viviam. Para isso ocorrer, reconhecer o outro era necessário para eles próprios se reconhecerem.

Em relação à leitura literária, a escolha pela Estética da Recepção foi a mais adequada para o projeto de intervenção pedagógica, pois o foco no leitor e na recepção que ele fez do texto foi adequada às propostas didáticas que buscávamos nas aulas de língua espanhola no 3º ano do ensino médio. O conceito de horizonte de expectativas trazido por Jauss, ou seja, o conjunto de experiências vividas pelo leitor que entra em contato com o quadro de referências do texto literário e que permite conduzir o leitor a sua emancipação, libertando-o do senso comum e ampliando sua percepção da realidade que o cerca, de certa forma, guiou o projeto de intervenção desde o começo: busquei uma expansão da visão dos alunos sobre sua identidade latino-americana. Portanto, a análise dos dados levou em consideração, principalmente a Teoria

do Efeito Estético, a qual prevê as etapas de compreensão, interpretação e aplicação da leitura literária.

Dentro do projeto *Descobrimo o meu eu*, a busca pelo efeito estético esteve presente em toda a elaboração do material didático, determinando os textos literários lidos pelos alunos, pois ele é alcançado através de atividades simultâneas que ocorrem ao longo da leitura literária, as chamadas *poíesis*, *aisthesis* e a *katharsis*, cuja concretização se deu por meio da interação entre o texto e os leitores. Na intervenção, elas foram pensadas da seguinte maneira: a *poíesis* ocorreria em relação aos temas escolhidos, partindo das memórias e lembranças até o preconceito por estar em um país estrangeiro; a *aisthesis* compreenderia, além dos temas, a interação entre a língua e os leitores; já a *katharsis* viria representada pela identificação com as obras em todos os sentidos, mas, nas últimas etapas, como mobilização para solidarizar-se com o povo latino-americano, todos pertencentes a uma mesma terra.

A catarse, então, seria a ação mobilizadora destes jovens leitores, a fim de que houvesse uma transformação no reconhecimento deles sobre identidade latino-americana. Além disso, voltando novamente à questão sobre enxergar-se no outro, tal mobilização não necessariamente viria de ações visíveis e inovadoras, mas sim em pequenas nuances de fala e percepção sobre estes temas, compreendendo que o sofrimento alheio deve ser encarado por todos e revertido também de forma unida, como uma só nação.

O olhar sobre a experiência literária também partiu da ótica da Hermenêutica Literária, a qual se baseia em três etapas a serem atingida pelos leitores: a compreensão, a interpretação e a aplicação. Tais etapas foram importantes para a elaboração das questões de exploração dos textos literários, auxiliando na compreensão de como ocorreu o diálogo entre as obras e os leitores.

As questões iniciais, que abordavam características linguísticas e de vocabulário, estavam englobadas na etapa de compreensão, que prevê uma análise estética do texto literário. Aqui, é possível perceber a primeira dificuldade dos estudantes em relação ao aprendizado da língua adicional, pois aspectos linguísticos, como o uso de tempos verbais para a construção da atmosfera do texto, não foi reconhecida pela maioria dos estudantes. São muitas as hipóteses para isso, mas a que julgo mais adequada é a falta de tempo que os currículos

escolares disponibilizam para a língua adicional, pois em um período semanal não é possível explorar muito em relação à linguística e à gramática da língua espanhola. Com o vocabulário foi mais tranquilo para os alunos, pois é justamente o que é priorizado nas aulas, uma compreensão pelo contexto no qual a palavra está inserida.

Quanto à etapa da interpretação, identificada como uma leitura retrospectiva na qual o leitor precisa passear pelo texto algumas vezes, o projeto se voltou para exploração das temáticas abordadas nas obras literárias, traduzidas, por exemplo, no uso de determinadas expressões ou de repetições presentes nos poemas. Nesta parte, os estudantes apresentaram uma evolução bastante expressiva, pois eles não precisavam aderir a regras gramaticais, podiam apresentar argumentos próprios, como parte de suas ideias e percepções, vivenciando experiências estéticas.

Nas questões finais, a etapa de aplicação foi solicitada de diversas maneiras, com desenhos, atividades práticas, diálogos, de maneira a consolidar a leitura feita, mas sob a ótica do leitor, apenas conduzido pela leitura e por suas próprias experiências. Cada texto literário se renovou a cada leitura e a ideia era de que cada estudante descrevesse sua experiência estética por meio de imagens ou palavras, com autonomia. Esta etapa foi fundamental para a criação de um vínculo entre os leitores e as obras, pois eles deixaram suas marcas de forma visível. Estes elementos levantados na intervenção pedagógica evidenciam a necessidade de expansão do pensamento dos alunos, uma vez que eles já conhecem a si mesmos e o seu lugar de origem, mostrando a importância de expandir o olhar sobre o mundo e as pessoas.

No próximo capítulo, o produto pedagógico será apresentado dentro de suas etapas. Cabe ressaltar que ele é o resultado das reflexões feitas durante a aplicação e a análise do projeto de intervenção pedagógica. O produto pedagógico, que consiste em um roteiro didático para o uso da literatura nas aulas de línguas adicionais, pode ser uma ferramenta para o professor utilizar em suas práticas pedagógicas, moldando-o de acordo com suas necessidades.

6. PRODUTO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, descreverei o produto pedagógico (apêndice A), o qual é fruto do trabalho de pesquisa-ação desenvolvido no Programa de Mestrado no Ensino de Línguas. Esta pesquisa é o resultado obtido através da aplicação do projeto pedagógico denominado *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*, cujo objetivo era que os alunos redescobrissem sua identidade latino-americana por meio da leitura literária em língua espanhola.

O produto pedagógico é um roteiro com instruções para o desenvolvimento de projetos de leitura, tanto em línguas adicionais como em língua materna. Ele tem como público-alvo os profissionais de educação de diversas áreas, inclusive pode ser compartilhado em projetos multidisciplinares com a área de humanas, nos componentes curriculares de Sociologia, História, Geografia, entre outros. Neste trabalho, a valorização pela discussão de elementos que compõem a sociedade contemporânea contribui para reflexões referentes a assuntos que precisam ser enfatizados na sala de aula, como a denúncia do racismo e do etnocentrismo, por exemplo, que são marcas da escrita latino-americana. Além disso, este roteiro para a produção de projetos de leitura favorece a introdução de temas importantes na escola, como identidade e valorização da cultura local.

Como suporte aos educadores que terão acesso ao material presente no roteiro de leitura, o produto conta com um capítulo que se refere aos estudos, conceitos e teorias que embasam esta proposta e que envolvem os seguintes temas: papel do ensino do espanhol no Brasil através da política educacional vigente no país; pressupostos da Estética da Recepção que trata do diálogo entre o texto e o leitor e os resultados dessa interação para a ampliação do horizonte de expectativas dos leitores; e presença da leitura literária nas aulas de línguas adicionais como ferramenta didática para a busca do reconhecimento e valorização de sua identidade cultural; concepções de identidade cultural e etapas do método recepcional.

A seguir, será apresentado o projeto *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*, quando serão evidenciadas suas etapas, bem como as

atividades desenvolvidas ao longo das aulas como forma de exemplificar o que de fato pode ser feito em períodos semanais nas aulas de espanhol como língua adicional. O capítulo final contará com as considerações da professora-pesquisadora com resultados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto, bem como palavras finais dedicadas aos colegas professores.

Como forma de contribuir para a comunidade pedagógica e acadêmica, este produto será disponibilizado em plataformas *on-line* voltadas à educação a fim de que seja de livre acesso aos usuários da rede, bem aos acadêmicos de cursos de licenciatura, afinal, é perceptível a falta de interesse dos novos estudantes a buscarem cursos voltados ao ensino.

7 CONCLUSÕES

Ao ingressar no programa de Mestrado Profissional no Ensino de Línguas, eu não tinha muita certeza sobre qual assunto abordar a minha pesquisa, pois são muitos os desafios enfrentados na sala de aula. Durante as aulas, fui percebendo que, para o contexto em que atuo como professora, questões voltadas ao reconhecimento e à valorização da identidade latino-americana provocaria algum efeito nos meus alunos, só eu não sabia se seria positivo ou negativo.

Ao me aprofundar nos estudos literários e o seu papel na formação dos estudantes, comecei a traçar um caminho a ser percorrido, tendo em vista o uso da literatura como forma de aproximação entre os meus alunos leitores e as realidades abordadas dentro das obras. Porém, no início de minha caminhada no Mestrado ainda não tinha muita clara qual linha de estudos seguir e como alinhar a prática docente e às teorias estudadas, por isso foi muito importante as reflexões feitas em relação à pesquisa-ação, a qual põe em sintonia o professor e o pesquisador.

Desta forma, percebi o quanto a aproximação entre os estudos teóricos e as práticas desenvolvidas em sala de aula auxiliam na formação do professor, pois esclarecem questões importantes que, muitas vezes, não sabemos responder, uma vez que ainda estamos ligados ao senso comum. Assim, apropriando-me de bases teóricas relevantes ao tema a ser desbravado em minha prática docente, pude me deparar com a teoria da Estética da Recepção, cujo objetivo de estudos prima pela reflexão a respeito da interação entre leitor e obra e em como pode haver uma transformação a partir da leitura literária.

As reflexões feitas sobre cultura, identidade e sociedade também contribuíram para que estes termos fossem esclarecidos, pois, durante a graduação, estes conceitos não tiveram uma abordagem significativa. Por isso, o contato com autores que trazem estes temas sob uma ótica de ensino colaborou para que eu pudesse elaborar um material didático que favorecesse o ensino do espanhol a partir destes pressupostos. Aliando a Estética da Recepção, com seu jogo de perguntas e respostas dentro do texto, e as bases dos estudos sobre cultura e sociedade, surgiu o projeto intitulado *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*.

No entanto, para que o projeto de intervenção pedagógica pudesse sair do papel, o método recepcional, trazido por Bordini e Aguiar (1993), e elaborado a partir de reflexões da Estética da Recepção, foi essencial para que a teoria se unisse com a prática de sala de aula. A partir deste ponto, pude constatar que o trabalho docente não pode estagnar, pois é preciso abrir o olhar sobre metodologias não tão novas assim, mas que, para mim, eram novidades. Além disso, o método utilizado se mostrou eficiente durante a elaboração do projeto, porque evidenciou o quanto as discussões e os debates eram importantes para as reflexões individuais e coletivas da turma.

Assim, a implementação de um projeto de leitura nas aulas de língua espanhola evidenciou a necessidade de ampliar os debates sobre o uso da literatura nas aulas de línguas adicionais, pois demonstrou o quanto o texto literário tem a capacidade de aproximar os leitores com realidades que são difíceis de se concretizarem na vida deles, tendo em vista fatores sociais, econômicos e de território. Ademais, o texto literário tem o poder humanizador, ou seja, enxergamos pelo olhar do outro e nos colocamos no lugar dele, e este fato possibilita que se reflita sobre a própria realidade também. Em relação a isto, novamente, se pode analisar os efeitos da pesquisa-ação no professor, pois ele também participa destas leituras e discussões, sempre envolvendo os seus horizontes de referências.

A escolha das obras literárias também auxiliou na busca pelo reconhecimento da identidade latino-americana, pois elas foram sendo lidas à medida em que os alunos iam avançando as etapas do método recepcional e transformando a sua visão sobre determinados temas. Isso pode ser comprovado através das respostas escritas e orais feitas em sala de aula. A análise dessas perguntas e repostas foram essenciais para que eu, professora-pesquisadora, pudesse averiguar se houve de fato uma mudança na concepção do termo *identidade*, sendo evidenciada em pequenas atitudes do cotidiano, como menções a reportagens vistas em *sites* que condiziam com os temas explorados, ampliando o debate e mostrando uma preocupação dos alunos em falar sobre eles.

No entanto, sabe-se que a construção de uma identidade e a sua valorização não ocorrem em um semestre de aulas, ela é um processo longo e precisa ser experienciado. O que foi feito em doze aulas de espanhol no 3º ano

do ensino médio é proporcionar uma reflexão sobre esse assunto na escola, bem como esclarecer aos alunos que precisamos ir além e tentar se reconhecer a partir do outro, assim podendo tomar decisões com base na percepção do outro. Talvez assim, atos de violência e preconceito possam ser evitados, pois é uma maneira de observar o mundo sob a ótica alheia. Algumas dificuldades encontradas durante o percurso estavam mais ligadas ao tempo de execução, ou seja, à duração das aulas. Isso demonstra que a desvalorização do ensino de línguas na escola dificulta a discussão sobre as questões de identidade, cultura e sociedade, pois elas demandam tempo para que os alunos de fato tomem consciência sobre os problemas que a sociedade enfrenta e, por meio deles, reflitam sobre seu papel na construção de uma sociedade mais sensível no âmbito coletivo.

Partindo dos pressupostos inseridos no projeto de leitura, foi elaborado um material didático dedicado aos professores que também têm a intenção de tratar de temas culturais em suas aulas. O produto pedagógico é um roteiro de trabalho cujo objetivo é inspirar os professores de línguas a buscar na leitura literária uma forma de aproximar seus alunos de problemas sociais pouco esclarecidos na escola, mas que contribuem para o reconhecimento de uma identidade cultural.

Todavia, este roteiro de trabalho não é algo estagnado a ser aplicado somente nas aulas de língua espanhola. Ele surgiu junto com minha prática docente na intervenção pedagógica, mas é possível adaptá-lo conforme a demanda do professor, pois os textos sugeridos podem ser mudados e as perguntas refeitas com base no método recepcional. O mais importante, para mim, foi me reinventar a partir da intervenção pedagógica, buscando novas alternativas para ampliar o diálogo entre alunos, escola e sociedade e é para isso que o roteiro serve, tem o propósito de inspirar os professores a ir em busca de alternativas que envolvam o ensino como um todo.

Finalmente, este trabalho serviu para incentivar a discussão de temáticas polêmicas na escola, como o preconceito racial, a xenofobia, o etnocentrismo, pois é por meio do debate que podemos encontrar soluções para uma sociedade mais justa. Além de incentivar a leitura literária nas aulas de línguas, tendo em vista o fator da humanização e de como ela auxilia no contato com realidades adversas, mostrando ao aluno que precisamos ampliar nosso conhecimento

sobre o outro para valorizarmos a nossa realidade também. Dessa forma, concluo que o ensino do espanhol como língua adicional contribui não somente como a aprendizagem de palavras e gramática de um idioma, mas de um universo cultural e social, de que nós, brasileiros, também fazemos parte, mas que não nos damos conta por falta de incentivo a dar um passo além de nossas fronteiras pessoais.

REFERÊNCIAS

ABELLA, Rosa María Rodríguez; GISBERT, María Valero. La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. **Actas del IX Congreso Internacional de ASELE**, 1998. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **(Des)Construção da identidade latino-americana: heranças do passado e desafios do futuro**. Universidade Federal de Brasília. Disponível em: <http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/231/427.pdf>. 29 jul. 2019.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BENEDETTI, Mario. **Elegir mi paisaje**. Disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-elegir-mi-paisaje.htm>. Acesso em: 06 abr. 2019

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A Formação do leitor: Alternativas Metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176 p.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor-pesquisador: Introdução à pesquisa-qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 05 de ago. de 2008. **Ensino de língua espanhola**. Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília, n. 184. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11161imprensa.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de set. de 2016. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Michel Temer. Brasília, set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Mpv/mpv746imprensa.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Revista Educação e Sociedade*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, vol. 33, jan-mar 2012.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a Estética da Recepção**. Universidade Federal do Paraná, Letras, Curitiba, 1988, p. 265-285.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 84 p. v. 15.

GUIMARÃES, Anselmo. **História do ensino do espanhol no Brasil**. Scientia Plena, Universidade Federal do Sergipe - São Cristóvão - SE, ano 2011, v. 7, ed. 11, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/173/423>. Acesso em: 24 jan. 2020.

GALEANO, Eduardo. Espejos; **Una historia casi universal**. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008.

GALEANO, Eduardo. **Crônicas**. /www.patriagrande.net/uruguay/htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

JAUSS, Hans Robert. **A história da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. 1. ed. São Paulo: Ática S. A., 1994. 78 p. v. 36.

JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco. **El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP**. Revista de Didacta ELE, Universidad de Extremadura, núm. 17, p. 1-11, 2013.

JOUINI, Khemais. **El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso**. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2008, vol. 20, p. 149-176.

LAGARES, Xoán Carlos. **A ideologia do pan-hispanismo e o ensino do espanhol no Brasil**. Universidade Federal Fluminense, Departamento de Letras Estrangeiras Moderna. *Políticas Lingüísticas*, ano 2, vol. 2, out. 2010, p. 85-110.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIMA, Luiz Costa (Coord. e Tradução). **A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção Hans Robert Jauss... et al.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 203 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Merli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015. 128 p.

MARTÍ, José; MILANÉS, Pablo. **Éramos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Tq1GX5fCms>. Acesso em: 02 maio 2019

MARTÍN, María Jesús Bernal. **La literatura en aula de E/LE**. Facultad de Filología. Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha, 2010-2011. 73 p.

MELLO, Fabiane C. de. **Ensino do espanhol no Brasil**: uma questão de políticas linguísticas. DUTRA, Eduardo de Oliveira; SIMIONI, Taise (Org.). **O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 197-212.

NERUDA, Pablo. **Confieso que he vivido**. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-confesso-que-vivi-pablo-neruda-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em 03 abr. 2019.

NOGUERAS, Luis Rogélio. **Obituario**. Disponível em: <http://francosotgiu1.blogspot.com/2014/06/luis-rogelio-nogueras-obituario.html>. Acesso em: 02 maio 2019.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, ano 2010, v. 26, ed. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: SILVA, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. cap. 7, p. 137-156. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capapdf/file>. Acesso em: 10 set. 2018.

PAREYSON, Luigi. Natureza e tarefa da Estética. In: PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. cap. 1, p. 1-19

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. **La literatura en la clase de español para extranjeros**. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elisa (Org.). **Pesquisa-ensino**: A comunicação escolar na formação do professor. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 391.

PERIS, Ernesto Martín. **Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera**, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, núm. 16, p. 101-130, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular. Lições do Rio Grande**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua portuguesa e literatura. Língua estrangeira moderna. v. 1. Rio Grande do Sul, 2009, 258 p.

Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

SOUZA, Ailton de. **América Latina, conceito e identidade**: algumas reflexões da história. *PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, n. 4, p. 29-39, dez. 2011.

STAMBERT, Rudolf. **Propuestas didactas de los textos literarios en la clase de E/LE.** Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf. Acesso: 16 out 2018.

THOMAZ, Karina Mendes. **A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do Mercosul**: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. *Revista Línguas & Letras*, vol. 11, nº 21, 2010.

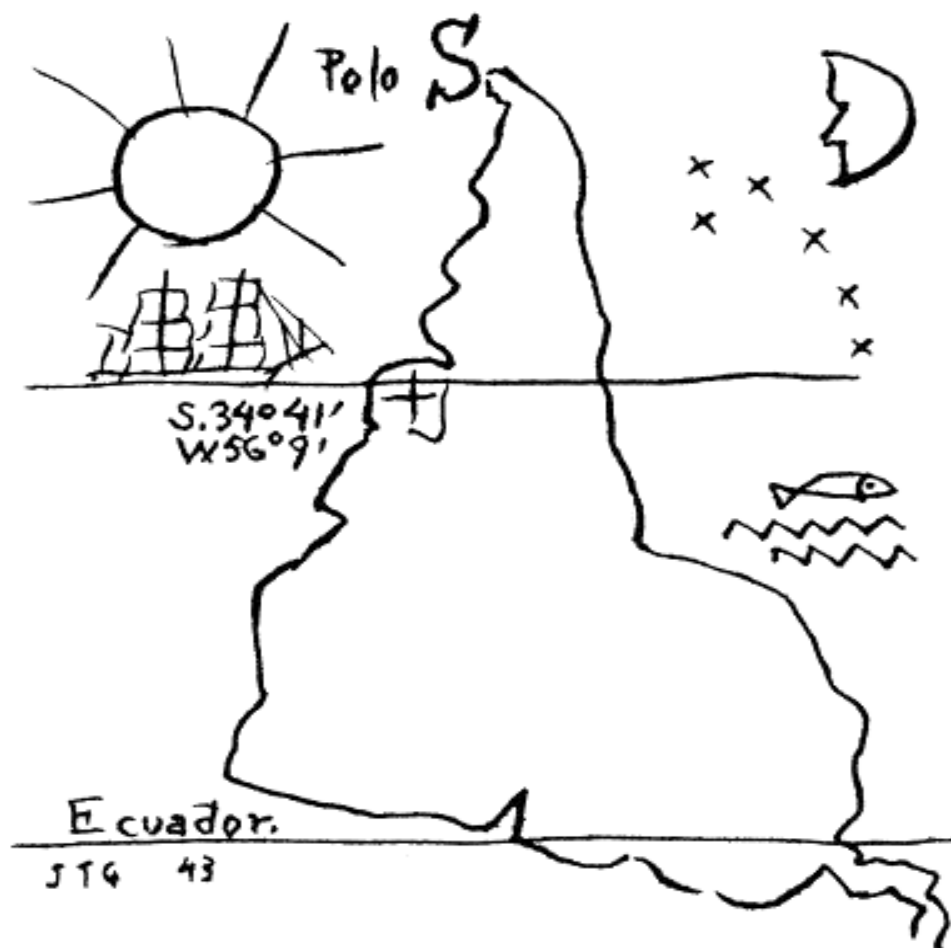
TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005

WILLIAMS, Ralph Vaughan. **Rondo Pastorale**. Oboe Concerto [1947]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JcEsPGJt_GU. Acesso em 19 nov. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A Estética da Recepção e a História da Literatura**. 4. ed. São Paulo: Ática S. A., 1989. 124 p.

APÊNDICE A – Produto pedagógico

Descobrimo o meu eu:
A literatura na aula de espanhol



Joaquín Torres García
(Montevideo, Uruguay, 1874- 1949)
América Invertida, 1943
Tinta sobre papel
22 x 16 cm
Fundación Joaquín Torres García, Montevideo

Roteiro para o uso de textos literários como
ferramenta didática nas aulas de línguas
adicionais

Sumário

INTRODUÇÃO	106
DA TEORIA À PRÁTICA...	109
O MÉTODO RECEPCIONAL	116
O PROJETO <i>DESCOBRINDO O MEU EU</i> : A LITERATURA NA AULA DE ESPANHOL	118
E NO FINAL DE TUDO...	139
REFERÊNCIAS	140

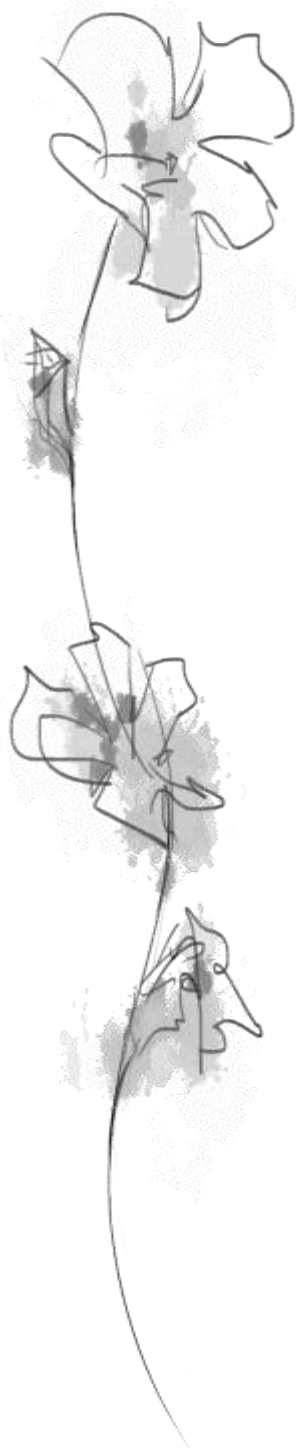
Introdução

Ao longo de minha vida profissional, sempre fui questionada pelos meus alunos sobre o porquê de aprender espanhol na escola. Para fugir das perguntas, apontava para a aproximação territorial com os países hispano-americanos, mas percebia que só isso não bastava, era preciso mais.

Porém, como expressar o sentido de ensinar uma língua tão rica para alunos de ensino médio que necessitam de respostas diretas e com alguma utilização prática em seu cotidiano? Juntamente com este questionamento, senti a necessidade de trazer à tona temas que assolam a parte sul do continente americano, principalmente, em relação aos refugiados e imigrantes que todos os dias perdem suas vidas em travessias perigosas.

A soma destas perguntas culminou em um material singelo, que pretende ajudar colegas educadores a abordarem tais temas em sala de aula de língua adicional. Outra dúvida era a forma de atingir os alunos. Apenas falar sobre os assuntos, talvez não alcançasse os objetivos previstos. Para isso, uma das maneiras de chegar perto de sua realidade era através do texto literário, com suas sugestões e sentidos que podem sensibilizar os leitores, pois a literatura tem a capacidade de nos fazer refletir sobre e sob a ótica do outro.

Além destas reflexões particulares, o ingresso ao Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da



Universidade Federal do Pampa me fez pensar na importância da formação continuada para o professor e em como ela contribui para a expansão da visão do professor sobre o mundo, bem como a troca de saberes entre professor e aluno, como forma de compartilhamento de ideias e percepções. No início do ano de 2018, durante as primeiras aulas, senti a necessidade de pesquisar sobre aspectos identitários na formação dos alunos e como eles auxiliam no ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Ao longo das aulas do mestrado, conheci a Estética da Recepção, corrente de estudos literários que foca no leitor e na experiência estética da leitura. O estudo da teoria me levou ao método recepcional, o qual está calcado em etapas para a expansão do horizonte de referências do leitor em relação ao seu mundo, sua cidade, sua escola. Tal método foi determinante para a realização da pesquisa que culminou neste produto pedagógico, pois todas as etapas estão alinhadas a ele.

Sendo assim, espero que esse trabalho auxilie professores das mais diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a qualificação do ensino público do país e a manutenção do ensino de línguas em todas as redes de ensino. Além disso, a valorização e o resgate da cultura latino-americana vêm sofrido com uma invisibilidade por parte dos materiais didáticos, por isso, é papel do professor de línguas democratizar o acesso à história dos povos que construíram este continente.

Outro fator importante é a descentralização desse material didático. Apesar de ele ter sido construído com base em temas voltados ao universo latino-americano e nas aulas de língua espanhola, os professores de componentes curriculares voltados às áreas de linguagens e humanas podem adaptá-lo de acordo com seu interesse, pois há a possibilidade de ampliá-lo,

modificar as leituras, as temáticas, enfim, aquilo que for necessário para sua utilização.

Portanto, caros colegas, esse produto pedagógico tem como intuito contribuir para o avanço nas discussões sobre temas sociais nas aulas de línguas, tanto adicionais como materna. Ademais, a introdução da Literatura como desbravadora na sala de aula pode atingir os mais diversos níveis imaginados, trazendo elementos de sensibilização e reconhecimento da realidade do outro.

Atenciosamente

Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt.

Da teoria à prática...

O espanhol e a escola

O ensino de espanhol no Brasil sofreu diversas modificações ao longo dos anos, sendo esquecido pelos currículos escolares durante algum tempo. Porém, com a aprovação da lei nº 11.161/2005, o idioma castelhano se tornou obrigatório nas escolas públicas no ensino médio e facultativo no ensino fundamental. Com a lei sancionada, a demanda pela língua espanhola ampliou a busca por profissionais da área e o fomento à cultura hispano-americana no país.

No entanto, com as discussões sobre o novo Ensino Médio, o destino da língua espanhola nas escolas públicas ficou incerto, pois os documentos oficiais não estão claros quanto à permanência dela nos currículos. Este ambiente nebuloso preocupa, mas cabe a todos a defesa do idioma em seu estado e município, tendo em vista que a aproximação do Brasil com o idioma espanhol é importante por diversas questões interligadas a fatores culturais, sociais e políticos.

Outro problema enfrentado na sala de aula de língua espanhola é a invisibilidade da América Latina nos manuais de ensino, os quais privilegiam variantes eurocêntricas, deixando de lado aspectos linguísticos e culturais latino-americanos. É necessário que vejamos a escola como um ambiente plural, onde há diversos matizes a serem discutidos, por isso, nós, professores, devemos mostrar aos nossos alunos que há um universo gigantesco que permeia a história da língua espanhola.

De acordo com Lagares (2013) “a padronização internacional pode ser entendida, de algum modo, como uma necessidade criada pelo mercado global

de ensino de línguas” (p. 100). Desta forma, o ensino do espanhol no Brasil buscou padronizar linguisticamente e politicamente o idioma, indo ao revés do que se esperava com a implementação da língua nas instituições de educação do país, uma vez que o mercado de consumo se beneficia com a venda de materiais para a aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Portanto, o ensino do espanhol no Brasil contribuiu para uma maior aproximação com a cultura hispânica, mas, por outro lado, distanciou-se da cultura latino-americana, tão próxima cultural e socialmente. Desta maneira, cabe à escola oportunizar aos estudantes um maior reconhecimento deste território, ao revés do que exigem os manuais didáticos.

A literatura e o ensino de línguas adicionais

Em um primeiro momento, é preciso que entendamos o conceito de língua adicional, pois ao longo dos anos estávamos habituados com a “língua estrangeira”. Ora! E por que mudar de nome? Qual o sentido desta nova nomenclatura?

O emprego do termo *língua adicional* permite que o aluno não conceba o idioma como sendo algo estranho à sua realidade. Por outro lado, não anula as experiências linguísticas que o constituem, mas surge como uma forma de conhecimento a mais do outro e de si mesmo, algo que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas interculturais entre as nacionalidades. A língua adicional, nesse sentido, configura-se numa forma de manutenção de um direito de todo cidadão de aprender algo novo, seja do ponto de vista linguístico ou cultural, mas que não vá anular as raízes e essências do estudante e da comunidade a que ele pertence. Assim, o novo idioma pode ser visto como um complemento às suas experiências culturais, ampliando seus significados e percepções da realidade.

O ensino de uma língua adicional, qualquer que seja ela, apresenta particularidades que devem ser levadas em consideração pelo professor, a fim de que a aprendizagem se torne eficiente dentro das competências que lhe cabem, oportunizando aos alunos a aquisição de habilidades para além do conhecimento enciclopédico. Para isso, é necessário que tenhamos uma visão ampliada de temas pertinentes à cultura, à sociedade e aos problemas que cercam os indivíduos pertencentes àquela determinada língua.

Por isso, a inserção da literatura nas aulas de línguas pode contribuir para a ampliação da discussão sobre aspectos culturais e sociais que permeiam língua. Embora muitas vezes ela tenha apenas servido como aporte gramatical e linguístico, é necessário concebê-la a partir do jogo interativo que propõe texto e leitor, favorecendo a este a compreensão do que está ao seu redor. Além disso, a literatura tem o poder de fazer com que enxerguemos a nós ao entorno sob a ótica do outro, participando da leitura como coautores.

Por outro lado, Jiménez Calderón (2013) afirma que o uso do texto literário em sala de aula permite que os estudantes possam aprofundar diferentes competências, sendo uma delas a cultural, uma vez que serve como forma de aproximar a cultura dos sujeitos envolvidos na leitura, os aprendizes e os nativos do idioma. A literatura se mostra eficaz pela sua complexidade de elementos e sentidos transmitidos ao leitor e que mobilizam suas habilidades de compreensão e interpretação, procedimentos efetivamente necessários no ensino de línguas para que se tenha efetividade no aprendizado de um idioma.

Além disso, a literatura oferece ao aprendiz de um idioma adicional um contato com a língua real, aquela que está em uso no cotidiano de nativos, utilizando-se de diversos mecanismos linguísticos, evidenciando a língua como ela realmente é, sem preocupações com efeitos didáticos. Por isso, há

uma certa diversidade no uso da literatura nas aulas de língua adicional, possibilitando o aprendizado eficaz do idioma pelo contato com a língua real do indivíduo ou pela competência cultural a ser desenvolvida quando o aprendiz se insere na outra cultura.

Identidade cultural: por que discutir?

A identidade está ligada a diversos fatores culturais, sociais e linguísticos. Na sala de aula, dificilmente encontramos espaço para discutir sobre esse tema, mas será que estamos preparados para debatê-lo com nossos alunos?

Segundo Souza (2011), a legitimação do termo *identidade* de um povo ou nação representa o reconhecimento de sua cultura, modo de vida, língua, costumes, enfim, especificidades de determinado grupo social. A construção da identidade leva em conta os mais profundos pensamentos e ações do ser humano, sendo assim, não se pode pensar em *identidade* sem entender o que de fato a caracteriza mais profundamente, como a cultura e a língua. Desta forma, entender como se dá o seu processo de construção em um grupo social deve começar pela concepção de cultura.

Em uma visão freiriana, cultura é todo e qualquer gesto de um grupo de indivíduos. Para Paulo Freire (1998), é necessário que se leve em consideração as mais pontuais ações presentes dentro de um grupo de pessoas. Em sua obra intitulada *Por uma pedagogia da pergunta*, ele nos fala que a cultura não envolve apenas manifestações artísticas ou intelectuais, mas todo e qualquer gesto humano presente na vida cotidiana.

Sendo assim, a importância em reconhecer identidades culturais vai além dos conceitos. Em um contexto de sala de aula atual, o reconhecer-se através do outro é algo extremamente difícil, pois em uma sociedade cada vez

mais individualista, o respeito ao diferente acaba sendo um assunto delicado e pode causar polêmica entre os alunos. Por isso é necessário que se pense formas de abordagem deste tema de modo a promover um diálogo esclarecedor e que, ao mesmo tempo, enfatize os problemas sociais que temos por não reconhecer a riqueza da diversidade.

Na escola, as aulas de língua adicional têm papel fundamental na revelação da identidade cultural de um idioma, sem desmerecer sua essência, mas como forma de valorizar suas raízes culturais e linguísticas. O acervo literário produzido nessa língua reveste-se de caminho central na construção e desvelamento desta identidade.

Todavia, ao colocar em pauta o tema da identidade nos deparamos com mais um questionamento: como abordá-lo em sala de aula? Os instrumentos para tal podem estar calcados em outro conceito pouco explicitado na formação docente, a interculturalidade, que pode ser a saída para contemplar o tema nos diversos âmbitos propostos. A sala de aula é um espaço propício para que se crie uma interrelação entre os indivíduos de forma a construir um ambiente de cooperação através do conhecimento de uma nova cultura e de um novo idioma. No caso da língua adicional, o contato com o outro e o processo de enxergar nele semelhanças e diferenças contribui para uma educação mais rica e ampla. A utilização do prefixo **inter** pressupõe que haja uma troca com o outro, uma relação recíproca, podendo auxiliar em uma **compreensão** do diferente, o que sugere uma ligação entre ambos, ou seja, tanto um quanto o outro ganha conhecimento através de uma interação harmoniosa e pacífica, sem julgamentos.

Além disso, a educação intercultural corrobora com valores democráticos e de responsabilidade política, pois o diálogo e a compreensão para com o diferente permitem uma formação integral do educando, tendo em vista que mobiliza aspectos sociais ao mesmo tempo em que ensina uma língua adicional como conteúdo pertencente ao currículo escolar. Por isso, a

ênfase na utilização de textos literários que contribuam para o avanço destas discussões no ambiente escolar, uma forma de sensibilizar os educandos para problemas alheios, mas que também fazem parte do mundo que habitam.

A leitura literária e a descoberta de si

Como mencionado acima, a presença da literatura nas aulas de língua adicional pode contribuir para aquisição de vocabulário, pois auxilia na compreensão de expressões idiomáticas presentes no cotidiano e como forma de ampliação linguística. Ela também estabelece relações culturais que permitem aos estudantes conhecer a realidade dos nativos do idioma, seus hábitos e costumes, transportando-os para dentro livro, vivenciando junto com os personagens a experiência de estar em determinados lugares.

No entanto, é preciso entender que só isso não basta. O texto literário pode oferecer aos nossos alunos vivências que vão muito além das barreiras da sala de aula, levando-os a se questionarem sobre determinados temas que necessitam ser discutidos em uma esfera social mais ampla.

A proposta de se fazer uma conexão entre o texto literário e os alunos leitores pode ser, de certa forma, uma tentativa de despertar diversas sensações nos estudantes, as quais podem causar impacto ou estranhamento, mas outras podem estabelecer um diálogo com suas experiências, aproximando-os da realidade representada nos textos. Tal possibilidade dá conta do que afirma Antônio Candido (2004) sobre o papel da literatura na humanização e do quanto o direito à literatura é fundamental na vida escolar. Através dela, acredita o autor, podemos nos colocar no lugar do outro, no sentido de que eu o olho e me reconheço nele, na nossa semelhança, na nossa humanidade.

Para teóricos que estudam os efeitos da literatura a partir de sua recepção, a arte tem a função social de influenciar o destinatário, e, nesse sentido, possui um caráter emancipatório para o leitor. Hans R. Jauss (1994) acredita que, ao vivenciar experiências proporcionadas pela leitura da literatura, o próprio sujeito amplia sua visão de mundo e pode emancipar-se de determinações, vendo a si e ao seu contexto de forma mais diversa e ampla. Além disso, cabe à arte e à literatura trazer para a ficção diferentes formas de problematizar a sociedade e seus padrões de comportamento. O jogo entre realidade e ficção possibilita a reflexão do leitor acerca do vivido, permitindo transformar-se a si próprio, sem deixar de lado sua história e outras experiências

Sendo assim, o papel do texto literário na sala de aula passa por diferentes nuances, todas muito importantes para o desenvolvimento e formação do nosso aluno. O que lhe ofereço através desse produto pedagógico, que está inserido como subcapítulo em minha dissertação de mestrado, é uma sugestão para ultrapassar as barreiras já conhecidas no ensino de línguas e literatura na escola, aferindo ao professor este impulso para ampliar o horizonte de referências dos nossos educandos, além de possibilitar, através da leitura, uma visão mais crítica sobre temas espinhosos como o preconceito, o etnocentrismo, o racismo, dentre tantos.

O que podemos, como professores de línguas, é estarmos cientes de que a literatura não serve para pacificar situações, mas sim propiciar o contato com experiências diferentes das quais nossos alunos estão acostumados a lidar, evidenciando o sentido de que ler é vivenciar aquilo junto com o texto. Portanto, o professor tem o poder de conduzir os leitores para uma nova experiência literária nova, a qual tem o potencial para que se torne também uma ação mobilizadora. Para isso, no próximo capítulo, apresento uma proposta criada a partir do método recepcional.

O método recepcional

Professor, o método recepcional pode te ajudar a definir suas estratégias de leitura e exploração textual no ensino de línguas, tanto materna quanto adicional, e literatura, pois ele estabelece uma sequência de etapas pertinentes à leitura literária. Ele foi elaborado por Bordini e Aguiar (1993), através de reflexões feitas pelas autoras com base na teoria da Estética da Recepção, defendida pelo teórico alemão Hans Robert Jauss, anteriormente mencionado. No entanto, o método tem um caráter mais prático e propõe atividades que podem ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino.

Assim como a teoria, o método recepcional parte do princípio de que o leitor e o texto podem dialogar entre si, pois os dois estão inseridos em um horizonte histórico, este chamado de *horizonte de expectativas*. Tal horizonte representa todas as experiências carregadas pelo leitor e que são expostas pelo texto. Em alguns casos, essas experiências se chocam ou interagem entre si. Neste caso, o método contribui para a realização de uma tomada de consciência pelo leitor, favorecendo a criatividade e a criticidade da turma.

Como foi mencionado, o método recepcional apresenta cinco etapas de desenvolvimento, visando sempre à evolução e à emancipação do aluno a partir das leituras propostas. As etapas são:

- Determinação do horizonte de expectativas: sondagem sobre as preferências dos alunos em relação a temas de cunho social e de suas referências de leitura.
- Atendimento do horizonte de expectativas: após a sondagem, o professor atende as preferências da turma, apresentando

leituras que dialoguem com as referências e os acervos de leitura dos alunos.

- Ruptura do horizonte de expectativas: aqui, o professor deve avançar na problematização dos gostos e referências, propondo leituras que abalem as preferências dos alunos, que, de alguma forma, as problematizem ou as apresentem sob outras perspectivas.
- Questionamento do horizonte de expectativas: depois de ter rompido o horizonte de preferências dos alunos, nesta etapa é feita uma análise da caminhada até o momento, comparando e refletindo sobre os temas e as percepções que produziram nos leitores.
- Ampliação do horizonte de expectativas: na última etapa, o método espera que os alunos tomem consciência das alterações obtidas pelas leituras em suas percepções e visões de mundo, causando um efeito. Aqui, também o professor precisa propor novas e desafiadoras leituras, dando início a um novo ciclo do método

Sendo assim, o método recepcional é uma possibilidade de viabilizar a leitura e a argumentação ao mesmo tempo, pois ele propõe que, ao longo das leituras, os alunos façam reflexões sobre as temáticas presentes nos textos e sua capacidade de mexer com certezas e costumes, aos quais podem estar apegados por questões das tradições familiares ou comportamentos sociais que merecem a nossa ponderação.

A seguir, apresentarei como as etapas do método recepcional ajudaram na construção da identidade latino-americana em alunos do ensino médio através do projeto de leitura literária *Descobririndo o meu eu: a*

literatura na aula de espanhol. Cabe ressaltar que as atividades propostas são sugestivas e que você poderá adaptá-las conforme a sua realidade.

(Tabela 1)

O projeto *Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol*

Caro colega, depois de refletirmos teoricamente sobre os pressupostos que alicerçaram este projeto, quero lhe convidar a conhecer o trajeto percorrido para a criação deste roteiro, evidenciando sua estrutura e objetivos pedagógicos para que você possa adaptá-lo de acordo com sua necessidade e moldá-lo à sua realidade local.

Desta forma, apresento algumas sugestões de atividades e leituras que podem ser aplicadas em quaisquer níveis de ensino, bem como em componentes curriculares da área de linguagens, como línguas adicionais, língua portuguesa e literatura. Destaco, a seguir, textos lidos no projeto em cada uma das etapas do método e, a seguir, um quadro com o resumo das atividades desenvolvidas:

Determinação do horizonte de expectativas	
Atividade 1	Carga horária
Atividade diagnóstica sobre as preferências da turma, hábitos comuns do cotidiano e como são executados, por exemplo, filmes, músicas, comidas, lugares onde gostariam de visitar.	1h/a
Atividade 2	Carga horária
Proposta para a elaboração e apresentação de um mapa de lembranças cujo objetivo foi compartilhar lembranças boas e ruins, mas que foram marcantes na vida dos alunos.	1h/a
Atividade 3	Carga horária

Leitura compartilhada do poema de Mario Benedetti (2019) ¹⁶ , intitulado <i>Elegir mi paisaje</i> , o qual apresenta uma temática voltada às lembranças e regresso a lugares importantes que marcaram a vida do eu lírico.	1h/a
Atividade 4	Carga horária
Exploração oral de questões relacionadas com o poema lido, numa tentativa de aproximação entre a obra literária e os mapas de lembranças feitos pela turma na aula anterior.	1h/a
Atendimento do horizonte de expectativas	
Atividade 1	Carga horária
Leitura individual e, posteriormente, compartilhada do conto de Pablo Neruda (2019), chamado <i>El bosque chileno</i> . No conto, há a presença de um instrumento característico denominado oboé, ao longo da leitura, foi reproduzida a canção <i>Oboe Concerto – Rondo Pastorale</i> (1947), de Ralph Vaughan Williams.	1h/a
Atividade 2	Carga horária
Debate oral sobre o conto lido, fazendo referência à temática da obra que nos mostra a importância do lugar aonde nascemos e crescemos, comentando fatos que marcam a infância.	1h/a
Atividade 3	Carga horária
Elaboração de um guia cultural, material organizado pelos alunos com expressões locais, aspectos da culinária e do dialeto alemão falado pelas famílias.	1h/a
Ruptura do horizonte de expectativas	

¹⁶ Os textos em sua integralidade virão na descrição do projeto.

Atividade 1	Carga horária
Leitura de minicontos do escritor uruguaio Eduardo Galeano, intitulados <i>Caminos de alta fiestas</i> (2019) e <i>Espejos blancos para caras negras</i> (2008). Discussão sobre a temática do preconceito racial na América Latina.	1h/a
Atividade 2	Carga horária
Utilização da ferramenta do <i>Google Art & Culture</i> sobre as sócias artísticas. Proposição para a reflexão sobre as características físicas que compõem a identidade de um grupo ou de uma localidade.	1h/a
Questionamento do horizonte de expectativas	
Atividade 1	Carga horária
Leitura e discussão oral do poema de Rogelio Noguera (2019), intitulado <i>Obituario</i> . Nesta leitura, é interessante questionar os alunos sobre temas referentes à globalização e como ela está moldando a identidade das pessoas e das sociedades.	1h/a
Atividade 2	Carga horária
Retomada do poema <i>Obituario</i> e exploração das questões de compreensão e interpretação, referentes aos temas que envolvem globalização e identidade.	2h/a
Atividade 3	2h/a
Propor reflexões referentes ao movimento Muralista Mexicano, liderado do Diego Rivera, cuja intenção era exibir a arte a todos os cidadãos mexicanos e, através dela, libertar as pessoas de sistemas opressores que dominam a sociedade contemporânea.	

Atividade 4	2h/a
Leitura e audição da música <i>Éramos</i> (2019), de Martí e Milanés, cuja letra se refere a epígrafe do poema de Noguerras (2019). Nesta atividade, é importante propor que os estudantes reflitam sobre o papel das interferências culturais e estrangeirismos na construção de novas identidades culturais.	
Ampliação do horizonte de expectativas	
Atividade 1	Carga horária
Leitura e discussão do poema <i>Indeseable</i> , de José Emilio Pacheco (2019). A temática deste poema se refere aos imigrantes, refugiados, enfim, indivíduos que migram para outros países, mas que não são bem recepcionados.	1h/a
Atividade 2	
Nesta atividade, além da discussão sobre este tema, é interessante que os estudantes organizem argumentos pertinentes ao tema e que proponham atividades de sensibilização sobre o assunto.	
Atividade 3	Carga horária
Elaboração de uma atividade artística, como um mural, por exemplo, a fim de expor à comunidade as reflexões feitas durante o projeto de leitura literária nas aulas de línguas.	1h/a

(Tabela criada pela autora)

Abaixo seguem as sugestões de leituras feitas nas aulas, juntamente com as referências de autores. Colega professor, saiba que estes textos são opções a serem utilizadas nas aulas, no projeto que desenvolvi elas foram valiosas, mas você pode procurar outros títulos ou usa-las em outras ocasiões:

- Determinação do horizonte de expectativas: poema *Eligir mi paisaje*, de Mario Benedetti (2019).
- Atendimento do horizonte de expectativas: conto *El bosque chileno*, de Pablo Neruda (2019).
- Ruptura do horizonte de expectativas: minicontos de Eduardo Galeano (2008; 2019)
- Questionamento do horizonte de expectativas: poema *Obituario*, de Rogelio Noguera (2019) e da canção *Éramos*, de Milanés e Martí (2019).
- Ampliação do horizonte de expectativas: poema *Indeseable*, de José Emilio Pacheco (2019).

As obras mencionadas acima condizem com a temática que eu quis trazer à discussão, mas você pode estabelecer as temáticas que achar necessárias ao debate a partir do estabelecimento do horizonte de preferências dos alunos.

Professor, ao longo das aulas, diversas atividades podem ser exploradas de forma oral e escrita, por meio de atividades de exploração textual, as quais consideram o processo hermenêutico proposto pelos estudos da recepção anteriormente mencionados. É preciso salientar que cada realidade requer cuidado perante o planejamento das aulas, especialmente em relação a temas polêmicos quando o professor deve assumir o papel de mediador.

ETAPA 1: DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

- Conhecendo os leitores: mapas de lembranças (1h/a + 1h/a)

Para conhecer melhor a realidade dos alunos, é interessante propor a eles que elaborem mapas de lembranças contando suas trajetórias de vida. Esta atividade é importante porque podemos trocar experiências, saber sobre o cotidiano e conhecer as circunstâncias familiares dos participantes. Uma das formas de atingi-los é falar sobre as suas experiências e preferências como forma de aproximação das realidades.

O mapa de lembranças se concentra na primeira etapa do método recepcional, como um diagnóstico do horizonte de expectativas dos estudantes. Ela foi usada para quebrar a rigidez de um questionário de perguntas formais, por isso, professor, a utilização de mapas mentais também pode favorecer diagnósticos preliminares de leitura e hábitos da turma.

Além disso, o compartilhamento das memórias traz uma sensação de acolhimento por todos os presentes, uma forma de colaboração e troca de experiências. Uma dica é participar da atividade com o seu próprio mapa de lembranças, contribuindo para a abertura do diálogo com os alunos e falando sobre sua trajetória até aquele momento. Essas trocas de saberes possibilita uma maior interação e aceitação dos temas que serão propostos nas leituras.

Outra contribuição importante é a utilização de materiais artísticos para a elaboração dos mapas, evidenciando desenhos, imagens, fotos e colagens, pois isso torna o material mais autêntico. Os trabalhos manuais auxiliam no desenvolvimento de diversas habilidades e alcançam níveis de aprendizagem satisfatórios, além de valorizar os detalhes colocados nos mapas. Ademais, o uso de *souvenires*, como bilhetes e embalagens, e de elementos naturais, como flores, contribuem para a aura nostálgica requerida pelo projeto.



(Mapa de lembranças elaborado pela professora)

- Leitura e exploração do poema de Benedetti (2h/a)

Como foi mencionado anteriormente, o método recepcional conduziu as atividades de leitura e exploração dos textos literários, bem como deu o tom para a escolha dos textos lidos. A escolha pela temática das memórias foi necessária no meu projeto, pois ele visava o reconhecimento da identidade latino-americana pelos alunos e, como bem sabemos, a memória está atrelada à identidade. Você, professor, pode trazer outros temas iniciais, como o amor, a solidão, enfim, o tema que fizer parte do horizonte de expectativas da turma.

A escolha pelos textos também deve passar por um crivo minucioso, pois eles devem complementar uns aos outros, sempre com um olhar atento ao método e aos objetivos pedagógicos propostos. A minha intenção era focar em aspectos voltados para a formação da identidade latino-americana, com isso muitos fatores culturais e sociais estavam envolvidos. Por isso foi necessária toda uma caminhada partindo do subjetivo para o coletivo.

Ainda nesta primeira etapa, foi lido o poema de Benedetti que abordava justamente aspectos da memória, das lembranças de lugares

visitados e rememorados pelo texto, mas o ponto principal era como aqueles lugares ajudaram na construção da identidade dos sujeitos que nele se expressa. Neste sentido, pude sondar o horizonte de expectativas dos meus alunos a partir da valorização do lugar onde eles viviam e, com isso, partindo do eu para conhecer o outro.

Segue abaixo o texto e explorações feitas e você pode estabelecer outros critérios e adaptar as questões de acordo com as temáticas a serem discutidas em suas aulas. Para mim, foi melhor abordar as questões relacionadas às memórias e ao tom nostálgico dos textos literários.

Elegir mi paisaje – Mario Benedetti

*Si pudiera elegir mi paisaje
de cosas memorables, mi paisaje
de otoño desolado,
elegiría, robaría esta calle
que es anterior a mí y a todos.
Ella devuelve mi mirada inservible,
la de hace apenas quince o veinte años
cuando la casa verde envenenaba el
cielo.
Por eso es cruel dejarla recién
atardecida
con tantos balcones como nidos a solas
y tantos pasos como nunca esperados.
Aquí estarán siempre, aquí, los
enemigos,
los espías alevés de la soledad,
las piernas de mujer que arrastran a*

*mis ojos
lejos de la ecuación dedos incógnitas.
Aquí hay pájaros, lluvia, alguna muerte,
hojas secas, bocinas y nombres
desolados,
nubes que van creciendo en mi ventana
mientras la humedad trae lamentos y
moscas
Sin embargo, existe también el pasado
con sus súbitas rosas y modestos
escándalos
con sus duros sonidos de una ansiedad
cualquiera
y su insignificante comeción de
recuerdos.
Ah si pudiera elegir mi paisaje
elegiría, robaría esta calle,
esta calle recién atardecida
en la que encarnizadamente revivo*

*y de la que sé con estricta nostalgia
el número y el nombre de sus setenta
árboles.*

Exploração da leitura

1. *Como a utilização dos tempos verbais auxiliam na construção do sentimento nostálgico presente no poema?*
2. *No poema, o autor utilizou de diferentes tempos verbais. Identifique-os e classifique-os com exemplos retirados do poema*
3. *Como você descreveria a paisagem escolhida pelo eu poético?*
4. *Em relação à paisagem descrita pelo autor, que elementos transpõem a necessidade do eu poético de contar sobre aquele lugar?*
5. *A primeira e a última estrofe iniciam-se pelo mesmo verso. Por que o autor o enfatiza, através da repetição, esse verso?*
6. *Que sentimentos o poema evoca ao descrever com detalhes aquela rua?*
7. *Agora é a sua vez: descreva qual paisagem você elegeria para recordar.*
8. *Por que essa paisagem faz parte da sua história?*

A seguir, seguem questões relacionadas com a estrutura da língua.

9. *Em cada estrofe, destaque palavras desconhecidas para formar o vocabulário auxiliar.*
10. *Traduza, de acordo com o texto, as palavras que você destacou. Se necessário, busque no dicionário.*

ETAPA 2: ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

- **Leitura (1h/a) do miniconto de Pablo Neruda**

Leitura individual e, posteriormente, compartilhada do conto de Pablo Neruda (2019), chamado *El bosque chileno*. No conto, há a presença de um instrumento característico denominado oboé e, ao longo da leitura, foi reproduzida a canção *Oboe Concerto – Rondo Pastorale* (1947), de Ralph Vaughan Williams.

A escolha pela canção pode auxiliar os alunos a entrar nesta aura de floresta, pois dentro do conto o autor fala sobre este instrumento. Além disso, é um instrumento musical pouco conhecido pelos jovens, podendo ser uma nova descoberta.

Confieso que he vivido – Pablo Neruda

EL BOSQUE CHILENO

*...Bajo los volcanes, junto a los ventisqueros, entre los grandes lagos, el fragante, el silencioso, el enmarañado bosque chileno... Se hunden los pies en el follaje muerto, crepitó una rama quebradiza, los gigantescos raulíes levantan su encrespada estatura, un pájaro de la selva fría cruza, aletea, se detiene entre los sombríos ramajes. Y luego desde su escondite suena como un oboe... Me entra por las narices hasta el alma el aroma salvaje del laurel, el aroma oscuro del boldo... El ciprés de las gutecas intercepta mi paso... Es un mundo vertical: una nación de pájaros, una muchedumbre de hojas... Tropiezo en una piedra, escarbo la cavidad descubierta, una inmensa araña de cabellera roja me mira con ojos fijos, inmóvil, grande como un cangrejo... Un cáرابو dorado me lanza su emanación mefítica, mientras desaparece como un relámpago su radiante arcoiris... Al pasar cruzo un bosque de helechos mucho más alto que mi persona: se me dejan caer en la cara sesenta lágrimas desde sus verdes ojos fríos, y detrás de mí quedan por mucho tiempo temblando sus abanicos... Un tronco podrido: ¡qué tesoro!... Hongos negros y azules le han dado orejas, rojas plantas parásitas lo han colmado de rubíes, otras plantas perezosas le han prestado sus barbas y brota, veloz, una culebra desde sus entrañas podridas, como una emanación, como que al tronco muerto se le escapara el alma... Más lejos cada árbol se separó de sus semejantes... Se yerguen sobre la alfombra de la selva secreta, y cada uno de los follajes, lineal, encrespado, ramoso, lanceolado, tiene un estilo diferente, como cortado por una tijera de movimientos infinitos... Una barranca; abajo el agua transparente se desliza sobre el granito y el jaspé... Vuela una mariposa pura como un limón, ganando entre el agua y la luz... A mi lado me saludan con sus cabecitas amarillas las infinitas calceolarias... En la altura, como gotas arteriales de la selva mágica se cimbran los copihues rojos (*Lapageria Rosea*)... El copihue rojo es la flor de la sangre, el copihue blanco es la flor de la nieve... En un temblor de hojas atravesó el silencio la velocidad de un zorro, pero el silencio es la ley de estos follajes... Apenas el grito lejano de un animal confuso... La intersección penetrante de un pájaro escondido... El universo vegetal susurra apenas hasta que una tempestad ponga en acción toda la música terrestre.*

Quien no conoce el bosque chileno, no conoce este planeta.

De aquellas tierras, de aquel barro, de aquel silencio, he salido yo a andar, a cantar por el mundo.

Exploração da leitura

1. No texto, há diversas palavras em destaque. Com a ajuda do dicionário bilíngue, encontre a tradução e monte seu vocabulário de apoio.
2. De que maneira o autor descreve o bosque em que cresceu?

3. *Por que o autor é tão detalhista em seu relato e qual o efeito desta descrição ao ler o texto?*
4. *Em seu relato, Pablo Neruda descreve uma paisagem que retrata parte de sua infância. O bosque chileno faz com que o autor relembre sua essência no interior do país, bem como nos faz imergir em sua floresta particular. Que elementos auxiliam na construção da atmosfera de nostalgia?*
5. *Observe a frase: “Quien no conoce el bosque chileno, no conoce este planeta.” Por que o autor chama o bosque de planeta?*
6. *De que maneira o bosque chileno ajudou na construção da identidade do autor?*
7. *Que marcas dentro do texto compõem a identidade do autor, desde a sua vivência no bosque chileno até a sua caminhada pelo mundo?*
8. *No texto, há diversas palavras em destaque. Com a ajuda do dicionário bilíngue, encontre a tradução e monte seu vocabulário de apoio.*
9. *Entrando na atmosfera do bosque chileno, descreva a sensação de estar neste ambiente inóspito. Para melhor ajudar, desenhe o mapa do seu bosque valesolense.*
10. *No texto de Neruda há várias palavras do vocabulário local, o qual o autor pertencia, principalmente em relação à vegetação e à aparência do lugar. Com a ajuda de sua comunidade, pesquise palavras que se refiram às plantas, aos animais, enfim, verbetes que são utilizados somente em sua localidade, a fim de criar um guia botânico de Vale do Sol.*

- Guia cultural da cidade (2h/a)

Outra atividade interessante de se trabalhar com este texto é a produção de materiais que envolvem a cultura local. Pensando nisso, durante a construção do projeto, foi sugerido que os alunos fizessem um guia com expressões culturais da cidade.

A valorização de sua terra, sua gente e seus costumes também é uma forma de construir a sua identidade, evidenciando aquilo que faz parte do cotidiano da comunidade escolar, bem como as localidades onde eles moram. As vivências de suas comunidades, o linguajar local, as gírias, as preferências culinárias, tudo isso ajuda o professor a entender melhor seus alunos e, juntos, perceberem o quanto nossas raízes contribuem para a nossa formação identitária

A construção de um guia local de expressões culturais também é uma forma de os alunos pesquisarem mais sobre a sua comunidade, compilando palavras, momentos históricos e suas contribuições para o crescimento

daquele lugar. Também foi importante para o trabalho que desenvolvi a colaboração dos pais, avós e pessoas com idade mais avançada, pois os estudantes pesquisaram receitas de chás, nomes de plantas e de animais e recorreram a essas pessoas.



ETAPA 3: RUPTURA DOS HORIZONTES DE EXPECTATIVAS

- Leitura dos minicontos de Galeano (2019) (1h/a) e autoretratos

Nas etapas subsequentes, de ruptura e de questionamento do horizonte de expectativas, a temática voltada para a construção da identidade latino-americana permaneceu, mas desta vez trouxe aspectos problemáticos que envolvem o território como um todo: o preconceito racial e marcas da globalização que descaracterizam a cultura dos povos latinos. Tais temas são abordados em outros componentes curriculares, como sociologia e geografia, por exemplo, mas não sob a ótica literária, que nos coloca frente a frente com o tema de modo simbólico e nos levando a perceber as mazelas de perto. Por isso o texto literário é fundamental, pois o reconhecimento

através do outro pode ser sentido na pele, não apenas estudado como conteúdo escolar.

Além disso, os movimentos sociais de formação da América podem ser inspirações para a criação de elementos artísticos baseados nas culturas indígenas, mestiças, negras, de toda a infinidade de misturas que compõem nosso continente. A arte contemporânea também pode ser explorada como forma de produção artística e de denúncia social, bem como a utilização de canções populares, como o que foi feito com a canção *Éramos*, de Milanés e Martí (2019), cuja letra também serviu como aporte para os debates sobre o papel da globalização na perda de marcas culturais dos povos latinos.

Sendo assim, uma forma de romper e questionar o horizonte de expectativas dos seus alunos é trazer leituras que apresentem temas pertinentes à sociedade, mas é preciso atentar para que eles não fujam muito da temática inicial. Seguem abaixo sugestões de leituras e explorações que trazem temas como o preconceito racial e a globalização, mas que, mesmo assim, apresentam uma aura nostálgica.

Caminos de alta fiesta

¿Adán y Eva eran negros?

En África empezó el viaje humano en el mundo. Desde allí emprendieron nuestros abuelos la conquista del planeta. Los diversos caminos fundaron los diversos destinos, y el sol se ocupó del reparto de los colores.

Ahora las mujeres y los hombres, arco iris de la tierra, tenemos más colores que el arco iris del cielo; pero somos todos africanos emigrados. Hasta los blancos blanquísimos vienen de África.

Quizá nos negamos a recordar nuestro origen común porque el racismo produce amnesia, o porque resulta imposible creer que en aquellos tiempos remotos el mundo entero era nuestro reino, inmenso mapa sin fronteras, y nuestras piernas eran el único pasaporte exigido.

Eduardo Galeano, Espejos; Una historia casi universal. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008

Espejos blancos para caras negras

“Parece negro” o “parece indio” son insultos frecuentes en América Latina; y «parece blanco» es un frecuente homenaje. La mezcla con sangre negra o india «atrassa la raza»; la mezcla con sangre blanca «mejora la especie». La llamada democracia racial se reduce, en los hechos, a una pirámide social: la cúspide es blanca, o se cree blanca y la base tiene color oscuro.

GALEANO, E. *Crônicas*. /www.patriagrande.net/uruguay/htm. Acesso em 16/01/2019.

Exploração dos minicontos

1. Os minicontos são um gênero contemporâneo de escrita, costumam ser curtos, mas apresentam grandes questionamentos. Nestes dois minicontos, o título é uma peça fundamental para compreendermos o teor dos textos. Com suas palavras, explique a relação dos títulos com os minicontos.
2. No primeiro miniconto, Galeano faz uma pergunta: ¿Adán y Eva eran negros? Que relação histórica há neste questionamento?
3. Quais as semelhanças entre os dois minicontos?
4. Qual sentido eles representam a partir de uma ótica de construção social?
5. Releia o último parágrafo do texto I. Que crítica social, além do racismo, o autor evidencia neste trecho?
6. Utilizando a ferramenta do Google Arts & Culture, vamos procurar nossa sócia artística. Comparar os traços e encontrar semelhanças genéticas na arte.
7. Como eu me vejo em meio ao mundo? Produção de autorretratos da turma.

- Produção de autorretratos (1h/a)

A produção de autorretratos pode ser uma das formas de mobilizar os alunos a se reconhecerem fisicamente e, ao mesmo tempo, fazerem uma autorreflexão de como se enxergam. O velho questionamento de “eu sou o que eu vejo?”, também é uma forma de discutir a identidade sob uma ótica de miscigenação, a qual toda a América Latina experimenta.

Os autorretratos obtidos por meio da ferramenta Google foi uma facilitadora para que a atividade se tornasse mais dinâmica, envolvendo a tecnologia e o uso do “vilão” celular na sala de aula. É importante também dialogarmos com os nossos alunos usando a linguagem deles, isso favorece o ensino e as relações em sala de aula.



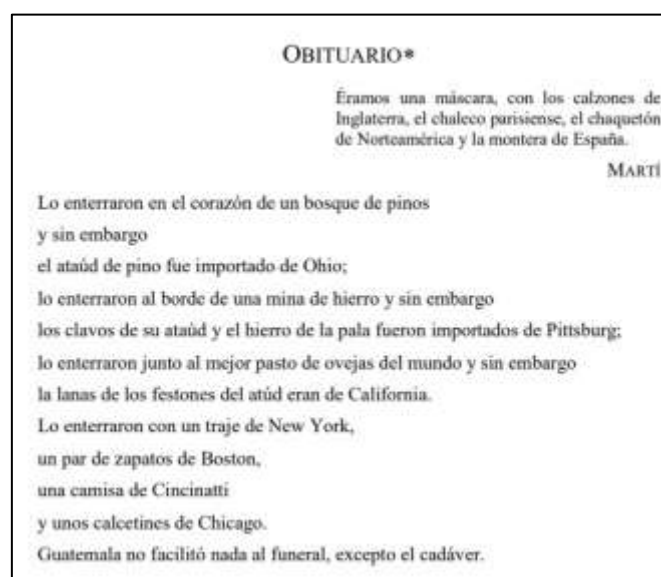
A ferramenta Google possibilita encontramos nossas sócias artísticas, sendo também uma forma de encaminhar o próximo tema a ser discutido: o poder da arte na humanização e na mobilização social.

ETAPA 4: QUESTIONAMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

- Leitura de Nogueras (1h/a)

Na etapa do questionamento do horizonte de expectativas é importante fazer uma reflexão sobre o caminho percorrido até este determinado momento. Para isso, foi proposta a leitura de um poema bastante sugestivo aos alunos, intitulado *Obituario*, de Rogelio Nogueras (2019). Neste texto, há a presença de muitos produtos importados dos EUA, os quais sugerem que o único legado do cadáver à Guatemala era seu próprio corpo.

A expectativa com esta obra era os estudantes se questionassem sobre a globalização, que mistura as manifestações culturais em um só caldo, e os sistemas econômicos que impõem uma mescla de pessoas, objetos e lugares. Aqui, você não precisa tocar no assunto capitalismo *versus* socialismo, mas o que vale a pena ser discutido são os prejuízos com estas imposições. Além disso, podemos refletir sobre as perdas culturais que acabam se perdendo com o tempo pela não valorização das mesmas.



Compreensão textual:

1. Ao ler o título, que sentidos ele evoca?
2. No primeiro verso “Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos”. A quem se refere a palavra destacada? Como podemos classifica-la?
3. O uso do conectivo “sin embargo” (verso 2) contrapõe uma série de orações adversativas ao longo do poema. Que relação há entre o uso do conectivo e as orações adversativas para a construção do sentido do poema?
4. No último verso do poema “Guatemala no facilitó nada al funeral, excepto el cadáver.” Neste verso há um heterossemântico, encontre-o e esclareça seu emprego dentro do trecho em destaque.
5. O poema cita diversos lugares referentes a um país em questão, que país é esse? Que sentido ele representa na construção do texto?
6. Qual a relação entre o primeiro e o último verso do poema?
7. O consumo de produtos estrangeiros é uma marca da globalização que possibilita adquirirmos produtos de diversos tipos e marcas. No entanto, Nogueras faz uma crítica em relação a isso. Que crítica é essa? Explique com suas palavras e exemplifique.
8. A música que ouvimos está na epígrafe do poema lido. Que comparações há entre a canção e o poema?
9. José Martí disse em sua canção que “Éramos uma máscara.” Por que o autor usa este termo? Que semelhanças há nesta metáfora com o poema de Rogelio Nogueras?
10. Construa seu vocabulário auxiliar. Se necessário, consulte seu dicionário.

- Música Éramos, de Milanés e Martí (2019)

A canção dos autores e compositores cubanos pode ser uma das maneiras de sensibilizar os estudantes quanto a não valorização de sua cultura. Na música, diversas questões culturais são abordadas, desde os indígenas e como seus costumes são deixados no passado.

No poema de Nogueras (2019), há uma epígrafe com uma estrofe da música. Esse trecho da canção é bastante pertinente quanto ao tema da globalização e de como ela nos distancia das nossas essências. Aborda, também, a hipervalorização de costumes, objetos e até línguas de países do norte, o que nos distancia de nossas raízes culturais.

Éramos

([José Martí](#) - [Pablo Milanés](#))

Éramos una visión,
con el pecho de atleta,
las manos de petimetre
y la frente de niño.

*Éramos una máscara,
con los calzones de Inglaterra,
el chaleco parisién,*
el chaquetón de Norteamérica
y la montera de España.*

*El indio, mudo,
nos daba vueltas alrededor,
y se iba al monte,
a la cumbre del monte,
a bautizar a sus hijos.*

*El negro, oteado,
cantaba en la noche
la música de su corazón,
solo y desconocido,
entre las olas y las fieras.*

*El campesino, el creador,
se revolvía, ciego de indignación,
contra la ciudad desdeñosa,
contra su criatura.*

* *El texto original dice “el chaleco parisiense”*

- O Muralismo Mexicano:

O movimento muralista do México tem uma grande importância para a construção da democracia e da soberania dos povos da América Latina. Infelizmente, este movimento artístico é pouco abordado nos componentes curriculares.

Desta forma, evidenciar a produção feita por artistas latinos pode ajudar na descoberta de outras manifestações artísticas e culturais que fazem parte do território latino-americano. A aula de língua espanhola é um “prato cheio” para mencionar a importância de Diego Rivera na construção de um movimento social pela valorização da arte como denunciante de problemas sociais.

Assim, como forma de questionar os alunos sobre o poder da arte na construção da identidade de um povo, o movimento do Muralismo Mexicano

foi apresentado em forma de *slides* com obras de arte pintadas especialmente por Rivera, a fim de que discutíssemos o lugar da arte em nosso cotidiano.



A imagens acima fazem parte de um conjunto de *slides* utilizados para contar a história do movimento muralista. Os títulos foram sugestivos às discussões sobre o poder libertador da arte de rua.

ETAPA 5: AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

- Leitura *Indeseable* (1h/a)

O poema *Indeseable*, de Pacheco (2019), traz consigo uma reflexão sobre um tema bastante atual: a crise migratória no mundo. Mas mais que abordar o tema, ele nos mostra o quanto a não acolhida aos refugiados pode ser dura, evidenciando a xenofobia.

A escolha pela obra do escritor cubano veio como forma de expansão do horizonte de referências dos alunos, pois, ao longo do projeto, seguimos a linha do reconhecimento cultural e identitário dentro dos territórios que habitamos, mas e quando temos que abandonar nosso lar em busca de sobrevivência, como agiríamos? Este foi o questionamento principal para pensarmos sobre como tratamos o estrangeiro.

A etapa de ampliação do horizonte de expectativas requer uma tomada de consciência pelo leitor, como transformação individual e coletiva. Por isso, ao discutir o poema *Indeseable*, podemos refletir sobre as ações de conscientização em relação aos refugiados e a importância do acolhimento a estas pessoas que deixam suas vidas para trás em busca de um lugar para chamar de lar.

Indeseable

No me deja pasar el guardia.

He traspasado el límite de edad.

Provengo de un país que ya no existe.

Mis papeles no están en orden.

Me falta un sello.

Necesito otra firma.

No hablo el idioma.

No tengo cuenta en el banco.

Reprobé el examen de admisión.

Cancelaron mi puesto en la gran fábrica.

Me desemplearon hoy y para siempre.

Carezco por completo de influencias.

Llevo aquí en este mundo largo tiempo.

*Y nuestros amos dicen que ya es hora
de callarme y hundirme en la basura.*

PACHECO, José Emilio. Disponível em: <https://www.zendalibros.com/5-poemas-jose-emilio-pacheco/>

Exploração do texto

1. *Qual o sentido do título do poema de Pacheco? Quem é o indesejado?*
2. *Há uma série de empecilhos para o eu poético. Que obstáculos são esses? Que tipo de denúncia o autor faz?*
3. *Qual o sentido do verso “me desemplearon hoy y para siempre”?*
4. *O autor fala em “amos”. Como você imagina estas figuras? Quem serve a quem?*
5. *No verso “Carezco por completo de influencias.”, que tipo de influências o eu lírico precisa? E para quê?*
6. *Sublinhe, no poema, palavras que necessitam de tradução. Se necessário, consulte um dicionário escolar.*
7. *No poema existem dois falsos cognatos e um heterotônico. Encontre-os e escreva seu valor semântico no texto*
8. *Ao analisarmos o poema, percebemos uma sensação de insatisfação pelo eu poético, o qual se frustra em sua jornada. Que comparações há neste poema com a nossa sociedade atual? Cite exemplos.*
9. *Imagine-se vivenciando o que foi descrito no poema. Que lugar é este que lhe impõe tantos obstáculos?*
10. *O preconceito contra refugiados existe em todas as partes do mundo, pois há grupos de apoio e grupos contrários à acolhida aos migrantes. Em relação a este tema, quais práticas sociais auxiliariam para a resolução destes conflitos?*

- **Produção do mural (1h/a)**

A etapa final do projeto *Descobrimo o meu eu*, culminou em um mural exibido na escola, elaborado pelos alunos da turma como forma de concretização das leituras feitas até aquele momento. A opção pelo mural veio após uma aula em que discutimos sobre o papel da arte na mobilização social, cujo tema principal era o Muralismo Mexicano, liderado por Diego Rivera. Você, professor, pode se inspirar em outras formas de arte para

concretizar as leituras, vai depender da temática que permeiar as etapas de desenvolvimento do método recepcional

O mural criado pelos alunos aborda todas as temáticas que permeavam o projeto: as mãos representam a união entre os povos da América Latina; o colorido, as múltiplas nuances que compõem o nosso território e as palavras representam a tomada de consciência sobre a importância de se reconhecer latino-americano. Somos um povo miscigenado, que se distanciou de suas origens por motivos diversos, mas que é impedido de se unir por motivos escusos. O nosso papel como educador é oportunizar aos alunos o reconhecimento de sua identidade e saber que ele é pertencente a este território, por isso deve preservá-lo.



E no final de tudo...

A valorização da arte, da cultura, do diálogo e da humanização por meio da literatura deveria estar presentes em todas as etapas da vida escolar. No entanto, a realidade é contrária. Cada vez mais estamos condicionados a buscar resultados numéricos e com porcentagens favoráveis aos índices regionais, nacionais e até mundiais de educação, mas neste vai e vem, deixamos de lado certos assuntos que, talvez, pudessem ser a solução dos problemas na educação.

Caro professor, este roteiro de trabalho é uma sugestão para você tente ir ao revés do que os manuais didáticos sempre pregaram, a educação massificada rende números, mas diminui o senso crítico que tanto buscamos em nossos alunos. Não é tarefa fácil tratar de ensino de línguas em tempos de desmerecimento das artes e da cultura, mas o nosso papel é fortalecer dentro da sala de aula os vínculos que ainda restam entre elas.

O corajoso ato de ir ao contrário do tradicional também é uma forma de educar nossos alunos, não que este trabalho seja revolucionário ou inovador, mas, com certeza, revolucionou a minha forma de ensinar e entender que podemos sair do básico e ampliar o nosso horizonte de referências com leituras profundas e debates importantes dentro e fora da sala de aula.

Por isso, colega professor, precisamos acreditar no poder transformador da leitura e como ela pode ser o gatilho de mobilização social, fazendo com que compartilhemos experiências e a partir delas, possamos tomar iniciativas que mudem nosso cotidiano. Assim como vemos o mundo de maneira diferente, sempre visando o diálogo e a interação para reconhecermos quem nós realmente somos.



Referências

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **(Des)Construção da identidade latino-americana: heranças do passado e desafios do futuro.** Universidade Federal de Brasília. Disponível em: <<http://unb.revistaintercombio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/231/427.pdf>>

BENEDETTI, Mario. *Elegir mi paisaje*. Disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-elegir-mi-paisaje.htm>. Acesso em: 06/04/2019

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A Formação do leitor: Alternativas Metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas – estrategias para entrar y salir de la modernidad.** 1ª Ed. 4ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** *Revista Educação e Sociedade*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, vol. 33, jan-mar 2012.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan. /abr. 2010

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 84 p. v. 15

GALEANO, Eduardo. Espejos; *Una historia casi universal.* Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008.

GALEANO, Eduardo. *Crônicas.* /www.patriagrande.net/uruguay/htm. Acesso em 16/01/2019.

JAUSS, Hans Robert. **A história da Literatura como Provocação à Teoria Literária.** 1. ed. São Paulo: Ática S. A., 1994

JIMÉNEZ CALDERÓN, Francisco. **El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP.** *Revista de Didacta ELE*, Universidad de Extremadura, núm. 17, p. 1-11, 2013.

JOUNI, Khemais. **El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso.** *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2008, vol. 20, p. 149-176.

LAGARES, Xoán Carlos. **A ideologia do pan-hispanismo e o ensino do espanhol no Brasil.** Universidade Federal Fluminense, Departamento de Letras Estrangeiras Moderna. *Políticas Lingüísticas*, ano 2, vol. 2, out. 2010, p. 85-110.

MARTÍ, José; MILANÉS, Pablo. *Éramos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Tq1GX5fCms>. Acesso em: 02/05/2019

NERUDA, Pablo. *Confieso que he vivido*. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-confesso-que-vivi-pablo-neruda-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em 03/04/2019.

NOGUERAS, Luis Rogélio. *Obituario*. Disponível em: <http://francosotgiu1.blogspot.com/2014/06/luis-rogelio-nogueras-obituario.html>. Acesso em: 02/05/2019.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: SILVA, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. cap. 7, p. 137-156. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. **La literatura en la clase de español para extranjeros**. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf. Acesso em: 16/11/2018

ZILBERMAN, Regina. **A Estética da Recepção e a História da Literatura**. 4. ed. São Paulo: Ática S. A., 1989. 124

APÊNDICE B– Planos de aula

Mestrado Profissional no Ensino de Línguas
Campus Bagé
“Descobrimdo o meu eu: a literatura na aula de espanhol”

Professor responsável: Danusa Fernanda de Oliveira
Escola: Escola Estadual de Ensino Médio Guilherme Fischer
Ano/Turma: 3º ano A
Turno: manhã

PLANO DE AULA

Data da aula: 11/04/2019
Horário da aula: das 10h20 às 11h10 da manhã
Carga horária: 1 h/aula de 50 min
Nº da aula:

CONTEÚDOS:

- Oralidade;
- Leitura;
- Interpretação.

OBJETIVO GERAL:

Conhecer, através de mapas de lembranças, a realidade dos alunos, a fim de coletar dados sobre os costumes, os hábitos e as relações.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Delimitar o horizonte de expectativas dos alunos, através de uma atividade artística.
- Descrever momentos importantes na vida dos estudantes, por meio de mapas de lembranças.
- Elaborar mapas de lembranças que visam conhecer um pouco a realidade dos estudantes de Vale do Sol.
- Instigar, os alunos, a se questionarem sobre o ambiente ao qual estão inseridos.

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Valendo-se do método recepcional, cujo principal objetivo é estimular a interação entre o texto literário e o leitor, por meio de cinco etapas que consistem na determinação, no atendimento, na ruptura, no questionamento e na ampliação do horizonte de expectativas, promovendo um diálogo entre ambos. Esta metodologia de letramento literário lida com o ambiente ao qual o leitor se insere, valorizando aquilo que está ao seu redor, por isso se enquadra na proposta deste projeto de leitura nas aulas de espanhol sobre o redescobrimto de marcas identitárias pelos estudantes, sendo elaborado por Bordini e Aguiar (1993). Inicialmente, a professora elaborará um mapa de lembranças próprio, como exemplo para posterior confecção do mesmo pelos alunos do 3º ano do ensino médio. O intuito principal desta atividade é coletar dados sobre o cotidiano e a vida destes estudantes, a fim de que se possa construir um banco de leituras, correspondente às etapas do método recepcional e que estimule os alunos a questionarem fatos relacionados à cultura da região onde vivem, certos elementos

característicos das comunidades valesolenses, e como este conjunto de fatores constituem a identidade deles.

Os mapas de lembranças serão confeccionados com materiais diversos, como lápis de cor, tinta guache, recorte de revistas e jornais, enfim, tudo o que os estudantes julgarem necessário para a construção de suas lembranças. Esta atividade, posteriormente, interligará uma atividade de leitura, a qual prevê o método utilizado nesta pesquisa. Os mapas serão apresentados por cada aluno, com a finalidade de cada um conheça um pouco da história do outro, isso contribui para que eles se expressem de forma subjetiva sobre fatores culturais e identitários de cada um deles.

Além de apresentarem seus mapas, os estudantes serão submetidos a perguntas sobre sua realidade, o porquê de tais escolhas, se eles se sentem completos o mapa, enfim, um diálogo que tente mostrar a eles o quanto as pessoas são complexas, e que somos formados por diversas experiências e fatores sociais, a fim de que possamos iniciar o caminho do reconhecimento identitário deles.

RECURSOS:

Nesta atividade, os alunos utilizarão materiais diversos para colagem, pintura, desenho e, inclusive materiais orgânicos como chás, plantas, flores, enfim, aquilo que eles julgarem interessante para construir suas lembranças.

AVALIAÇÃO:

A avaliação ocorrerá por meio da análise dos mapas de cada estudante, aos quais se baseiam a proposta da atividade, além da troca de experiências entre os alunos, por meio de práticas orais. Espera-se que os estudantes percebam marcas de reconhecimento de suas crenças, origens e tradições, analisando como isso faz parte da identidade e da formação social de cada um deles a fim de que se possa fazer um questionamento sobre como as lembranças promovem uma reflexão sobre quem eu me tornei hoje e como ocorreu essa construção.

BIBLIOGRAFIA

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A Formação do leitor: Alternativas Metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176 p.

PLANO DE AULA

Data da aula: 18/04/2019

Horário da aula: das 10h20 às 11h10 da manhã

Carga horária: 1 h/aula de 50 min

Nº da aula:

CONTEÚDOS:

- Leitura e oralidade;
- Compreensão e interpretação textual;
- Vocabulário de língua espanhola;
- Tempos verbais presente e pretérito.

OBJETIVO GERAL:

Promover a leitura de texto literário, a fim de determinar o horizonte de expectativas dos alunos, através da leitura de um poema de Mario Benedetti, o qual estabelece uma sensação nostálgica, fazendo com que os alunos percebam a importância das lembranças para a construção identitária, relacionado à atividade da aula anterior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler, em língua espanhola, o poema “*Elegir mi paisaje*” de Mario Benedetti.
- Explorar o poema oralmente, para obter percepções espontâneas dos alunos.
- Compreender e interpretar atividades a partir da leitura do poema, elaboradas em consonância com a proposta da Estética da Recepção.
- Relacionar o poema com a atividade da elaboração dos mapas de lembranças, elaborados pelos alunos.
- Identificar elementos no poema sobre a importância do passado para a construção do presente, do meu eu.

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Com a finalidade de contextualizar a atividade anterior, dos mapas de lembranças, a leitura do texto de Benedetti mostra como podemos falar do passado, de forma lírica, à medida que vamos construindo nosso presente. Neste poema, podemos moldar um eu poético envelhecido por suas lembranças de um determinado lugar, este fato nos ajuda a entendê-lo, por isso a importância de trazer recordações e objetos importantes para a construção da identidade de cada um.

Como etapa do método recepcional, a opção de determinar o horizonte de expectativas por meio de temas nostálgicos, auxilia no caminho ao reconhecimento de nossas raízes comuns e singulares. Para isso, a exploração do poema prevê uma análise sobre a forma como o autor construiu as estrofes, enfatizando um determinado lugar, que o faz sentir saudade, e como aquela rua (descrita no poema) o constitui, assim como o lugar aonde os alunos vivem os constitui, formando parte de sua identidade.

Além da exploração oral do poema, uma série de atividades de compreensão e interpretação serão respondidas individualmente, a fim de que os alunos tentem expressar os sentidos do poema de forma subjetiva. Tais perguntas relacionam também conteúdos do programa escolar, como verbos e questões de vocabulário em língua espanhola. Ao final destas

perguntas, os alunos farão um breve relato, descrevendo a paisagem mais importante para eles e como o poema está relacionado a este lugar descrito.

RECURSOS:

- Fotocópia do poema.
- Fotocópia das perguntas de exploração do poema.

AVALIAÇÃO:

A avaliação ocorrerá por meio da análise oral do poema, feita pelos alunos, bem como pelas perguntas de exploração do texto, entregues em fotocópia individual. Através desta leitura, é esperado que os estudantes consigam fazer conexões com os mapas de lembranças, elaborados na aula anterior. Além disso, a escolha do poema foi estratégica, para que eles pudessem interagir com o poema, por meio do diálogo entre a realidade do eu poético e a realidade deles, tendo em vista uma aproximação entre ambos.

BIBLIOGRAFIA:

BENEDETTI, Mario. *Elegir mi paisaje*. Disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-elegir-mi-paisaje.htm>. Acesso em: 06/04/2019.

Atividade de leitura do poema

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO GUILHERME FISCHER – VALE DO SOL
TRABALHO DE LÍNGUA ESPANHOLA
Prof.^a: Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

Nome: _____ **Data:** _____ **Turma:** 3º A
Elegir mi paisaje – Mario Benedetti

Si pudiera elegir mi paisaje
de cosas memorables, mi paisaje
de otoño desolado,
elegiría, robaría esta calle
que es anterior a mí y a todos.

Ella devuelve mi mirada inservible,
la de hace apenas quince o veinte años
cuando la casa verde envenenaba el cielo.
Por eso es cruel dejarla recién atardecida
con tantos balcones como nidos a solas
y tantos pasos como nunca esperados.

Aquí estarán siempre, aquí, los enemigos,
los espías alevés de la soledad,
las piernas de mujer que arrastran a mis ojos
lejos de la ecuación dedos incógnitas.

Aquí hay pájaros, lluvia, alguna muerte,
hojas secas, bocinas y nombres desolados,
nubes que van creciendo en mi ventana
mientras la humedad trae lamentos y moscas

Sin embargo, existe también el pasado
con sus súbitas rosas y modestos escándalos
con sus duros sonidos de una ansiedad cualquiera
y su insignificante comezón de recuerdos.

Ah si pudiera elegir mi paisaje
elegiría, robaría esta calle,
esta calle recién atardecida
en la que encarnizadamente revivo
y de la que sé con estricta nostalgia
el número y el nombre de sus setenta árboles.

Exploração da leitura

11. Em cada estrofe, destaque palavras desconhecidas para formar o vocabulário auxiliar.
12. Traduza, de acordo com o texto, as palavras que você destacou. Se necessário, busque no dicionário.
13. Como a utilização dos tempos verbais auxiliam na construção do sentimento nostálgico presente no poema?
14. No poema, o autor utilizou de diferentes tempos verbais. Identifique-os e classifique-os com exemplos retirados do poema
15. Como você descreveria a paisagem escolhida pelo eu poético?
16. Em relação à paisagem descrita pelo autor, que elementos transpõem a necessidade do eu poético de contar sobre aquele lugar?

17. A primeira e a última estrofe iniciam-se pelo mesmo verso. Por que o autor o enfatiza o início e o fim do poema?
18. Que sentimentos o poema evoca ao descrever com detalhes aquela rua?
19. Agora é a sua vez: descreva qual paisagem você elegeeria para recordar.
20. Por que essa paisagem faz parte da sua história?

Texto disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-elegir-mi-paisaje.htm>

PLANO DE AULA

Data da aula: 25/04/2019

Horário da aula: das 10h20 às 11h10 da manhã

Carga horária: 1 h/aula de 50 min

Nº da aula:

CONTEÚDOS:

- Leitura em língua espanhola;
- Compreensão leitora;
- Interpretação textual;
- Vocabulário sobre elementos da natureza, em língua espanhola;
- Reconhecimento de diferentes gêneros literários.

OBJETIVO GERAL:

Abranger, em consonância com o método recepcional, o atendimento do horizonte de expectativas dos alunos, relacionando atividades e leituras anteriores, com o intuito de reconhecer traços da identidade e da cultura dos estudantes, enfatizando o lugar aonde vivem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler, em língua espanhola, o miniconto de Pablo Neruda.
- Ler e interpretar questões a partir da leitura do miniconto.
- Reconhecer o gênero literário miniconto.
- Identificar palavras do vocabulário específico que constitui o texto.
- Estabelecer aspectos da identidade e da cultura que compõem a narrativa textual.
- Pesquisar nomes de plantas locais.
- Construir um guia botânico local, com plantas conhecidas pelos alunos em suas comunidades, contendo nomes populares.

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

A partir da etapa de atendimento do horizonte de expectativas, os estudantes aprofundarão a leitura através de um dos minicontos de Pablo Neruda. Neste texto, o autor descreve minuciosamente um bosque aonde ele cresceu, fato este que se mistura com a realidade vivida por alguns alunos da turma, pois, em sua grande maioria, passaram a infância no interior.

Para explorar o conto, a mirada ao vocabulário é essencial, pois o autor apresenta inúmeros verbetes regionais, por isso os alunos também irão construir um vocabulário regional, com palavras no dialeto alemão que são usadas por eles no cotidiano, tentando aproximar os dois mundos, dos alunos e do autor.

A exploração do conto ocorrerá pelos parâmetros estabelecidos pela Estética da Recepção, sendo compreensão, perguntas relacionadas à estrutura do contos; interpretação, que estabelece uma caminhada pelo texto e seus sentidos; e pela aplicação, que consistirá na elaboração de um guia botânico e de espécies do interior da cidade, sendo relevantes para a construção da identidade e da cultura de Vale do Sol por meio das palavras.

RECURSOS:

- Fotocópia do miniconto.
- Fotocópia das atividades de exploração do texto.
- Pesquisa na comunidade.

- Materiais artísticos para a confecção dos guias botânicos.

AVALIAÇÃO:

A avaliação consistirá na análise textual feita pelos alunos durante a leitura do miniconto, ademais, as atividades de compreensão e interpretação serão incluídas na avaliação final, bem como os guias botânicos elaborados pelos grupos.

Além disso, os estudantes novamente irão descrever suas percepções em seus diários de leitura, como tarefa para ser escrita em casa.

BIBLIOGRAFIA:

NERUDA, Pablo. Confieso que he vivido. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-confesso-que-vivi-pablo-neruda-em-pdf-epub-e-mobi/>. Acesso em 03/04/2019.

Atividades

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO GUILHERME FISCHER – VALE DO SOL
TRABALHO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Prof.^a: Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

Nome: _____ **Data:** _____

Turma: 3º A

Confieso que he vivido – Pablo Neruda

EL BOSQUE CHILENO

...Bajo los volcanes, junto a los ventisqueros, entre los grandes lagos, el fragante, el silencioso, el enmarañado bosque chileno... Se hunden los pies en el follaje muerto, crepitó una rama quebradiza, los gigantes raulíes levantan su encrespada estatura, un pájaro de la selva fría cruza, aletea, se detiene entre los sombríos ramajes. Y luego desde su escondite suena como un oboe... Me entra por las narices hasta el alma el aroma salvaje del laurel, el aroma oscuro del boldo... El ciprés de las gutecas intercepta mi paso... Es un mundo vertical: una nación de pájaros, una muchedumbre de hojas... Tropiezo en una piedra, escarbo la cavidad descubierta, una inmensa araña de cabellera roja me mira con ojos fijos, inmóvil, grande como un cangrejo... Un cáرابo dorado me lanza su emanación mefítica, mientras desaparece como un relámpago su radiante arcoiris... Al pasar cruzo un bosque de helechos mucho más alto que mi persona: se me dejan caer en la cara sesenta lágrimas desde sus verdes ojos fríos, y detrás de mí quedan por mucho tiempo temblando sus abanicos... Un tronco podrido: ¡qué tesoro!... Hongos negros y azules le han dado orejas, rojas plantas parásitas lo han colmado de rubíes, otras plantas perezosas le han prestado sus barbas y brota, veloz, una culebra desde sus entrañas podridas, como una emanación, como que al tronco muerto se le escapara el alma... Más lejos cada árbol se separó de sus semejantes... Se yerguen sobre la alfombra de la selva secreta, y cada uno de los follajes, lineal, encrespado, ramoso, lanceolado, tiene un estilo diferente, como cortado por una tijera de movimientos infinitos... Una barranca; abajo el agua transparente se desliza sobre el granito y el jaspe... Vuela una mariposa pura como un limón, ganando entre el agua y la luz... A mi lado me saludan con sus cabecitas amarillas las infinitas calceolarias... En la altura, como gotas arteriales de la selva mágica se cimbran los copihues rojos (Lapageria Rosea)... El copihue rojo es la flor de la sangre, el copihue blanco es la flor de la nieve... En un temblor de hojas atravesó el silencio la velocidad de un zorro, pero el silencio es la ley de estos follajes... Apenas el grito lejano de un animal confuso... La intersección penetrante de un pájaro escondido... El

universo vegetal susurra apenas hasta que una tempestad ponga en acción toda la música terrestre.

Quien no conoce el bosque chileno, no conoce este planeta.

De aquellas tierras, de aquel barro, de aquel silencio, he salido yo a andar, a cantar por el mundo.

Exploração da leitura

11. Como você classifica este texto? Por quê?
a) conto b) poema c) dissertativo d) argumentativo
12. No texto, há diversas palavras em destaque. Com a ajuda do dicionário bilíngue, encontre a tradução e monte seu vocabulário de apoio.
13. De que maneira o autor descreve o bosque em que cresceu?
14. Por que o autor é tão detalhista em seu relato e qual o efeito desta descrição ao ler o texto?
15. Em seu relato, Pablo Neruda descreve uma paisagem que retrata parte de sua infância. O bosque chileno faz com que o autor lembre sua essência no interior do país, bem como nos faz imergir em sua floresta particular. Que elementos auxiliam na construção da atmosfera de nostalgia?
16. Observe a frase: “*Quien no conoce el bosque chileno, no conoce este planeta.*” Por que o autor chama o bosque de planeta?
17. De que maneira o bosque chileno ajudou na construção da identidade do autor?
18. Que marcas dentro do texto compõem a identidade do autor, desde a sua vivência no bosque chileno até a sua caminhada pelo mundo
19. Entrando na atmosfera do bosque chileno, descreva a sensação de estar neste ambiente inóspito. Para melhor ajudar, desenhe o mapa do seu bosque valesolense.
20. No texto de Neruda há várias palavras do vocabulário local, o qual o autor pertencia, principalmente em relação à vegetação e à aparência do lugar. Com a ajuda de sua comunidade, pesquise palavras que se refiram às plantas, aos animais, enfim, verbetes que são utilizados somente em sua localidade, a fim de criar um guia botânico de Vale do Sol.

PLANO DE AULA

Data da aula:

Horário da aula: das 10h20 às 11h10 da manhã

Carga horária: 1 h/aula de 50 min

Nº da aula: 4º período

CONTEÚDOS:

- Leitura em língua espanhola;
- Compreensão leitora;
- Interpretação textual;
- Reconhecimento de diferentes gêneros literários.
- Posicionamento crítico perante temas de cunho social.

OBJETIVO GERAL:

Analisar, de acordo com o método recepcional, a ruptura do horizonte de expectativas dos estudantes, modificando a temática dos textos escolhidos com o intuito abalar as certezas dos leitores, a fim de que se sensibilizem com temas diferentes dos anteriores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler, em língua espanhola, minicontos de Eduardo Galeano.
- Compreender e interpretar questões a partir da leitura dos minicontos.
- Reconhecer as temáticas sociais que envolvem os textos do autor uruguaio.
- Discutir temas sociais presentes nos minicontos.
- Estabelecer uma conexão entre os textos literários e obras de artes de Frida Kahlo.

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Em conformidade com o método recepcional, através desta atividade se inicia a ruptura do horizonte de expectativas, que consiste no rompimento de pressupostos construídos nas leituras anteriores, as quais consistiam em temas mais subjetivos. Nesta etapa os estudantes precisam fazer uma reflexão sobre o papel da literatura na denúncia de problemas sociais.

Os minicontos de Galeano trazem um tema bastante polêmico, mas pouco discutido na escola, o racismo. Este tema dará início ao debate sobre as diversas discriminações que acontecem no meio ao qual eles estão inseridos, pois há relatos de injúrias raciais ocorridas na escola, endossando o assunto. Como os textos são curtos, vários questionamentos serão levantados oralmente, para que se possa ter respostas espontâneas dentro do grupo, com a intenção de captar respostas sinceras.

Após as discussões orais, partiremos para as questões de exploração dos textos, as quais auxiliam para a reflexão do papel da literatura na denúncia de temas polêmicos, que merecem um olhar mais sensível que a arte propicia. Para encerrar a etapa, utilizaremos a ferramenta do *Google Arts & Culture* que disponibiliza uma *selfie* artística, encontrando uma sócia entre as obras de arte. Nesta atividade, almeja-se que os estudantes percebam semelhanças e diferenças físicas que compõem a nossa identidade também, enfatizando a ideia de união entre os povos. Ao final, comparando com as obras de Frida Kahlo, cada um deles fará seu próprio autorretrato, refletindo sobre sua imagem.

RECURSOS:

- Fotocópia dos minicontos.
- Fotocópia das atividades de exploração dos textos.

- Aplicativo *Google Arts & Culture*.
- Materiais artísticos para a confecção dos autorretratos.

AVALIAÇÃO:

A exploração nesta etapa está diretamente relacionada ao debate levantado durante as leituras, pois é por meio da discussão de temas relacionados ao preconceito e discriminação permeiam nosso cotidiano, mas não nos damos contas de certas ações que legitimam estas atitudes. Por isso, espera-se que os alunos façam uma reflexão sobre como este tema, o racismo, é enfrentado dentro do município de Vale do Sol, tendo em vista práticas positivas, de enfrentamento a este tipo de violência, quanto negativas, posicionamentos preconceituosos que eles presenciaram. A partir da utilização dos meios tecnológicos, também é esperado que eles percebam as semelhanças e diferenças físicas que há entre os povos, marcados pela sua aparência e concluindo a atividades, os autorretratos farão com que eles se enxerguem perante o mundo.

BIBLIOGRAFIA

Eduardo Galeano, Espejos; *Una historia casi universal*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008

GALEANO, E. Crônicas. /www.patriagrande.net/uruguay/htm. Acesso em 16/01/2019.

Atividades

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO GUILHERME FISCHER – VALE DO SOL
Prof.^a: Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

Nome: _____ **Data:** _____ **Turma:** 3º A

Caminos de alta fiesta

¿Adán y Eva eran negros?

En África empezó el viaje humano en el mundo. Desde allí emprendieron nuestros abuelos la conquista del planeta. Los diversos caminos fundaron los diversos destinos, y el sol se ocupó del reparto de los colores.

Ahora las mujeres y los hombres, arco iris de la tierra, tenemos más colores que el arco iris del cielo; pero somos todos africanos emigrados. Hasta los blancos blanquísimos vienen de África.

Quizá nos negamos a recordar nuestro origen común porque el racismo produce amnesia, o porque resulta imposible creer que en aquellos tiempos remotos el mundo entero era nuestro reino, inmenso mapa sin fronteras, y nuestras piernas eran el único pasaporte exigido.

Eduardo Galeano, Espejos; *Una historia casi universal*.
 Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2008

Espejos blancos para caras negras

“Parece negro” o “parece indio” son insultos frecuentes en América Latina; y «parece blanco» es un frecuente homenaje. La mezcla con sangre negra o india «atrás la raza»; la mezcla con sangre blanca «mejora la especie». La llamada democracia racial se reduce, en los hechos, a una pirámide social: la cúspide es blanca, o se cree blanca y la base tiene color oscuro.

GALEANO, E. Crônicas. /www.patriagrande.net/uruguay/htm. Acesso em 16/01/2019.

Exploração dos minicontos

8. Os minicontos são um gênero contemporâneo de escrita, costumam ser curtos, mas apresentam grandes questionamentos. Nestes dois minicontos, o título é uma peça fundamental para compreendermos o teor dos textos. Com suas palavras, explique a relação dos títulos com os minicontos.
9. No primeiro miniconto, Galeano faz uma pergunta: *¿Adán y Eva eran negros?* Que relação histórica há neste questionamento?
10. Sublinhe os verbos irregulares no presente do indicativo.
11. Quais as semelhanças entre os dois minicontos?
12. Qual sentido eles representam a partir de uma ótica de construção social?
13. Releia o último parágrafo do texto I. Que crítica social, além do racismo, o autor evidencia neste trecho?
14. Utilizando a ferramenta do Google Arts & Culture, vamos procurar nossa sócia artística. Comparar os traços e encontrar semelhanças genéticas na arte.
15. Como eu me vejo em meio ao mundo? Produção de autorretratos da turma.

PLANO DE AULA

Data da aula:

Horário da aula: das 10h20 às 11h10 da manhã

Carga horária: 1 h/aula de 50 min

Nº da aula: 4º período

CONTEÚDOS:

- Leitura em língua espanhola;
- Compreensão leitora;
- Interpretação textual;
- Uso de conectivos textuais;
- Vocabulário de falsos cognatos e estrangeirismo.

OBJETIVO GERAL:

Desafiar os alunos, por meio da etapa de questionamento do horizonte de expectativas, a uma leitura que evoca diferentes percepções sobre os movimentos culturais da sociedade contemporânea a partir da globalização.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler, em língua espanhola, o poema de Rogelio Nogueras.
- Compreender e interpretar questões a partir da leitura do poema.
- Reconhecer a transição cultural que acontece na sociedade contemporânea.
- Analisar o uso de conectores textuais para a construção dos sentidos do texto.
- Comparar o poema “Obituário” com a canção “Éramos” José Martí e Pablo Milanés.

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Como previsto no método recepcional, o questionamento do horizonte de expectativas pressupõe a leitura de textos que desafiem os leitores, mas que ao mesmo tempo façam com que eles resgatem percepções obtidas nas etapas anteriores. Com isso, a escolha do poema de Nogueras direciona para uma temática bastante pertinente na sociedade contemporânea: a influência de estrangeirismos nas diferentes culturas, envolvendo os EUA como principal agente deste tema.

No poema, o autor aborda o uso de palavras e ações que remetem à cultura norte-americana, porém com um personagem latino-americano, evidenciando o hibridismo entre as culturas e uma divergência entre elas. Durante a discussão do poema, serão levantados questionamentos sobre os benefícios e malefícios desta influência e, de que maneira, perdemos um pouco da nossa identidade ao levar isso ao extremo, mas, ao mesmo tempo, isso contribuiria para a formação de múltiplas identidades, as quais se mesclam entre si. Para isso, serão abordados textos teóricos que envolvem o hibridismo cultural, como os conceitos defendidos por Néstor Canclini.

A escolha pelo poema de Nogueras foi sugerida justamente por representar aspectos culturais do atual momento mundial, o qual discute ações sobre as migrações modernas. No início do poema há uma epígrafe com parte da música “Éramos”, de José Martí, que está ligada diretamente ao tema do poema, para fazer esta conexão entre ambos, os estudantes apenas ouvirão a música, com o intuito de perceber certas marcas presentes na canção e no poema, após haverá uma nova discussão sobre os minicontos da aula anterior, os quais falam sobre as designações de fronteiras.

RECURSOS:

- Fotocópia do poema e da canção.
- Fotocópia das atividades de exploração do poema e da canção.
- Aparelho de som.

AVALIAÇÃO:

Nesta etapa do projeto, os estudantes serão avaliados pelas questões respondidas de exploração dos textos e também pelas discussões feitas em sala de aula, após as leituras e a escuta da canção. Espera-se que os estudantes consigam refletir sobre os caminhos que a humanidade está percorrendo novamente, principalmente em relação às migrações que ocorrem na América, tendo em vista o papel da interculturalidade e do multiculturalismo na formação da sociedade contemporânea, utilizando-se da literatura como forma de denúncia e reflexão sobre este tema.

BIBLIOGRAFIA

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas – estratégias para entrar y salir de la modernidad**. 1ª Ed. 4ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MARTÍ, José; MILANÉS, Pablo. *Éramos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Tq1GX5fCms>. Acesso em: 02/05/2019.

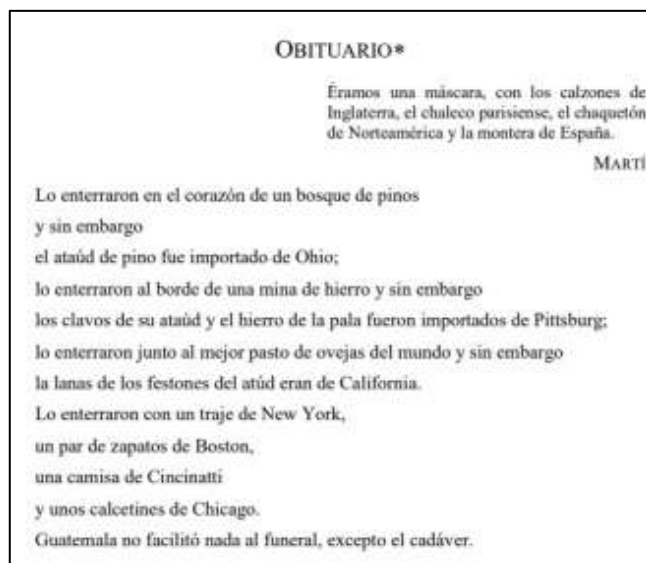
NOGUERAS, Luis Rogélio. *Obituario*. Disponível em: <http://francosotgiu1.blogspot.com/2014/06/luis-rogelio-nogueras-obituario.html>. Acesso em: 02/05/2019.

SANTOS, Rosimeri Antunes dos; FERNANDES, Roberto Limia. **Multi, Inter e Transculturalismo**. Mobilidades & Impactos Culturais. p. 9 – 15. Disponível em: https://www.unilasalle.edu.br/public/media/4/files/revistas_publicacoes/1.pdf. Acesso: 20/01/2019.

ATIVIDADES

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO GUILHERME FISCHER – VALE DO SOL
Prof.ª: Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

Nome: _____ **Data:** _____ **Turma:** 3º A



Compreensão textual:

11. Ao ler o título, que sentidos ele evoca?
12. Construa seu vocabulário auxiliar. Se necessário, consulte seu dicionário.
13. No primeiro verso “*Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos*”. A quem se refere a palavra destacada? Como podemos classifica-la?
14. O uso do conectivo “*sin embargo*” (verso 2) contrapõe uma série de orações adversativas ao longo do poema. Que relação há entre o uso do conectivo e as orações adversativas para a construção do sentido do poema?
15. No último verso do poema “*Guatemala no facilitó nada al funeral, excepto el cadáver.*” Neste verso há um heterossemântico, encontre-o e esclareça seu emprego dentro do trecho em destaque.
16. O poema cita diversos lugares referentes a um país em questão, que país é esse? Que sentido ele representa na construção do texto?
17. Qual a relação entre o primeiro e o último verso do poema?
18. O consumo de produtos estrangeiros é uma marca da globalização que possibilita adquirirmos produtos de diversos tipos e marcas. No entanto, Nogueras faz uma crítica em relação a isso. Que crítica é essa? Explique com suas palavras e exemplifique.
19. A música que ouvimos está na epígrafe do poema lido. Que comparações há entre a canção e o poema?
20. José Martí disse em sua canção que “Éramos uma máscara.” Por que o autor usa este termo? Que semelhanças há nesta metáfora com o poema de Rogelio Nogueras?

PLANO DE AULA

Data da aula:

Horário da aula: das 10h20 às 11h10 da manhã

Carga horária: 1 h/aula de 50 min

Nº da aula: 4º período

CONTEÚDOS:

- Oralidade;
- Leitura;
- Compreensão e interpretação textual;
- Heterossemânticos e heterotônicos.

OBJETIVO GERAL:

Contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes de Vale do Sol, a fim de que consigam refletir sobre as marcas da identidade latino-americana no contexto atual, através do poema de José Emílio Pacheco.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, através da leitura e discussão de um poema.
- Ler, em língua espanhola, o poema *Indeseable* de José Emílio Pacheco.
- Compreender e interpretar questões sobre o poema lido.
- Reconhecer heterotônicos e heterossemânticos em língua espanhola.
- Relacionar o poema lido com a atual situação dos refugiados.
- Instigar, os alunos, a se questionarem sobre questões relacionadas às migrações na contemporaneidade, principalmente no continente americano.

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Como etapa final do método recepcional, a ampliação do horizonte de expectativas leva em consideração a extensão que as leituras trazem para cada indivíduo, para além do texto. Pensando nisto, a escolha do poema de Pacheco revela a necessidade de debate sobre as migrações do passado e de hoje, uma vez que a região central do estado também foi palco de grandes migrações vindas da Europa, por conta de conflitos de guerra e pela fome, tal qual o que vivenciamos atualmente, por isso a necessidade da discussão sobre este tema.

No poema, o autor encontra uma série de obstáculos para conseguir se estabelecer no lugar que ele deseja, como burocracia e enfrentamento da polícia, o que leva a crer que seja um imigrante latino tentando entrar nos EUA, mas isso o texto não nos revela, para isso os estudantes serão conduzidos pela leitura para tentar identificar quem é essa voz no poema, através das perguntas de exploração e das discussões sobre a leitura. O poema é curto e bastante enfático quanto ao tratamento recebido pelos refugiados e migrantes ao tentarem uma vida nova em outro país, fazendo com que reflitamos sobre a nossa posição quanto a este problema humanitário.

Os estudantes serão estimulados a pensarem como migrantes e tentarem imaginar a vida em fuga, como acontece em vários lugares próximos ao nosso país, e que seus antepassados também sofreram ao vir para um outro continente em busca de prosperidade. Numa tentativa de despertar a empatia entre eles e os refugiados, o debate será conduzido em relação a esta temática de fronteira e nação, revelando marcas identitárias e culturais que se mesclam, aproveitando os textos lidos anteriormente.

RECURSOS:

- Fotocópia do poema de Pacheco.
- Fotocópia das questões de exploração do poema.
- Mapa virtual com as rotas de refugiados no mundo.

AVALIAÇÃO:

A avaliação ocorrerá por meio das discussões feitas em sala de aula após a leitura do poema, além das questões respondidas pelos alunos nas perguntas de exploração do poema. Presume-se que os alunos consigam fazer conexões com os textos explorados anteriormente, conseguindo ampliar a forma como eles percebem as mudanças sociais e como elas afetam as marcas identitárias de cada povo, alterando a forma como nós nos enxergamos no mundo. Além disso, ao evocar o sentimento de empatia pelos alunos com a situação dos refugiados reforça o sentido do método recepional ao expandir a leitura do texto para uma leitura do mundo.

BIBLIOGRAFIA

PACHECO, José Emilio. Disponível em: <https://www.zendalibros.com/5-poemas-jose-emilio-pacheco/>. Acesso em: 02/05/2019

ATIVIDADES:

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO GUILHERME FISCHER – VALE DO SOL
Prof.ª: Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

Nome: _____ **Data:** _____ **Turma:** 3ªA

Indeseable

No me deja pasar el guardia.
 He traspasado el límite de edad.
 Provengo de un país que ya no existe.
 Mis papeles no están en orden.
 Me falta un sello.
 Necesito otra firma.
 No hablo el idioma.
 No tengo cuenta en el banco.
 Reprobé el examen de admisión.
 Cancelaron mi puesto en la gran fábrica.
 Me desemplearon hoy y para siempre.
 Carezco por completo de influencias.
 Llevo aquí en este mundo largo tiempo.
 Y nuestros amos dicen que ya es hora
 de callarme y hundirme en la basura.

PACHECO, José Emilio. Disponível em: <https://www.zendalibros.com/5-poemas-jose-emilio-pacheco/>

Exploração do texto

1. Sublinhe, no poema, palavras que necessitam de tradução. Se necessário, consulte um dicionário escolar.

2. No poema existem dois falsos cognatos e um heterotônico. Encontre-os e escreva seu valor semântico no texto.
3. Qual o sentido do título do poema de Pacheco? Quem é o indesejado?
4. Há uma série de empecilhos para o eu poético. Que obstáculos são esses? Que tipo de denúncia o autor faz?
5. Qual o sentido do verso “me desemplearon hoy y para siempre”?
6. O autor fala em “amos”. Como você imagina estas figuras? Quem serve a quem?
7. No verso “Carezco por completo de influencias.”, que tipo de influências o eu lírico precisa? E para quê?
8. Ao analisarmos o poema, percebemos uma sensação de insatisfação pelo eu poético, o qual se frustra em sua jornada. Que comparações há neste poema com a nossa sociedade atual? Cite exemplos.
9. Imagine-se vivenciando o que foi descrito no poema. Que lugar é este que lhe impõe tantos obstáculos?
10. O preconceito contra refugiados existe em todas as partes do mundo, pois há grupos de apoio e grupos contrários à acolhida aos migrantes. Em relação a este tema, quais práticas sociais auxiliariam para a resolução destes conflitos?

APÉNDICE C– Aula expositiva sobre o Muralismo



En un mundo tan grande siempre hay alguien como yo...



El muralismo por la libertación



Por Diego Rivera



La importancia del arte revolucionaria



Detalle de "El Hombre y el Poder" de Diego Rivera.



ANEXO A – Guia Cultural de Vale do Sol



E. E. E. M. GUILHERME FISCHER

GUIA CULTURAL DE VALE DO SOL

Produção dos estudantes do 3º ano A da escola
Guilherme Fischer sobre aspectos culturais do
município de Vale do Sol

"A CULTURA NÃO É APENAS A MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA OU
INTELLECTUAL QUE SE EXPRESSA ATRAVÉS DO PENSAMENTO; A
CULTURA SE MANIFESTA ACIMA DE TUDO NOS GESTOS MAIS
SIMPLES DA VIDA COTIDIANA."

(PAULO FREIRE)

Todos os alunos agradecem a colaboração dos cidadãos que
contribuíram para este trabalho.

Danusa Fernanda de Oliveira



Sobre este trabalho...

Com o intuito de valorizar os aspectos culturais presentes no município de Vale do Sol, os estudantes do 3º ano A da escola Guilherme Fischer compilaram expressões idiomáticas variadas usadas dentro de suas comunidades linguísticas. Desde nomes de plantas até receitas de comidas típicas, em sua maioria descritos no dialeto germânico característico da região, contendo o nome em português e nomes científicos, no caso de plantas e animais.

Este guia faz parte do projeto intitulado "Descobrimo o meu eu: a literatura na aula de espanhol", que visa ampliar o horizonte de expectativas dos alunos através do texto literário, mas mais do que isso, ele é uma forma de reconhecimento de suas origens e costumes. Portanto, em nome dos estudantes e da escola, agradecemos pela sua contribuição e valorização da cultura deste belo município.

Atenciosamente.



Expressão local: catofla
 Nome comum: batatinha
 Nome científico: Solanum tuberosum

Expressão local: bergamoti
 Nome comum: bergamota
 Nome científico: Citrus bergamia



Animais



Expressão local: Chauaim
 Nome comum: porco
 Nome Científico: sus scrofa domesticus

Expressão local: Pataks
 Nome comum: galinha d'angola
 Nome Científico: Numida meleagris



Expressão local: Missi
 Nome comum: gato
 Nome Científico: Felis catus

Expressão local: Kuh
 Nome comum: vaca
 Nome Científico: Bos taurus



Plantas



Expressão local : tawak
 Nome comum: fumo/tabaco
 Nome científico : Nicotina tabacum



Expressão local: milha
 Nome comum: milho
 Nome científico: Zea Mays



Expressão local: manhoc
 Nome comum: mandioca/aipim
 Nome científico: Manihot
 esculenta

Expressão local: pona
 Nome comum: feijão
 Nome científico: Phaseolus vulgaris



Expressão local: poba
 Nome comum: abóbora
 Nome Científico: Cucurbita

Expressão local: rotriba
 Nome comum: beterraba
 Nome científico: Beta



Pratos típicos



Expressão local: cless
 Nome comum: nhoque
 Ingredientes: farinha, ovos, sal e água.

Expressão local: kuchen
 Nome comum: cuca
 Ingredientes: farinha, ovos, açúcar, fermento biológico, recheios diversos.



Expressão local: aia brot
 Nome comum: pão com ovo
 Ingredientes: pão, ovos fritos ou cozidos, manteiga, cebolinha.

Expressão local: aia schmier
 Nome comum: geleia de ovo
 Ingredientes: ovos, água, farinha, sal a gosto.



Expressão local: bolacha de natal
 Nome comum: bolacha
 Ingredientes: farinha, açúcar, manteiga, ovos, leite, canela, cravo, confeitos diversos.



Expressão local: nudla
 Nome comum: massa
 Ingredientes: ovos, água, farinha.

Expressão local: Boia Forte
 Ingredientes: carne de galinha, cebola, tomate, cenoura, repolho, carne moída, massa, milho, batatinha, sal, caldo de galinha, tempero verde e outras verduras.



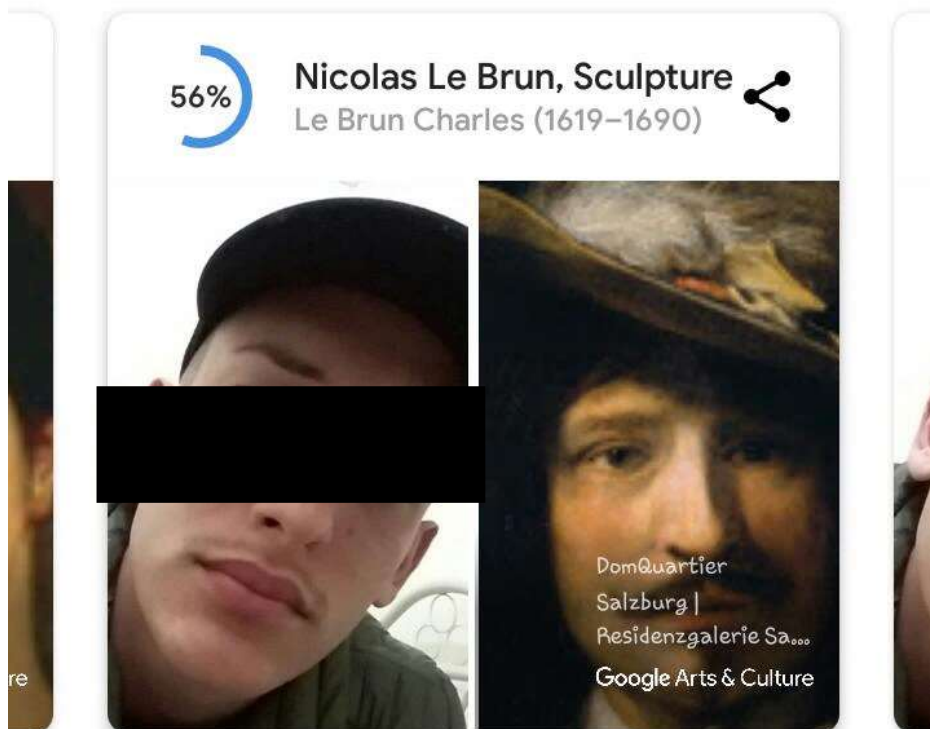
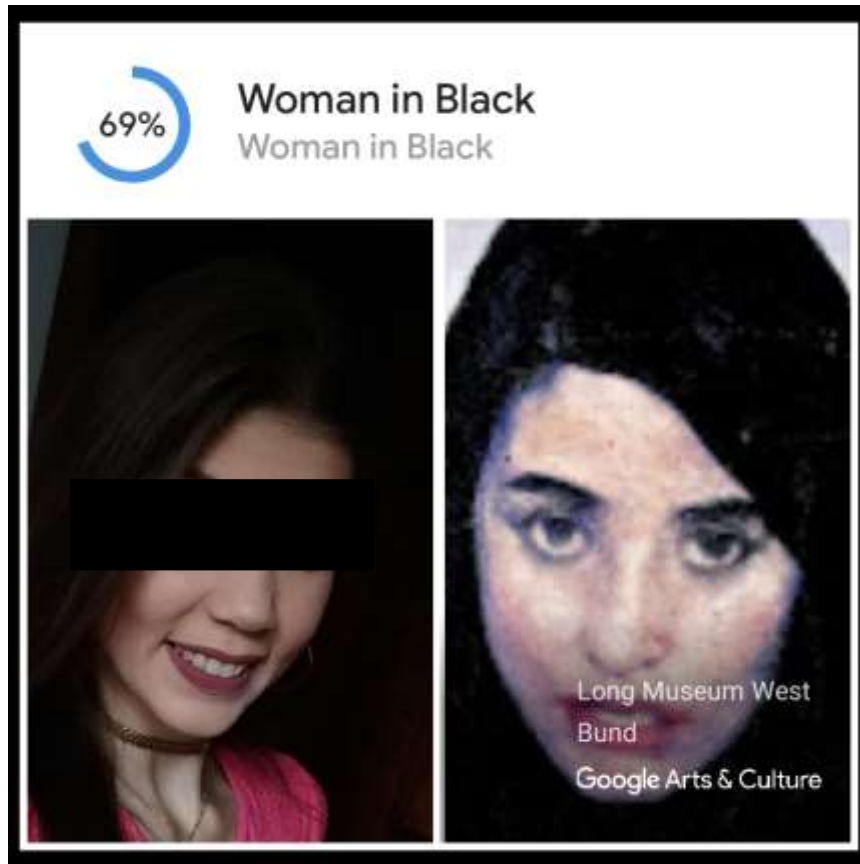
Algumas expressões locais

- Quermesse "quermas"
- Festa "fest"
- Jogar bingo "loda spil"
- Gente de formosa/faxinal "Formosa/Faxinal loid"

Parceiros:



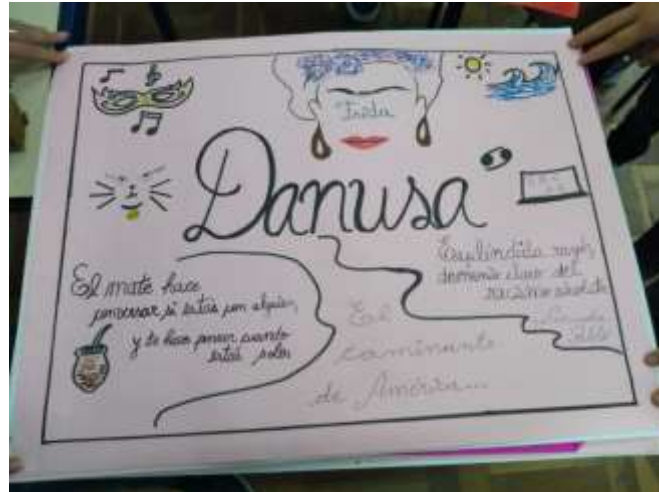
ANEXO B – Imagens obtidas pelo aplicativo Google Arts & Culture



ANEXO C – Fotos durante a aplicação do projeto



(Mural Somos Latinoamérica)



(Mapas de lembranças)

ANEXO D – Diário de pesquisa

Dia 11/09/19

Hoje iniciamos a aula com dez minutos de abraço, pois houve um pronunciamento do setor jurídico sindical. Após entrarem na sala, fizemos a chamada e todos os alunos estavam presentes, em seguida houve a correção do tema da semana anterior.

Para instigá-los a falar sobre suas lembranças, contei um fato ocorrido esta semana em outra escola que trabalhei sobre um trabalho de países latino-americanos. Lembrei de uma viagem que fiz a Buenos Aires, onde provei o melhor alfojor de todos, e que ainda guardava a embalagem. Este fato fez com que alguns alunos recordassem alimentos que consomem que lhes lembra coisas boas e ruins edocadas por eles durante o ~~curso~~ diagnóstico inicial.

Ao falar sobre o passado introduzi a proposta de eles criarem seus "mapas de vida", com recordações que marcaram a vida de cada um deles, a fim de que pudessemos nos conhecer melhor. Exemplifiquei a proposta utilizando minhas experiências de vida, como as bebidas e comidas preferidas, bailes da adolescência, amores do passado, enfim, fatos que me constituem hoje.

De início, alguns ficaram receosos sobre a exposição destas memórias, por isso acordamos em expô-los somente na sala de aula. Ao final, foram distribuídas cartolinhas coloridas

25/04/19

Aula 2

Nesta aula analisamos os mapas de vida organizados por cada um dos alunos. Muitos estavam empolgados com a apresentação, outros um pouco envergonhados pelos cartazes.

Iniciei a conversa mostrando o meu mapa de vida, falando sobre quem sou eu, meus hobbies, algumas lembranças, pessoas que me inspiram e minha musa inspirador: Frida Kahlo. Em seguida os alunos começaram a falar:

* Bárbara: expôs seus animais de estimação, mencionou seus amigos e família, sobre os estudos e seu comportamento em sala de aula; fez um mapa conceitual com desenhos e palavras soltas.

* Tauhana: utilizou fotos de seus momentos mais inesquecíveis, desenhou suas preferências por motos e animais. Também mencionou a morte de seu tio, como acontecimento marcante.

* Henrique: apenas desenhou seus hábitos e preferências.

* Juliana utilizou fotos de família para contar sua trajetória de vida. Seu relato foi bastante emocionado, já que ela cuida da vó acamada. Mostrou-se bastante apegada à família.

ANEXO E – Atividades dos alunos durante a pesquisa-ação

unipampa
Universidade Federal do Pampa

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO GUILHERME FISCHER – VALE DO SOL
TRABALHO DE LÍNGUA ESPANHOLA
Prof.^ª Danusa Fernanda de Oliveira Schmidt

Nome: Yaurvo Souza de Silva Data: 02/05/18 Turma: 3ª A

Elegir mi paisaje – Mario Benedetti

Si pudiera elegir mi paisaje
de cosas **memorables**, mi paisaje
de otoño desolado. *→ memorias*
elegiría, robaría esta calle
que es anterior a mí y a todos.

Ella devuelve mi mirada **inservible**. *→ memorias*
la de hace apenas quince o veinte años
cuando la casa verde envenenaba el cielo.
Por eso es cruel dejarla recién atardecida
con tantos **balcones** como nidos a solas
y tantos pasos como nunca esperados.

Aquí estarán siempre, aquí, los enemigos,
les espías alevés de la soledad,
las piernas de mujer que arrastran a mis ojos
lejos de la ecuación de los **incógnitas**. *→ memorias*

Aquí hay: **pájaros**, lluvia, alguna muerte,
hojas secas, bocinas y nombres desolados,
nubes que van creciendo en mi ventana
mientras la humedad trae lamentos y moscas.

Sin embargo, existe también el pasado
con sus súbitas rosas y modestos escándalos
con sus duros sonidos de una ansiedad cualquiera
y su insignificante **comienzo** de recuerdos. *→ memorias*

Ah si pudiera elegir mi paisaje
elegiría, robaría esta calle,
esta calle recién atardecida *→ memorias*

y de la que se con estricta **nostalgia** *(nostalgia)*
el número y el nombre de sus setenta árboles.

Exploração da leitura

1. Em cada estrofe, destaque palavras desconhecidas para formar o vocabulário auxiliar.

2. Traduza, de acordo com o texto, as palavras que você destacou. Se necessário, busque no dicionário.

3. Como a utilização dos tempos verbais auxiliam na construção do sentimento nostálgico presente no poema?

4. No poema, o autor utilizou de diferentes tempos verbais. Identifique-os e classifique-os com exemplos retirados do poema.

5. Como você descreveria a paisagem escolhida pelo eu poético?

6. Em relação à paisagem descrita pelo autor, elementos transmitem a necessidade do eu poético de contar sobre aquele lugar?

7. A primeira e a última estrofe iniciam-se pelo mesmo verso. Por que o autor o enfatiza o início e o fim do poema?

8. Que sentimentos o poema evoca ao descrever com detalhes aquela rua?

9. Agora é a sua vez: descreva qual paisagem você elegeria para recordar.

10. Por que essa paisagem faz parte da sua história?


Texto disponível em: <http://www.unipampa.edu.br/portal/imagens/110/benedetti-elegir-atardecer.pdf>

CS CamScanner

Exploração da leitura

1. Como você classifica este texto? Justifique.
a) conto b) poema c) dissertativo d) argumentativo
2. No texto, há diversas palavras em destaque. Com a ajuda do dicionário bilíngue, encontre a tradução e monte seu vocabulário de apoio.
3. De que maneira o autor descreve o bosque em que cresceu?
4. Por que o autor é tão detalhista em seu relato? Qual o efeito deste detalhamento para quem lê o poema?
5. Em seu relato, Pablo Neruda descreve uma paisagem que retrata parte de sua infância. O bosque chileno faz com que o autor relembra sua essência no interior do país, bem como nos faz mergulhar em sua floresta particular. Que elementos auxiliam na construção da atmosfera de nostalgia?
6. Observe a frase: "Quien no conoce el bosque chileno, no conoce este planeta." Por que o autor chama o bosque de planeta?
7. De que maneira o bosque chileno ajudou na construção da identidade do autor? *Abbr a amali*
8. *de viver* Que marcas dentro do texto compõem a identidade do autor, desde a sua vivência no bosque chileno até a sua caminhada pelo mundo? *A terra...*
9. Entrando na atmosfera do bosque chileno, descreva a sensação de estar neste ambiente inóspito. Para melhor ajudar, desenhe o mapa do seu bosque valesolense.
10. No texto de Neruda há várias palavras do vocabulário local, o qual o autor pertencia, principalmente em relação à vegetação e à aparência do lugar. Com a ajuda de sua comunidade, pesquise palavras que se refiram às plantas, aos animais, enfim, verbetes que são utilizados somente em sua localidade. No mínimo 10 palavras: *Bisagmali, Anatalim, fe' de pinho, Resco, mual, Nifim, Patenko, Anoreginta Verde e branca.*
Vamos juntos mostrar ao mundo o lugar de onde você veio...




 9 -> Um lugar que me traz calma, lembranças boas, ale não exata mas a sinto saudade, angustia. *S. wickes* que o lugar que eu vivi 14 anos foi destruído

